

BUENAS PRÁCTICAS
DEL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

EDICIONES CNA-CHILE

Director

Carlos Medrano S.

Editores

Eugenio Díaz C.
Roberto Careaga M.

Comité Editorial

Nicolás Fleet O.
Isabel Munita J.

Edición General

Francisca Araya F.

Registro de Propiedad Intelectual N°198.824
ISBN 978-956-8910-01-3

Impreso en Chile por
Gráfica LOM
Diciembre 2010

Índice

Introducción	11
<i>Roberto Careaga M. y Eugenio Díaz C.</i>	
Vinculación entre la dirección estratégica, autoevaluación y la acreditación	15
<i>Ingrid Grünewald Ahrens</i>	
<i>Arturo Mora Cerna</i>	
<i>Universidad de Concepción</i>	
Formulación y ajuste del plan de desarrollo estratégico de la Universidad de Tarapacá	33
<i>Gonzalo Muñoz Abella</i>	
<i>Universidad de Tarapacá</i>	
Método prospectivo para la planificación estratégica de la Universidad Central de Chile	53
<i>Silvana Cominetti Cotti-Cometti</i>	
<i>Luis Aguirre Fernández</i>	
<i>Eugenio Arratia Duque</i>	
<i>Universidad Central de Chile</i>	
Concurso ideas de calidad: su contribución a la implementación del sistema de gestión de la calidad en la Universidad de Santiago de Chile	91
<i>Juan Manuel Zolezzi Cid</i>	
<i>Pedro Palominos Belmar</i>	
<i>Luz Hernández Muñoz</i>	
<i>Claudio Osorio Rubio</i>	
<i>Universidad de Santiago de Chile</i>	
El caso de los “ciclos” de acreditación de la Universidad Alberto Hurtado. Aplicación, aprendizajes y mejoramientos	115
<i>Pablo Astudillo Lizama</i>	
<i>Felipe Rivera Sánchez</i>	
<i>Enrique Fernández Darraz</i>	
<i>Universidad Alberto Hurtado</i>	

Centro de apoyo al desempeño académico de la Universidad del Desarrollo (CADA-UDD): contexto, práctica y resultados del Plan Piloto 2008	143
<i>Patricio Ramírez Azócar</i> <i>Giulietta Vaccarezza Garrido</i> <i>Deborah Pavesi Farriol</i> <i>Universidad del Desarrollo</i>	
El Comité Curricular Institucional: Práctica de autorregulación de la calidad de la producción curricular de la Universidad Católica Silva Henríquez	165
<i>Mónica Gajardo Campos</i> <i>Universidad Católica Silva Henríquez</i>	
Evaluación progresiva de los aprendizajes en un modelo de formación por competencias. Aplicaciones para el aseguramiento de la calidad de la educación superior	183
<i>Cristóbal Silva Labbé</i> <i>Kiomi Matsumoto Royo</i> <i>Duoc UC</i>	
Evaluaciones Nacionales Estándar (ENE): mecanismo de aseguramiento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes del Centro de Formación Técnica y del Instituto Profesional INACAP	221
<i>Mitzzy Ruiz Espinoza</i> <i>Inacap</i>	
Programa de desarrollo de habilidades para el aprendizaje Instituto Profesional Los Leones	237
<i>Greter Macurán Nodarse</i> <i>Ximena Saball Astaburuaga</i> <i>Instituto Profesional Los Leones</i>	
Formación basada en competencias en la Universidad Austral de Chile y el desafío de la integración de competencias sello UACH	259
<i>Patricio Altamirano Valencia</i> <i>Patricia Desimone Fiorucci</i> <i>Gladys Ruiz Dubreuil</i> <i>Universidad Austral de Chile</i>	

El caso del Instituto Profesional IPP: Construcción dialógica entre el mundo laboral y la academia, de los perfiles de egreso como base y sustento de la construcción de planes de estudio, mallas curriculares y programas de asignatura	289
<i>Felipe Vidal Rojas</i>	
<i>Roberto Careaga Medina</i>	
<i>Instituto Profesional Providencia</i>	
La acreditación de programas académicos de pregrados en la Pontificia Universidad Católica de Chile: 2000-2009	
Caso: La experiencia de acreditación de Diseño	305
<i>Silvia Castillo Ibáñez</i>	
<i>Carmen Rioseco Perry</i>	
<i>Magdalena Vicuña del Río</i>	
<i>Pontificia Universidad Católica de Chile</i>	
Mejoras en la orientación profesional del pregrado:	
Las prácticas electivas en la Universidad Diego Portales	329
<i>Carolina Valenzuela Soto</i>	
<i>Cecilia Sotomayor Rogers</i>	
<i>Magdalena Jara Valdivia</i>	
<i>Universidad Diego Portales</i>	
Programa de apoyo y seguimiento a las/los estudiantes de nuevo ingreso, de la Facultad de Comunicaciones de la Universidad del Pacífico	343
<i>Teresa Clavería Guzmán</i>	
<i>Bernardita Contreras Arévalo</i>	
<i>Mónica Fernández Pessoa</i>	
<i>Juan Carlos Poblete Verna</i>	
<i>Universidad del Pacífico</i>	
Sobre los autores	387

Introducción

La instalación de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior, por imperio de la Ley N° 20.129, publicada en noviembre de 2006, es un hito que marca una nueva época para este sistema. Efectivamente, desde la significativa etapa exploratoria iniciada por la CNAP y la constitución de la Comisión Nacional de Acreditación, creada por la Ley antes referida, la preocupación por los procesos autoevaluativos y la calidad ha impulsado diversas actividades cotidianas en esa dirección en todas las instituciones de enseñanza superior.

El concepto de calidad que se deriva de la norma legal, establece la necesidad de que exista coherencia y consistencia entre el proyecto institucional: su visión, misión, propósitos y objetivos, los mecanismos, procedimientos y procesos generales y específicos que desarrolla la institución para su logro (condiciones de operación), por una parte, y los resultados que obtiene, por la otra.

Esto significa que una institución explicita un conjunto de definiciones y postulados teóricos, ejecuta una serie de acciones y obtiene resultados. La coherencia óptima entre estos componentes, es considerada la mejor calidad. Por lo tanto, la evidencia fundamental que permite analizar y evaluar la calidad, es su práctica.

Podemos, entonces, decir que una *Buena Práctica es aquella experiencia que favorece en alguna medida la coherencia y consistencia de un proyecto con sus resultados, es decir, promueve la calidad.*

Entendemos que una buena práctica debe tener algún elemento **innovador**, ya sea en su diseño, implementación, orientación, entre otras. De esta forma, debe plantear nuevas respuestas a situaciones o problemáticas del contexto –externo o interno– a la institución. Procurando detectar procesos innovadores, se pretende que estos puedan servir como inspiración para que otras instituciones desarrollen otros similares.

La Comisión Nacional de Acreditación ha querido editar este libro recogiendo algunas buenas prácticas en gestión de aseguramiento de la calidad de la educación superior con el propósito de compartir experiencias positivas en la materia.

Para este propósito se invitó a participar a todas las instituciones de educación superior. No todas respondieron. De manera que este volumen incluye las buenas prácticas que fueron enviadas respondiendo a la convocatoria de CNA-Chile.

Los cuatro primeros artículos abordan el tema de la gestión estratégica. Es interesante constatar que cuando la gestión se enfoca desde el punto de vista de la calidad y de las buenas prácticas que la promueven, adquiere un perfil estratégico, esto es, las acciones y procesos se alinean para agregar valor y producir el fortalecimiento de las instituciones de educación superior, conduciendo, por esta vía, al mejoramiento de los servicios que presta.

Los casos incluidos en esta primera parte, han sido aportados por académicos de la Universidad de Concepción, Universidad de Tarapacá, Universidad Central y Universidad de Santiago. El primero, titulado **“Vinculación entre la dirección estratégica, autoevaluación y la acreditación”**, fue escrito por Ingrid Grünewald y Arturo Mora. El segundo artículo, llamado **“Formulación y ajuste del plan de desarrollo estratégico de la Universidad de Tarapacá”**, fue escrito por su anterior Vicerrector de Desarrollo, Gonzalo Muñoz. Entre otros aspectos, el artículo aporta elementos para la articulación entre el plan estratégico de la institución y los planes estratégicos de las unidades, la adecuación entre el desarrollo estratégico y los procesos de acreditación, y el desarrollo de mecanismos para la evaluación de logro a nivel del fortalecimiento de la gestión institucional.

Los académicos de la Universidad Central escribieron el artículo **“Método prospectivo para la planificación estratégica de la Universidad Central de Chile”**. Este artículo despliega la amplia experiencia acumulada por la institución en materia de dirección estratégica, introduciendo además nuevas perspectivas metodológicas, como la proyección estratégica, que permiten trazar escenarios posibles en tanto entornos proyectados para el desarrollo organizacional de las instituciones universitarias.

Un interesante aporte de participación hacia la promoción de la calidad presentan los académicos de la Universidad de Santiago, su Rector, Juan Manuel Zolezzi, Pedro Palominos, Luis Hernández y Claudio Osorio, en el texto titulado **“Concurso ideas de calidad:**

su contribución a la implementación del sistema de gestión de la calidad en la Universidad de Santiago de Chile”. Este artículo relata la innovadora experiencia de abrir la participación de la comunidad académica en general, con ideas para mejorar la calidad de la universidad, lo cual agrega valor no sólo por las ideas en sí, sino también porque contribuye a incrementar el sentido de pertenencia e identidad con el proyecto institucional.

A continuación, el lector encontrará un grupo de contribuciones referidas al tema de la docencia y las prácticas tendientes al aseguramiento de la calidad por la vía de los procesos de autoevaluación y la acreditación. En efecto, sucede que una buena parte de los mecanismos de aseguramiento de la calidad que diseñan e implementan las instituciones de educación superior se orientan al mejoramiento de la docencia, cuya calidad no está ya asegurada únicamente por el apego a los valores propiamente académicos y requieren de esfuerzos adicionales. El contexto generado por la masificación de la educación superior en Chile implica que generaciones, que en décadas pasadas no ingresaban a la educación superior, ahora lo están haciendo, abriendo este campo a nuevos intereses y demandas, a necesidades especiales y a la exigencia de rendir cuentas por la calidad y pertinencia de los servicios entregados. Esta masificación supone que muchos alumnos con carencias ingresan a la educación superior y se hace imprescindible que las instituciones se hagan cargo de suplir estos déficits.

Entre estas contribuciones, encontraremos artículos que apuntan a la relevante tarea de monitorear las condiciones y resultados del proceso de formación, generando, de esta manera, evidencia sobre el valor efectivamente agregado por la educación superior, el cual no se limita al incremento en las competencias profesionales de los estudiantes, sino que también en el fortalecimiento de la personalidad.

En los últimos años, tomando en cuenta la instalación de los procesos de acreditación en el país, las instituciones de educación superior han ido especializando y fortaleciendo su capacidad de gestionar la calidad, a tal punto que ésta ya no es un condición dada por el prestigio o trayectoria institucional o que se desprenda directamente del peso de sus académicos, sino que requiere de acciones concretas que la hagan posible. En esta línea encontramos el artículo

“El caso de los “ciclos” de acreditación de la Universidad Alberto Hurtado. Aplicación, aprendizajes y mejoramientos”, escrito por Pablo Astudillo, Felipe Rivera y Enrique Fernández, que presenta una buena práctica de sistematización u organización de la participación de las carreras de la universidad en la acreditación, dejando en claro el significativo aporte de las unidades de aseguramiento de la calidad en el desarrollo de las instituciones de educación superior.

El texto **“Centro de Apoyo al Desempeño Académico de la Universidad del Desarrollo (CADA-UDD) Contexto, práctica y resultados del plan piloto 2008”**, escrito por Patricio Ramírez, Giuletta Vaccarezza y Deborah Pavesi, aporta el concepto del estudiante estratégico, como aquel que desarrolla la autorregulación como el principio orientador de su proceso de aprendizaje.

El artículo **“El Comité Curricular Institucional: práctica de autorregulación de la calidad de la producción curricular”**, correspondiente a la experiencia de la Universidad Católica Silva Henríquez, escrito por Mónica Gajardo, describe los procedimientos establecidos para resguardar la calidad de las decisiones relativas a la apertura o cambios en la oferta programática de la institución.

En la línea de analizar los resultados de la formación, Cristóbal Silva y Kiomi Matsumoto, presentan el artículo **“Evaluación progresiva de los aprendizajes en un modelo de formación por competencias. Aplicaciones para el aseguramiento de la calidad de la educación superior”** correspondiente al caso del Centro de Formación Técnica e Instituto Profesional DUOC. Este artículo combina la descripción de la práctica de la evaluación con reflexiones acerca de la provisión de evidencias sobre los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje y el aseguramiento de la calidad. En este sentido, se destaca la preocupación por generar un proyecto educativo de calidad en un contexto no selectivo.

En un contexto de gran amplitud de cobertura y presencia nacional, una de las preocupaciones importantes de las instituciones es asegurar que la formación en las diferentes sedes tenga una homogeneidad básica, sin perjuicio de naturales diferencias y peculiaridades regionales. El artículo **“Evaluaciones Nacionales Estándar (ENE): mecanismo de aseguramiento de la calidad de los aprendizajes**

de los estudiantes del Centro de Formación Técnica e Instituto Profesional INACAP”, escrito por Mitzzy Ruiz, describe la logística asociada al desarrollo de mecanismos para asegurar la equivalencia de la formación impartida en las distintas sedes de la institución.

La preocupación por los aprendizajes de calidad y el logro de ciertas habilidades básicas, en estudiantes que ingresan con carencias significativas, es la experiencia mostrada en el texto **“Programa de Desarrollo de Habilidades para el Aprendizaje”**, escrito por Greter Macurán y Ximena Saball, que presenta la experiencia del Instituto Profesional Los Leones en el desarrollo de un sistema que evalúa las condiciones académicas y afectivas de sus estudiantes que ingresan, generando acciones de apoyo y obteniendo resultados positivos en evaluaciones sucesivas.

En la perspectiva de establecer características particulares en la formación de profesionales, el artículo **“Formación basada en competencias en la Universidad Austral de Chile y el desafío de la integración de competencias sello UACH”**, de Patricio Altamirano, Gladys Ruiz y Patricia Desimone, identifica un conjunto de competencias transversales constituyentes del sello de los estudiantes de la universidad, dando cuenta de las estrategias para imprimirlas en el proceso de formación, evaluando los resultados obtenidos.

En la misma línea, en la experiencia que se presenta a continuación, se explora la constitución de un sello a través de una buena práctica de construcción curricular: **“El caso del Instituto Profesional IPP: construcción dialógica, entre el mundo laboral y la academia, de los perfiles de egreso como base y sustento de la construcción de planes de estudio, mallas curriculares y programas de asignatura”**, de los profesores Felipe Vidal y Roberto Careaga, que desarrolla la experiencia de la institución en la reorganización de la malla curricular de su carrera de educación básica a partir de la validación del perfil de egreso en el medio relevante, presentando los resultados que evalúan todo el proceso.

El proceso de acreditación, como culminación de una autoevaluación rigurosa, fundamentada en mecanismos formalizados de aseguramiento de la calidad, es la buena práctica que se nos muestra en el artículo de Carmen Rioseco y Magdalena Vicuña titulado **“La acreditación de programas académicos de pregrado en la Pontificia**

Universidad Católica de Chile: 2000-2009. Caso: La experiencia de acreditación de la Carrera de Diseño.

Finalmente, ofrecemos dos experiencias sobre trabajo tutorial al interior de la institución y una muestra de cómo la vinculación con el medio influye positivamente en la formación profesional.

El trabajo **“Mejoras en la orientación profesional del pregrado: las prácticas electivas en la Universidad Diego Portales”** de Carolina Valenzuela, Cecilia Sotomayor y Magdalena Jara, presenta el interesante caso de una reciente innovación en los planes de estudio de las carreras de la institución: la posibilidad de incorporar el trabajo de los estudiantes con sus profesores en proyectos reales, tales como asistencias técnicas, al esquema de créditos, de manera de favorecer la vinculación con el mundo de trabajo.

El artículo **“Programa de apoyo y seguimiento a las/los estudiantes de nuevo ingreso de la Facultad de Comunicaciones de la Universidad del Pacífico”** fue escrito por Teresa Clavería, Bernardita Contreras, Mónica Fernández y Juan Carlos Poblete. El artículo da cuenta del despliegue de diversas instancias y áreas de la institución para proveer de servicios, como tutorías, que sirven para apoyar la permanencia de los estudiantes, con buenos resultados.

Este libro es una primera aproximación a la práctica de compartir buenas experiencias, que puede enriquecer mucho la gestión de aseguramiento de la calidad de las instituciones de educación superior. Nos anima la esperanza de que esta iniciativa pueda estimular un proceso recurrente en esta dirección, que fortalezca los procesos de mejoramiento continuo.

LOS EDITORES.

Vinculación entre la Dirección Estratégica, Autoevaluación y la Acreditación

Ingrid Grünewald Ahrens

Arturo Mora Cerna

1. Introducción

EL ENTORNO de los negocios ha tenido una transformación radical en los últimos años, fenómeno que está afectando de un modo decisivo la gestión de las organizaciones. Los responsables de la gestión deben tener la capacidad de anticipar las grandes tendencias y entender cómo éstas impactan en sus propios procesos. La globalización ha desatado fuerzas económicas, políticas, sociales y culturales que han alterado el mapa del comercio mundial y la evolución de los pueblos. La tecnología hace realidad mundos que parecían imposibles, la innovación en áreas fundamentales para el desarrollo ha cambiado la calidad de vida y la educación tiene la oportunidad de dejar de ser una provincia retrasada del progreso, si incorpora exitosamente estas nuevas herramientas y tendencias. El activo más importante ya no es la tierra ni el capital, sino las personas y el conocimiento.

La Dirección Estratégica en las instituciones de educación superior es, en la actualidad, una tarea compleja que exige tener amplios conocimientos en materias de gestión y que debe estar alerta a los rápidos y constantes cambios del entorno. En este contexto, hacer una reflexión acerca de esta materia dentro de la organización aparece hoy como una tarea fundamental de gestión, tan importante como cualquier otra actividad cotidiana de administración.

Las Instituciones deben ser innovadoras y desafiar sus propias ortodoxias; deben tomar riesgos y promover ideas audaces; tener habilidad de cambiar y evitar que las estrategias del pasado sean la causa de fracaso en el futuro. Hoy más que nunca las organizaciones deben leer su tiempo y considerar seriamente cambiar antes de que dicho cambio sea inevitable, ante el riesgo de que cuando se asuma la necesidad de éste, ya sea demasiado tarde. La regla del juego es la innovación, la sorpresa, la velocidad de cambio, y la flexibilidad organizacional para reinventarse o al menos adaptarse, y así enfrentar con éxito los desafíos de los rápidos cambios del entorno.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) no están ajenas al escenario descrito, y así también se han enfrentado a importantes cambios en las últimas décadas. El aumento de la demanda y la cobertura, al mismo tiempo que de la oferta en materia de alternativas para la formación profesional y de postgrado¹, la diversificación de las instituciones de educación superior públicas y privadas y, por ende, la creciente necesidad de las mismas por diferenciarse, conlleva la imperiosa necesidad de definir, por parte de las instituciones, estrategias específicas de desarrollo y crecimiento en el corto, mediano y largo plazo y, de la misma forma, desarrollar sistemas de aseguramiento de la calidad de los servicios ofrecidos a la comunidad. En este contexto, las IES se enfrentan a la necesidad de desarrollar procesos de Dirección Estratégica para establecer un plan de desarrollo institucional y procesos de aseguramiento de la calidad para acreditar el desarrollo de sus funciones y de sus resultados. Dado que ambos procesos son indispensables para el desarrollo exitoso de las IES, en este artículo se propone un modelo que permite concebir en forma alineada los procesos de autoevaluación y acreditación con la Dirección Estratégica, de modo de sumar esfuerzos que actualmente se despliegan en cada uno de ellos por separado, retroalimentándolos de manera adecuada y, por ende, contribuyendo directamente al mejoramiento continuo de la calidad y al desarrollo armónico, coherente y sustentable en el tiempo. Cabe destacar que calidad y dirección no pueden ser desarrollados en forma independiente. Si se quiere tener éxito y perdurar en el tiempo, ambos procesos deben formar parte de un binomio indisoluble.

En consecuencia, la práctica que se presenta busca transformar los procesos de autoevaluación y acreditación que, actualmente, se realizan en forma aislada, en procesos sistemáticos de seguimiento y control inherentes a la dirección estratégica de la institución.

Para comprender de mejor forma la propuesta que se entrega en este artículo, en una primera instancia se presentarán por separado las principales características asociadas a los procesos de Dirección

¹ El número de universidades de los países latinoamericanos aumentó de 107 en 1980 (García-Guadilla, 1996) a alrededor de 812 en 1994 (García-Guadilla, 1996) y siguió creciendo hasta 5288 al año 2008 (CINDA 2007).

Estratégica y de Autoevaluación para la Acreditación. Posteriormente, se expandirá el modelo de vinculación propuesto.

2. Dirección Estratégica

A MEDIADOS de los años 70, Igor Ansoff introdujo el término “Strategic Management” (Dirección Estratégica), el que fue aceptado y enriquecido posteriormente por autores como K. Andrews y M. Porter, entre los más destacados. La Dirección Estratégica se define como un proceso que pretende abarcar la totalidad del problema estratégico, desde la definición de los propósitos institucionales hasta el seguimiento y control de la ejecución de las estrategias. Específicamente, la Dirección Estratégica recoge un análisis del entorno en el que no sólo se someten a consideración variables económicas y tecnológicas, sino también aquellas relacionadas con el entorno sociopolítico; incorpora los cambios estructurales que son necesarios al interior de la organización como resultado de su interacción con las exigencias del entorno y, además, incorpora la ejecución de la estrategia formulada, así como los elementos que condicionan tanto la formulación como la realización y control de la misma.

La Dirección Estratégica aparece así con el fin de proveer a la organización un enfoque de dirección que, por un lado, le permita formular los propósitos y objetivos a partir de una evaluación profunda de todos los factores externos e internos que los condicionan y, por otro, lograr su cumplimiento a través de un conjunto bien definido de planes y programas, donde se determinan las acciones y tareas, los recursos necesarios y la designación de los responsables y plazos que harán posible alcanzar las metas fijadas. Todo esto se concibe a partir del supuesto de que, tanto la formulación como la implementación de las estrategias, se llevan a cabo a través de un intenso trabajo grupal en la Institución, incorporando a todos los niveles de gestión de la organización (estratégico, táctico y operacional) y donde se reflexiona en conjunto sobre el futuro, se fijan los fines de cada nivel, se proponen acciones para cumplirlos y se autoevalúan.

Cualquier institución que desee tener éxito y busque beneficios, debe someterse a un sistema formal de dirección estratégica, es decir, seleccionar y definir perfectamente sus valores dentro de la cadena de valor de la organización, los que la harán destacar frente a la competencia. La habilidad de adaptarse y de generar capacidades y

conocimientos para requerimientos futuros del entorno, debe constituir un elemento fundamental de la organización, al momento de definir su estrategia de desarrollo.

Otra definición de Dirección Estratégica, según K. J. Halten , se refiere a un proceso a través del cual una organización formula objetivos y se encamina a la obtención de los mismos. En este contexto, se reconoce la estrategia como el medio o la vía para la obtención de los objetivos de la organización. Así, la dirección estratégica se define también como el arte de articular el análisis interno y la sabiduría aplicada por los dirigentes para crear valores con los recursos y habilidades que ellos controlan. Análisis y acción están integrados en esta operación.

Un proceso de dirección estratégica comprende el desarrollo de las siguientes etapas: Planificación Estratégica –entendida como la definición de los valores de la institución que se desean resaltar–, la definición de los objetivos y la elección de estrategias; Implementación Estratégica: ejecución de la estrategia, incluye definición de acciones, responsables, plazos, recursos, indicadores de logros y metas; y Control Estratégico, que corresponde al monitoreo continuo de la ejecución de la estrategia y de sus resultados. En la figura N° 1 se muestra un esquema de estas tres etapas.

Figura N°1: Dirección Estratégica



Como se aprecia en el diagrama anterior, la Dirección Estratégica como un enfoque integrador en la gestión de las organizaciones se sitúa por sobre la Planificación Estratégica, dado que considera el paso de lo estratégico a lo operativo. En este paso, la formulación de metas forma parte de la planificación, en tanto que la implementación de acciones y el control o supervisión de éstas forman parte de la dirección. Del mismo modo, en la Dirección Estratégica se refuerza la interfase entre los factores internos de la organización, la Dirección y el entorno, dando prioridad al equilibrio y la interacción entre todos los eslabones del sistema, más que a sus elementos por separado. La fase de formulación, si bien constituye un instrumento de la Alta Dirección, cuenta de igual manera con la participación consensuada de todos los niveles. En este esquema, se fomenta una nueva cultura organizacional, cuyas principales características son el adoctrinamiento en la misión y la filosofía de la organización, la integración de los valores organizacionales e individuales, la capacitación de los recursos humanos y la creatividad como mejor forma de comprender, interpretar, resolver los problemas y detectar oportunidades de crecimiento y mejora.

Resulta importante destacar que en la planificación estratégica, además de formular y evaluar diversas estrategias de modo de elegir la más adecuada, debe procurarse establecer la estructura organizativa apropiada para el desarrollo de dicha estrategia. Cabe señalar, que en su implementación se deben asegurar las actividades necesarias para lograr la mayor efectividad de la estrategia seleccionada.

La Dirección Estratégica corresponde a un proceso continuo de toma de decisiones, que resuelve por adelantado qué hacer, cómo hacerlo, cuándo hacerlo y quién lo va a hacer. La evaluación continua de los resultados de estas decisiones da paso a nuevas medidas en función de las oportunidades de crecimiento y mejora que se van presentando. Esta toma de decisiones estratégica, es función y responsabilidad de directivos de todos los niveles de la organización, pero la responsabilidad final corresponde a la alta dirección, dado que es ella quien debe establecer la dirección de la organización reflejada en la visión, misión y filosofía o sistema de valores y creencias de la institución.

Finalmente, para el desarrollo de un buen proceso de Dirección Estratégica, resulta fundamental contar con instrumentos de apoyo

a la gestión para cada una de las fases del proceso, así como también para los distintos niveles de la organización. En la fase de planificación estratégica el instrumento más utilizado corresponde al Plan Estratégico, en el que se resumen, a partir de un proceso participativo, los objetivos y las estrategias que la organización ha seleccionado para un determinado período. Para la fase de implementación el instrumento que más se utiliza es el cuadro de mando integral, que consta de la definición de acciones específicas para el logro de los objetivos, así como también la definición de responsables, plazos, recursos, indicadores de calidad y resultados y metas, para cada uno de ellos. Respecto de la fase de control estratégico, se propone considerar la autoevaluación de unidades, carreras y programas como instrumento de gestión, además de la definición de reuniones estratégicas en todos los niveles de la organización para la revisión sistemática del logro de las metas preestablecidas.

3. Dirección Estratégica en IES

POR DIVERSOS motivos, las IES han estado más bien ajenas a los procesos de Dirección Estratégica. La gestión se ha apoyado preferentemente en el desarrollo de procesos de Planificación Estratégica, en los que se contempla la formulación de estrategias y objetivos, pero no en la integración efectiva de formulación, implementación y control.

Los cambios del entorno y los significativos avances de la humanidad en el último siglo han planteado a las IES la necesidad de desarrollar procesos de Dirección Estratégica, de modo de poder asegurar sustentabilidad en el largo plazo en un entorno altamente competitivo, determinado por la globalización, la escasez de los recursos, el crecimiento demográfico y el desarrollo de la sociedad en términos políticos, sociales y económicos. En consecuencia, la Universidad debe adaptarse con creatividad e innovación, desarrollando capacidades para los futuros requerimientos del entorno, a través de la formación de nuevos profesionales, el desarrollo de investigación en áreas emergentes, o la oferta de formación continua, entre otras.

La sustentabilidad de las instituciones también se encuentra determinada por la calidad de sus resultados. En la actualidad, existen sistemas asociados al aseguramiento de la calidad tanto de las IES como de sus carreras y programas, los cuales han generado una alta demanda

a las instituciones para el desarrollo de procesos de autoevaluación. En el capítulo siguiente se desarrollan los conceptos de autoevaluación y acreditación vigentes actualmente, en el contexto de las IES.

4. Autoevaluación y Acreditación

LA AUTOEVALUACIÓN consiste en un proceso de análisis interno de una unidad, carrera, programa o institución, realizado de manera participativa por los actores que lo conforman (estudiantes, profesores, egresados y empleadores) con la finalidad de emitir juicios valorativos, fundamentados y consensados, acerca de su calidad académica, en un contexto de mejoramiento continuo y/o de acreditación. Este proceso debe concluir con un conjunto de acciones de mejoramiento, definiendo plazos, indicadores y responsables de la ejecución de las mismas.

Los procesos de autoevaluación con fines de Acreditación son una tarea compleja que requiere un compromiso de todos los actores, además de los recursos humanos y económicos involucrados. Éstos llevan consigo una serie de dificultades al momento de diseñar, construir y desarrollar modelos aplicados, los cuales, en muchos casos, resuelven problemas o debilidades inmediatas relacionadas con una carrera, programa o unidad en proceso, pero que están lejos de contribuir a la incorporación de una verdadera cultura de la calidad.

Las Instituciones de Educación Superior deben contar con sistemas para asegurar la calidad que contemplen una metodología estandarizada, una estructura de gestión que garantice su desarrollo y un soporte tecnológico de software diseñado para tal fin. Visto así, un sistema de aseguramiento de la calidad en Instituciones de Educación Superior, que de soporte integral a la autoevaluación y formulación de Planes de Mejoramiento en correspondencia con el Plan de Desarrollo Institucional y su Proyecto Educativo, contribuye al mejoramiento continuo de la calidad en un contexto donde se busca alcanzar la excelencia.

En el año 1998 se iniciaron procesos experimentales de acreditación de carreras y programas de postgrado en las Universidades Chilenas, a través de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP). Posteriormente, la CNAP desarrolló procesos experimentales de acreditación institucional para las instituciones de

Educación Superior orientados a incorporar el concepto de calidad asociado al mejoramiento continuo. Posteriormente, el año 2007, mediante la Ley 20.129 promulgada por la Presidencia de la República en octubre de 2006 y publicada en el Diario Oficial el 17 de noviembre del mismo año, se crea la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile), cuya misión consiste en verificar y promover la calidad de la Educación Superior en Chile. No obstante, los procesos de autoevaluación, en algunas instituciones, tienen una data anterior a la creación de la CNAP (1998), usualmente enfocados a asegurar una distribución óptima de los recursos o a la obtención de nuevos recursos para las unidades.

Los procesos de autoevaluación que se llevan a cabo en las Instituciones de Educación Superior pueden tener varios fines: mejorar la organización y sus procesos, dar garantía de calidad (acreditación), y/o contribuir a la autorregulación de la institución. No es una revisión o actualización de algunos datos, información o indicadores, sino que es un proceso que permite verificar el cumplimiento de objetivos de alguna unidad, carrera o de la propia institución, todo lo cual debe ir acompañado de un plan de acción o plan de cambio con indicadores y definición de responsables para asegurar su ejecución. Uno de los aspectos más importantes de este proceso es su carácter participativo, por lo que todos los actores involucrados deben establecer un compromiso, tanto con el informe como con sus conclusiones y los cambios asumidos en forma explícita.

En un contexto de acreditación, el proceso incluye una visita de evaluación por pares externos que buscan validar las conclusiones de la autoevaluación y emitir un juicio acerca de si se cumplen los objetivos declarados por la institución y se satisfacen los términos de referencia especificados por la CNA, para cada una de las áreas en evaluación, a saber Gestión Institucional, Formación de Pregrado, Postgrado, Investigación y Vinculación con el Medio. Los pares externos deben tener acceso a la información necesaria para ratificar o confirmar todo lo declarado por la institución en su informe de autoevaluación. Es importante destacar que la acreditación es una forma de dar garantía de calidad en una unidad, carrera, programa o en la propia institución.

En el caso de la formación de pregrado, CNA-Chile ha definido un conjunto de normas y procedimientos para la acreditación de carreras. Así, el proceso considera las siguientes tres dimensiones:

Perfil de Egreso y Resultados. La evaluación del perfil de egreso (conjunto de habilidades y competencias que el profesional debe dominar al momento de titularse) es el marco de referencia para la evaluación de insumos, procesos y resultados de la formación en las carreras. Considera: perfil de egreso, estructura curricular, efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, resultados del proceso de formación, y la vinculación con el medio.

Condiciones de Operación. Se trata de evaluar si la carrera cuenta con las condiciones operativas necesarias, suficientes y actualizadas, para cumplir con los propósitos declarados. Considera la estructura organizacional, administrativa y financiera, los recursos humanos, la infraestructura y recursos, servicio y bienestar estudiantil.

Capacidad de Autorregulación. Permite verificar la capacidad de la carrera para verificar sus fortalezas y debilidades, así como el grado de compromiso que tiene con su mejoramiento. Permite estimar la conducta futura de la carrera. Considera criterios relacionados con propósitos, integridad y las características del proceso de autoevaluación desarrollado por la carrera.

En el caso de los postgrados, la autoevaluación corresponde a un proceso en que los participantes comprometidos con un determinado programa (administradores, académicos, estudiantes y graduados, así como representantes del sector laboral y empresarial, si se estima necesario) examinan críticamente el funcionamiento del programa con el objeto de detectar sus fortalezas y debilidades y asegurar su calidad. En este sentido, el proceso de autoevaluación requiere que los actores involucrados en el programa tengan conocimiento de su alcance y objetivo, así como del compromiso por parte de la comunidad involucrada.

El proceso de autoevaluación en un programa de postgrado debe hacer referencia a la calidad de sus estudiantes y profesores, a la pertinencia de los planes de formación y sistemas de apoyo académico y administrativo. Se contempla la recopilación de información respecto de cinco criterios que se encuentran definidos y que son considerados para la evaluación del programa, y que deberán ser el objeto de

análisis: Carácter y Objetivos, Requisitos de Admisión, Estructura del Programa, Cuerpo Académico y Apoyo Institucional.

Cada uno de estos criterios considera elementos y aspectos identificados como relevantes, los cuales convergen en la definición de indicadores de calidad. En virtud de la evidencia que los programas construyen al respecto podrán comenzar a emitir juicios evaluativos que deben ser considerados en la autoevaluación y su posterior presentación. A partir de la sistematización, procesamiento, análisis de información e identificación de las fortalezas y debilidades sobre la base de juicios críticos elaborados en las diferentes instancias de participación del proceso², se debe elaborar un informe de autoevaluación que dé cuenta de las etapas desarrolladas y de la capacidad de análisis crítico del programa. Éste tiene el objeto de proponer correctivos apropiados en un proceso de mejoramiento continuo del programa, sustentado en un plan de desarrollo realista y verificable que considere etapas, metas, y responsables, así como los recursos necesarios. Los resultados obtenidos a partir del proceso de autoevaluación deben ser debidamente socializados.

La Acreditación Institucional tiene como objetivo evaluar el cumplimiento de la misión institucional y verificar la existencia de mecanismos eficaces de autorregulación y de aseguramiento de calidad al interior de las Instituciones de Educación Superior. A través de este mecanismo se espera fortalecer tales capacidades de autorregulación y de mejoramiento continuo de la calidad. Al igual que para la formación de pregrado, el proceso contempla la confección de un informe de autoevaluación, una visita de pares externos y, finalmente, el dictamen correspondiente.

Las áreas que deben someterse en forma obligada son la Gestión Institucional y la Docencia de Pregrado, siendo áreas electivas la Investigación, Postgrado y Vinculación con el Medio,

La autoevaluación debe dar cuenta de la existencia formal y la aplicación sistemática, con resultados verificables, de políticas y mecanismos aseguradores de calidad tendientes a velar por el cumplimiento de los propósitos institucionales.

² La participación de los distintos actores en un proceso de esta envergadura se desarrolla a través de reuniones, focus group, cuestionarios u otros.

La evaluación externa tiene el objeto de verificar que las instituciones cuentan con políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad referidos a las funciones que le son propias, las implementan en forma sistemática y aplican los resultados en su desarrollo institucional. En este contexto, CNA-Chile ha definido que la institución debe contar con propósitos y fines institucionales apropiados y claros, que orienten adecuadamente su desarrollo. Asimismo, las políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad deben velar por el cumplimiento de los propósitos declarados; contar con políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad que se apliquen sistemáticamente en los diferentes niveles institucionales, de modo eficiente y eficaz; dar evidencia de resultados concordantes con los propósitos institucionales declarados y cautelados mediante políticas y mecanismos de autorregulación; y, demostrar que se tiene capacidad para efectuar ajustes y cambios necesarios para mejorar la calidad y avanzar consistentemente hacia el logro de los propósitos declarados.

Como puede deducirse de los párrafos anteriores, los procesos de autoevaluación asociados a carreras, programas y a la misma institución, son complejos y requieren de importantes recursos humanos –y actualmente también financieros– para su consecución. De este modo es que resulta fundamental lograr la definición de un sistema integral de aseguramiento de la calidad que aporte y, al mismo tiempo, se retroalimente en forma directa de los procesos asociados a la planificación y a la implementación estratégica, de manera de sumar los esfuerzos desplegados en los procesos de autoevaluación para la acreditación a aquellos desarrollados a través de los procesos de seguimiento y control asociados a la implementación del Plan de Desarrollo Institucional.

Sin embargo, en la mayoría de las Instituciones el desarrollo de los procesos de autoevaluación no se encuentra alineado con el proceso de gestión estratégica institucional. En este sentido, tal como ha ocurrido con otros instrumentos utilizados en la educación chilena, tales como la PSU y el SIMCE, los procesos de acreditación se han transformado en un fin en sí mismo y no en un medio para dar fe pública de la calidad de los servicios académicos que se ofrecen. En consecuencia, la práctica que se presenta en el siguiente capítulo promueve transformar los procesos de autoevaluación y acreditación, que actualmente se realizan

en forma aislada, en procesos sistemáticos de seguimiento y control inherentes a la dirección estratégica de la institución.

Es bien sabido que la calidad es un concepto difícil de definir. En el contexto del mejoramiento continuo, la calidad puede caracterizarse por los denominados “criterios de calidad”. En esta materia existen distintos modelos respecto de los criterios a considerar. Así por ejemplo, el Premio Nacional de Calidad Malcolm Baldrige (Estados Unidos), se otorga anualmente a aquellas organizaciones que obtengan las mayores calificaciones en las siguientes categorías: Liderazgo, Información y Análisis, Planificación Estratégica de la Calidad, Gestión de los Recursos Humanos, Garantía de Calidad de Productos y Servicios, Resultados de Calidad, y Satisfacción del Cliente. En el caso del modelo EFQM (Europa), se contemplan los siguientes criterios de calidad: Liderazgo, Personas, Políticas y Estrategias, Alianzas y Recursos, Procesos, Resultados en las Personas, Resultados en los Procesos, Resultados en la Sociedad, y Resultados Clave.

En Chile, los procesos de acreditación de carreras, programas e instituciones desarrollados bajo el alero de CNA-Chile, miden, en resumen, calidad según los siguientes criterios: propósitos; integridad; estructura organizacional, administrativa y financiera; estructura curricular; recursos humanos; efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje; resultados del proceso de formación; infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza; y vinculación con el medio.

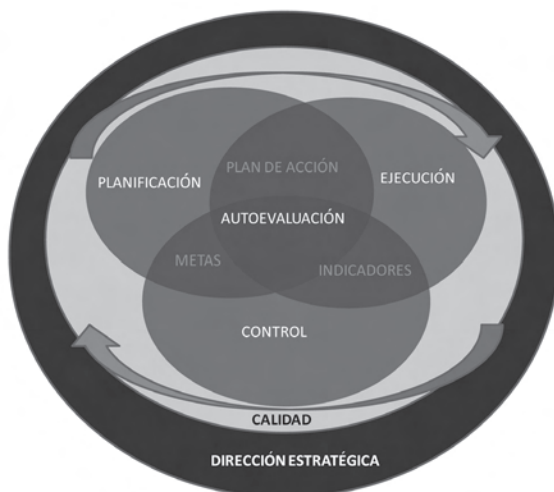
5. Vinculación entre la Dirección Estratégica y la Autoevaluación para la Acreditación

LA AUTOEVALUACIÓN es el proceso interno básico que se ha utilizado en las instituciones en el contexto del mejoramiento continuo de la calidad, que en el caso de las Instituciones de Educación Superior, se expresa en acreditación de carreras, programas de postgrado, y en la acreditación de las propias instituciones. En la actualidad, no se observa una vinculación directa entre la Dirección Estratégica y los procesos de autoevaluación, más bien estos últimos se vinculan exclusivamente a los procesos de acreditación de carreras y de programas de postgrado. En el caso de la acreditación institucional, si bien es cierto el proceso de autoevaluación es global a la institución, su contexto de análisis no está relacionado directamente con la Dirección Estratégica sino con

la existencia, aplicación y resultados de mecanismos aseguradores de calidad en la institución. Así, los procesos de autoevaluación se desarrollan sólo con ocasión de la acreditación, en ciclos determinados por los años de ésta. Esto ocasiona que los procesos de acreditación se transformen en un fin en sí mismos y no en un medio para dar garantía de calidad. Es importante, además, tener en cuenta que en una institución se desarrollan varios procesos de autoevaluación de carreras y programas en forma simultánea, al mismo tiempo que se desarrollan los procesos de seguimiento y control del Plan Estratégico Institucional (Control Estratégico). Esto conlleva a una doble carga de trabajo para todos los actores responsables de la gestión lo que, indudablemente, ocasiona una pérdida de esfuerzos que genera insatisfacción en ellos, ya que aparece como una carga excesiva, pesada y repetitiva que no obedece a un patrón institucional que facilite los procesos.

En este contexto, se postula que para lograr una Dirección Estratégica efectiva se considere la autoevaluación como un proceso central, continuo y permanente de la dirección estratégica de la institución. En la Figura N° 2 se muestra un esquema global de la propuesta de integración de los procesos de Autoevaluación y de Dirección Estratégica de la Institución.

Figura N° 2. Dirección Estratégica y Autoevaluación



Este modelo se basa en la hipótesis de que todas las carreras, programas y unidades académicas de la Institución desarrollan en forma sistemática procesos de autoevaluación, basados en criterios de calidad estandarizados. Así se establece que los planes de acción, derivados de los procesos de autoevaluación de las unidades, carreras o programas, contemplen la definición de indicadores, los que a su vez deben estar alineados con los indicadores estratégicos de la institución. A estos indicadores estratégicos se asocian metas que, en forma agregada, también deben estar incluidas en la Dirección Estratégica. De este modo, es posible que los planes de acción generados a partir de cada proceso de autoevaluación, se alineen con los planes de acción resultantes del proceso de implementación estratégica de la Institución (cuadro de mando integral) y, al mismo tiempo, se articulen entre sí.

Mirando el diagrama desde de la Dirección Estratégica propiamente tal, se propone que para la formulación de objetivos y de estrategias, así como para la implementación estratégica, se consideren como elementos sustantivos los criterios de calidad que la institución establece para el desarrollo de su quehacer. Así, es posible lograr que el control estratégico (seguimiento y control del Plan de Desarrollo Institucional) se realice a través de los mismos indicadores de resultados y de calidad establecidos en los procesos de autoevaluación internos.

Si el proceso de Dirección Estratégica (planificación, implementación y control) se desarrolla con participación de todos los actores de la institución y se sustente en criterios de calidad entendidos y compartidos por todos, se obtienen compromisos internos relevantes orientados a mejorar el propio quehacer. De este modo, la autoevaluación de las carreras y de los programas, así como también de la institución, se alimenta sustantivamente de los procesos asociados al control estratégico de la organización.

La figura N° 3 muestra la relación de la Autoevaluación con la Dirección Estratégica desde el punto de vista de los procesos.

Figura N°3. Autoevaluación y Dirección Estratégica



El modelo propuesto hace necesaria la definición y uso de herramientas de gestión comunes en los procesos de autoevaluación para la acreditación y las fases de planificación, implementación y control estratégico. Así, por ejemplo, un proceso de autoevaluación debe contemplar la definición del plan de mejora a través de un cuadro de mando, con especificación de responsables, recursos, plazos, indicadores y metas. Este plan de mejora debe estar alineado con el cuadro de mando institucional, de modo que las acciones se relacionen directamente con los objetivos del plan estratégico de la institución. Especial importancia cobra en este esquema el uso de los indicadores de resultados y de calidad, los cuales, como ya se ha mencionado, están presentes tanto en la dirección estratégica como en la autoevaluación. Por ello, resulta indispensable trabajar exhaustivamente en su definición y cálculo, independiente del proceso específico en el cual vayan a ser utilizados. Es ideal que la institución cuente con un set de indicadores estandarizados y consensuados entre todos los actores, los cuales deben ser confiables y oportunos, para

lo cual también se requiere trabajar intensamente en los sistemas de registro de información transaccional.

En cuanto a la definición de metas, es importante que el tema sea analizado en todos los niveles de la organización, debido a que cada unidad debe tener claro el aporte del que debe hacerse responsable en la gestión de la organización el que, en definitiva, también deberá estar reflejado en los resultados de los procesos de autoevaluación.

Finalmente, podemos decir que todos estos procesos de cambios en la gestión organizacional conllevan la fuerte necesidad de capacitar y proporcionar herramientas efectivas de gestión a los responsables de la misma. Existen muchos conceptos que en la actualidad han debido aprenderse en la marcha de los procesos, con los correspondientes costos e impactos, tanto en los resultados como en las personas mismas. Con un buen proceso de formación de líderes de la gestión o lo que entendemos como “profesionalización de la gestión”, es posible obtener mejores resultados globales. En la medida que se instale en la organización una cultura de autoevaluación, sustentada en criterios de calidad y procesos de planificación, ejecución (mejoras) y control, se logrará a través de un lenguaje común, integrar calidad y dirección estratégica en pro de la sustentabilidad y éxito de la institución.

6. Conclusiones

USUALMENTE, LA autoevaluación es vista como una mirada retrospectiva del quehacer de una institución, a través de la cual es posible proyectarse en un período determinado, por el alcance de los planes de cambio o mejoras involucrados. Si bien es cierto que estos procesos actualmente se están utilizando en directa relación con los procesos de acreditación de carreras y programas en las IES chilenas, ellos no han sido vinculados en forma clara a la Dirección Estratégica propiamente tal. En cambio, se los ha relacionado más bien con planes de desarrollo de carreras y/o programas, generalmente de corto plazo, los que no se monitorean en forma sistemática, por lo que se transforman en meros instrumentos para conseguir la ansiada acreditación, transformándose en un fin en sí mismo y no en un medio para dar garantía de calidad.

El entorno altamente competitivo y las demandas crecientes por una formación de calidad certificada conllevan, en la actualidad, la necesidad de desarrollar procesos de Dirección Estratégica en las instituciones. La sola formulación o planificación estratégica ya no es suficiente, y no basta con declarar los objetivos institucionales, sino que también resulta indispensable establecer cómo se van a lograr dichos objetivos, con qué estándares de calidad se van a desarrollar y cómo se van a evaluar o medir los avances en el logro de los objetivos declarados.

La Dirección Estratégica de una institución, entendida como planificación, implementación y control, debe incluir la definición de criterios o estándares de calidad que luego serán monitoreados sistemáticamente, tanto en el seguimiento de los objetivos institucionales como en los procesos específicos de autoevaluación.

Las IES deben incorporar nuevas metodologías y herramientas de apoyo para la Dirección Estratégica adecuadas al ambiente universitario, con el propósito de optimizar los esfuerzos destinados a conducir una institución que, en materia de gestión, se caracteriza por la fuerte autonomía de sus integrantes y por sus particulares sistemas de elección de autoridades.

Este trabajo ha buscado entregar una primera aproximación de cómo podrían vincularse los procesos de autoevaluación y de Dirección Estratégica ya instalados en las IES. Los detalles prácticos de la vinculación dependerán, en definitiva, de las herramientas específicas utilizadas en cada caso, no obstante, la definición de elementos comunes como planes de acción (incluyendo responsables, plazos, recursos), indicadores, metas y criterios de calidad, aportan significativamente a la vinculación de ambos procesos indispensables en la gestión. Otro aspecto que se ve beneficiado en este proceso de vinculación y que no se ha tratado en este artículo, dice relación con la participación activa de las personas de la organización en los procesos de planificación, implementación y control estratégico. Puede que estos procesos no se realicen en todos los niveles horizontales y verticales de la institución; sin embargo, se debe buscar la forma de que la validación de los objetivos estratégicos llegue al nivel de los individuos. En este contexto se estima que si los procesos de autoevaluación se encuentran integrados a los de Dirección Estratégica,

el compromiso y alineamiento de todas las personas con los fines institucionales, resultaría más efectivo.

Es claro que esta propuesta de integración puede ser completada y optimizada, por lo que está abierta la invitación a contribuir, a través de resultados de experiencias, sobre su adaptación a las particularidades de cada institución.

7. Bibliografía:

1. García Guadilla C..(1996). Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina. UNESCO/IESALC, Caracas.
2. Grunewald, I, y Mora A.(2008) Implementación de Plan Estratégico Institucional (PEI) en la Universidad de Concepción: Gestión y Control. Revista Calidad en la Educación, N°29, pp.: 211- 226.
3. Kells, H. R.(1993) Autorregulación en la Educación Superior Chilena. Consejo Superior de Educación.

Formulación y ajuste del Plan de Desarrollo Estratégico de la Universidad de Tarapacá

Gonzalo Muñoz Abella

1. Introducción

ALGUNOS DETERMINANTES de la eficacia de un proceso de dirección estratégica aplicado a instituciones de educación superior en el ámbito universitario, son la calidad de la gestión que se ejerza sobre los procesos táctico-operacionales, la eficiencia del funcionamiento de los sistemas y de las tecnologías de información como apoyo a dichos procesos, y la calidad de los datos que sustentan la gestión de los procesos organizacionales.

Este artículo se orienta a la gestión de procesos universitarios y describe la experiencia práctica de implementación del proceso de formulación y ajuste del Plan de Desarrollo Estratégico (PDE) aplicado en la Universidad de Tarapacá, en el período 2006-2010. La generalidad de las prácticas aplicadas en este proceso son replicables como modelo de gestión para ser implementadas en otras instituciones universitarias.

2. Importancia de un Plan de Desarrollo Estratégico

UN PDE es un acuerdo institucional que establece las orientaciones y prioridades necesarias para el cumplimiento de los objetivos estratégicos establecidos en el horizonte temporal proyectado en dicho plan.

El PDE es también un mecanismo formal del proceso de dirección estratégica institucional, que ha sido construido participativamente por su comunidad académica y gestionado por el equipo de alta dirección, quien orienta la asignación de los recursos y de las capacidades necesarias para dar cumplimiento a lo declarado en la visión y misión institucional.

Como proceso, incorpora las relaciones de la institución con su entorno, refiriendo también a otros mecanismos, sistemas y acciones de carácter normativo, económico, financiero, de investigación, desarrollo científico, tecnológico y de innovación, entre otros. Todos ellos necesarios para asegurar un funcionamiento institucional eficaz dentro del sistema de educación superior.

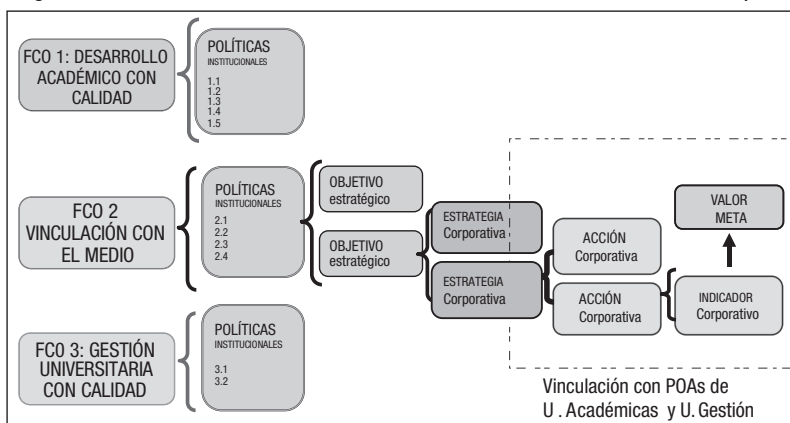
3. Organización, estructura del PDE y su articulación con los planes de desarrollo estratégicos de unidades académicas y unidades de gestión institucional

EL PDE de la Universidad de Tarapacá se ha estructurado sobre la base de un conjunto de ejes estratégicos prioritarios de desarrollo institucional denominados Factores Claves Orientadores (FCO) o “temas estratégicos” (Kaplan y Norton, 2000). Todos ellos establecen la direccionalidad de los recursos y las capacidades institucionales, según las orientaciones de política definidas para el cumplimiento de la misión de la Universidad.

El PDE se organiza jerárquicamente mediante una estructura de árbol, siendo los FCO su eje estructural. Cada FCO dimensiona su ámbito de acción en función de las respectivas orientaciones de política, lo que permite formular los objetivos estratégicos y su cuantificación a través de metas, expresadas en indicadores de corto, mediano y largo plazo. Así también, el grado de cumplimiento de cada objetivo se mide a partir de las estrategias corporativas que se definan para su implementación, estableciendo las acciones operativas, los indicadores y sus valores meta asociados, como también, los responsables que aseguren su materialización.

La estructura del modelo institucional descrito anteriormente se muestra esquemáticamente en la figura N ° 1.

Figura N ° 1: Estructura del PDE 2006-2010 de la Universidad de Tarapacá



Fuente: Vicerrectoría de Desarrollo, Universidad de Tarapacá 2009

Las características de relación y cardinalidad asociada a cada componente del modelo institucional se señalan a continuación:

- Un Plan de Desarrollo Estratégico se implementa a través del tiempo en una secuencia de varios Planes Operativos Anuales (POAs).
- Una institución determina uno o más temas estratégicos prioritarios, denominados Factores Claves Orientadores (FCO), para el cumplimiento de su visión y misión.
- Cada FCO se estructura en un conjunto de políticas que establecen los énfasis y prioridades de orientación institucional para gestionar sus recursos y capacidades.
- Una institución determina uno o varios objetivos estratégicos para cumplir las políticas que orientan el cumplimiento de la visión y misión institucional.
- Un objetivo estratégico se logra a través de la realización de un conjunto de acciones corporativas coordinadas por una o varias estrategias.
- Una estrategia se lleva a cabo mediante una o más acciones corporativas.
- El logro de una acción corporativa se puede medir a través de uno o más indicadores de gestión, y tiene un plazo de ejecución.
- Una acción corporativa tiene asociada una o varias acciones operativas.
- Una acción operativa se mide a través de uno o más indicadores.
- Cada indicador admite una sola meta asignable a uno o más responsables.

Una característica descriptiva de este modelo institucional o corporativo es que permite establecer una ligazón de coherencia lógica con los PDE de las unidades académicas y de las unidades de gestión institucional, ya que operan sobre una misma definición de políticas, objetivos estratégicos, estrategias genéricas y acciones corporativas; en efecto, cualquier acción operativa que requiera implementar alguna unidad académica o de gestión institucional en función a recursos académicos, físicos, infraestructura y logísticos requeridos, siempre debe estar ligada a una y sólo una acción corporativa. Lo señalado garantiza la coherencia estratégica del modelo.

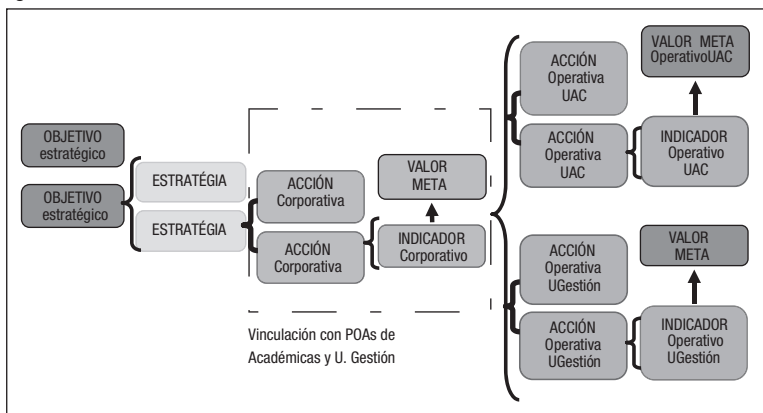
El modelo institucional monitorea integradamente el grado de avance de las acciones corporativas asociadas al cumplimiento del PDE institucional, cuyos resultados están en función de las acciones operativas comprometidas por una o más unidades académicas (UA) o unidades de gestión institucional (UGI), según sus propios planes operativos anuales POAs, alineados a sus respectivos PDE.

Así, una acción corporativa tiene asignada una o más acciones operativas formuladas por una o más unidades académicas o por unidades de gestión institucional.

Con ello, el valor meta de cada indicador corporativo corresponde a la sumatoria de cada valor meta asignado al objetivo de una determinada unidad formuladora de POAs. De esta forma, el modelo asegura que el valor meta y el valor real de algún indicador corporativo corresponderá siempre a la suma de los valores aplicados al uso de un mismo indicador operacional y a una misma unidad de medida del indicador.

La figura N ° 2 establece la vinculación entre una acción corporativa y una o más acciones operativas, determinando los valores metas de cada indicador corporativo y su relación con los valores meta de las respectivas acciones operativas de cada unidad académica y unidad de gestión institucional, según corresponda.

Figura N ° 2: Vinculación del PDE institucional con los POAs de las Unidades



Fuente: Vicerrectoría de Desarrollo, 2009

El modelo institucional descrito anteriormente se sintetiza en la figura N ° 3 que presenta una matriz cruzada entre los temas estratégicos prioritarios del modelo institucional (FCO) y su relación en cuanto a número de políticas, objetivos estratégicos, acciones corporativas y los indicadores de gestión estratégicos y operacionales contenidos en el PDE 2006-2010 de la Universidad de Tarapacá.

Figura N ° 3

Políticas/Objetivos/Estratégicas/Acciones/Indicadores. AJUSTE: Plan Desarrollo Estratégico 2006-2010					
				# Indicadores de Gestión	
Factor Clave Orientador/Política	# Objetivos Estratégicos	# Estrategias Corporativas	# Acciones Corporativas	Estratégico	Operacional
Desarrollo Académico con Calidad	18	42	156	72	169
1.1 Cuerpo Académico	2	4	19	8	22
1.2 Pregrado	5	11	43	16	39
1.3 Postgrado	4	10	35	12	32
1.4 Investigación	3	9	31	34	25
1.5 Estudiantes	4	8	28	2	51
Vinculación de la Universidad con el Medio.	10	21	77	42	71
2.1 Necesidades del medio Regional	2	5	14	11	11
2.2 Integración Académica Internacional	4	8	27	18	18
2.3 Patrimonio Regional	2	5	20	10	16
2.4 Identidades Regionales	2	3	16	3	26
Gestión Universitaria con Calidad.	9	16	56	27	62
3.1 Procesos internos de gestión	6	9	31	10	44
3.2 Financiamiento	3	7	25	17	18
TOTALES	37	79	289	141	302

Fuente: Sistema de Información Administrador de Planes Operativos Anuales, UTA, 2010

4. Plan de Desarrollo Estratégico y su relación con los procesos de acreditación de instituciones universitarias

TODA INSTITUCIÓN universitaria para ser reconocida como “universidad acreditada” debe someter a escrutinio público, entre otros, un PDE que proyecte su quehacer universitario en el horizonte de planeación. Los *inputs* más relevantes a considerar en esta etapa de formulación son las expectativas de sus audiencias externas relacionadas, el plan de mejoras institucional y el plan de inversiones, entre otros requerimientos.

El marco regulatorio vigente en Chile sobre Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, se establece en la Ley de N° 20.129 de 2006, la que precisa los organismos responsables de verificar y promover la calidad de instituciones de educación superior autónomas, y de las carreras y programas que ellos ofrecen.

Las áreas obligatorias para la acreditación institucional son la gestión institucional y la docencia de pregrado. También se establecen áreas de acreditación a las que las instituciones pueden optar, cuales son gestión de la investigación, docencia de postgrado y vinculación con el medio. El tiempo máximo de acreditación establecido para una institución superior es de siete años. Lo señalado es de alta relevancia porque este antecedente debería estar incorporado en cualquier proceso de formulación de PDE de una institución universitaria.

El PDE vigente de la Universidad de Tarapacá ha sido estructurado tomando en cuenta las áreas de acreditación institucional establecidas por la Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile, definiendo tres ejes estratégicos prioritarios concordantes con lo señalado y denominados “Factores Claves Orientadores” del Plan de Desarrollo Estratégico. En efecto, la figura N° 4 establece la relación entre las cuatro áreas acreditadas ante la CNA-Chile y los tres factores claves orientadores que dan el soporte al PDE de la Universidad de Tarapacá.

Figura N ° 4: Relación entre Áreas de Acreditación CNA-Chile y Plan Desarrollo Estratégico UTA

ÁREAS DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL, CNA-Chile (2007-2012)	Ajuste: PLAN DE DESARROLLO ESTRATÉGICO (PDE)	
	FACTORES CLAVES ORIENTADORES	POLÍTICAS INSTITUCIONALES (Ámbito de acción)
DOCENCIA DE PREGRADO INVESTIGACIÓN	DESARROLLO ACADÉMICO CON CALIDAD	1.1 Cuerpo Académico 1.2 Pregrado 1.3 Postgrado 1.4 Investigación 1.5 Estudiantes
VINCULACIÓN CON EL MEDIO	VINCULACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CON EL MEDIO	2.1 Necesidades del Medio Regional 2.2 Integración Académica Internacional 2.3 Patrimonio Regional 2.4 Identidades Regionales
GESTIÓN INSTITUCIONAL	GESTIÓN UNIVERSITARIA CON CALIDAD	3.1 Procesos Internos de Gestión 3.2 Financiamiento

Fuente: Vicerrectoría de Desarrollo, Universidad de Tarapacá, 2009

De lo señalado anteriormente se puede determinar que un criterio necesario para la formulación de un Plan de Desarrollo Estratégico en una institución universitaria es la relación que éste tenga con las áreas de acreditación establecidas por la CNA-Chile.

5. Mecanismos de medición para evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos estratégicos de la universidad

UNO DE los determinantes de la eficacia de la gestión de instituciones universitarias es su capacidad para generar parámetros, estándares y métricas que midan el grado de cumplimiento de sus objetivos estratégicos. Aquí, un aspecto inicial del proceso es la capacidad institucional para definir los indicadores que midan la gestión de recursos y definir el valor base inicial de cada una de las metas de gestión y de sus indicadores, y para medir el cumplimiento de los objetivos estratégicos que se implementan a través de las acciones corporativas y acciones operativas.

Para medir la gestión de sus procesos universitarios, la Universidad de Tarapacá adoptó como estrategia de implementación de su PDE la aplicación de mecanismos de mejora continua incremental. Por una parte, el valor inicial de sus valores meta se fue ajustando en cada ciclo de planeación en función de la productividad asignada a los

recursos y a las capacidades institucionales de sus unidades académicas y unidades de gestión; por la otra, se incorporaron mecanismos para iniciar la medición de la eficacia de la gestión a los procesos de toma de decisiones táctico-estratégicos.

Por tratarse de mediciones estratégicas que generan varios productos cuyos resultados se producen en un horizonte de planeación de largo plazo, las etapas iniciales del proceso se centran en el monitoreo de variables asociadas a la independencia y alineamiento que tenga cada agente que toma decisiones respecto de variables de política y de gestión universitaria. Tales factores se conciben en la relación de quien toma decisiones respecto de grupos de poder, grupos de influencia y grupos de presión presentes en los procesos de toma de decisiones de las autoridades unipersonales y autoridades colegiadas de una institución universitaria.

En el caso de la Universidad de Tarapacá, el ajuste realizado a su PDE para el período de planeación 2009-2010, incorpora la visualización de indicadores de gestión cuya determinación de los valores meta iniciales se cuantifican en función de los valores que expresaron las unidades formuladoras estratégicas, representadas por sus vicerrectorías y por sus unidades académicas. Aquello posibilita medir el grado de cumplimiento de los objetivos estratégicos y su contribución al desarrollo de la misión y visión institucional.

El PDE de la Universidad de Tarapacá generó 302 indicadores operacionales y 141 indicadores estratégicos, cuyos valores meta corporativos para el ejercicio 2009 se determinaron por sumatoria de cada valor meta determinado por el conjunto de unidades formuladoras de nivel operacional. A partir del año 2010 se incorporan nuevas métricas incrementales sobre la gestión de los recursos y capacidades de las unidades formuladoras de POAs, estableciendo por primera vez un vínculo entre las acciones operativas y los recursos financieros, humanos y físicos requeridos para su ejecución mediante acciones operativas.

Los indicadores estratégicos se agruparon, a su vez, por “temas estratégicos” adoptando la denominación de factores claves orientadores del PDE; la Universidad definió tres FCO: gestión académica con calidad, vinculación con el medio y gestión universitaria con calidad, dando origen a un conjunto de veintidós “indicadores de gestión estratégica” (IGE), que miden el grado de cumplimiento de lo declarado en el PDE

y sus POAs. Por tanto, los veintidós IGE convergen a una evaluación de desempeño asociada a la toma de decisiones y a la gestión de los procesos institucionales respecto de la eficacia y eficiencia asociada al grado de cumplimiento de su Plan de Desarrollo Estratégico.

De esta forma, los “indicadores de gestión estratégica” son alimentados por los indicadores estratégicos establecidos, según corresponda, en las acciones operacionales comprometidas por las respectivas unidades académicas y unidades de gestión.

En este modelo de transición, en algunos casos, un “indicador estratégico” puede ser un “indicador de gestión estratégica”, si éste efectivamente contiene todos los indicadores estratégicos de ese grupo. No necesariamente todos los indicadores de gestión estratégica poseen un indicador clave de desempeño (key performance indicator: KPI).

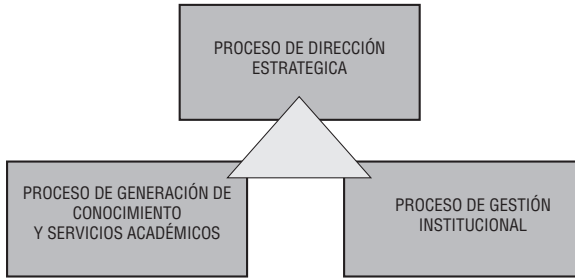
Mientras se determinan las orientaciones estratégicas del nuevo PDE 2011-2015 y se genera el nuevo modelo de Dirección Estratégica, los indicadores KPI se establecen en función de un conjunto de variables internas y externas; entre ellas, las que determinan el 5% variable del Aporte Fiscal Directo; los indicadores para la determinación del Arancel de Referencia para universidades del CRUCH y privadas acreditadas, por parte del Ministerio de Educación; y los indicadores que midan la eficacia y eficiencia de la gestión de los procesos institucionales representados en el Cuadro de Mando Integral de la figura N ° 7, en relación con los tres temas estratégicos prioritarios o FCO institucionales.

6. Relación entre Plan de Desarrollo Estratégico, Gestión de Procesos y Estructura Organizacional

UN PDE requiere de una gestión de procesos eficiente y eficaz tal, que asegure su funcionamiento en la etapa de implementación para efectos del horizonte de planeación establecido.

En esta perspectiva, un PDE debe concebirse como un instrumento de gestión universitaria que se enlaza desde la alta dirección estratégica y que determina la priorización y la articulación de los recursos y capacidades institucionales necesarios para el cumplimiento de la visión y misión institucional. La figura N ° 5 presenta los procesos estructurales genéricos necesarios para articular una gestión institucional eficiente y eficaz:

Figura N ° 5: Gestión de procesos en instituciones universitarias



Fuente: Elaboración propia, 2010

Cada uno de los componentes del modelo se describe a continuación:

- a. Proceso de Dirección Estratégica: comprende la alta dirección estratégica de la Universidad representada por la Junta Directiva, su máximo cuerpo colegiado y el Rector, directivo superior responsable de liderar y supervisar todas las actividades académicas, administrativas, financieras y económicas de la institución. En el caso de la Universidad de Tarapacá, el rector sólo tiene derecho a voz en los acuerdos sobre decisiones estratégicas adoptados por la Junta Directiva.
- b. Proceso de generación de conocimiento y servicios académicos: comprende el conjunto de procesos necesarios para, por una parte, direccionar el desarrollo académico y, por otra, para implementar el quehacer académico de las unidades académicas (facultades, escuelas e institutos) en función de la disponibilidad específica de recursos y capacidades. Operacionalmente, comprende la generación de servicios docentes, de investigación, de vinculación, entre otros, y está representada por las áreas de docencia de pregrado, de postgrado, de investigación, de vinculación, acreditación, entre otras.
- c. Proceso de gestión institucional: comprende el conjunto de procesos necesarios para una gestión integral en lo administrativo, logístico, económico y financiero, según se determina en el Plan de Desarrollo Estratégico institucional. Las áreas

operacionales responsables de la gestión en esta parte del proceso son: Administración, Finanzas, Logística, Estudios y Proyectos y Tecnologías de la información.

La figura N ° 6 concatena la relación primaria de responsabilidad directa entre los procesos institucionales estructurales descritos anteriormente y los factores claves orientadores del Plan de Desarrollo Estratégico de la Universidad de Tarapacá.

Figura N ° 6: Relación entre gestión de procesos y Plan de Desarrollo Estratégico
Factores Claves Orientadores del PDE

PROCESOS INSTITUCIONALES	Desarrollo Académico con calidad	Vinculación con el medio	Gestión institucional con calidad
Generación de conocimiento y producción de servicios académicos	X	X	
Gestión institucional		X	X

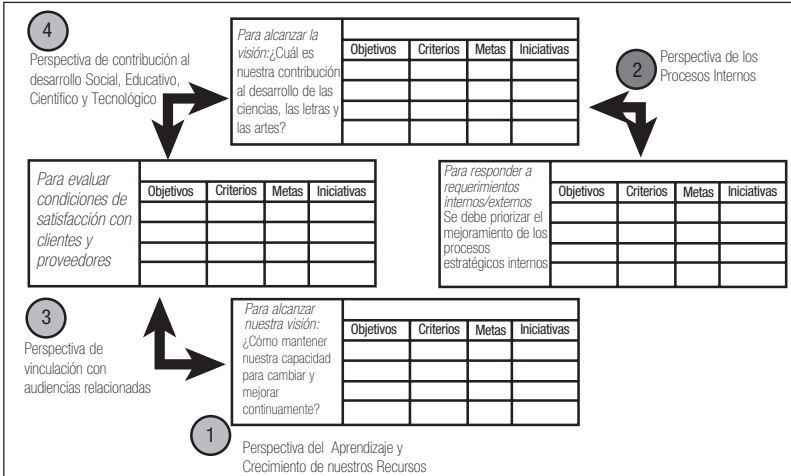
Fuente: Elaboración propia, 2010

7. Mecanismos para la medición de la gestión institucional

SE ADOPTA la metodología de Cuadros de Mando para representar la lógica que mide la eficacia y eficiencia de la gestión de los procesos institucionales representados en la figura N ° 6, respecto de los tres “temas estratégicos” definidos por la Universidad de Tarapacá en su PDE (Factores Claves Orientadores, FCO).

Se hace una adaptación del modelo clásico de Kaplan y Norton (2000), para aplicarlo al contexto universitario, identificando cuatro perspectivas para evaluar el proceso de dirección estratégica institucional. El modelo se representa en la figura N° 7.

Figura N ° 7: Modelo Conceptual del Cuadro de Mando de la Universidad de Tarapacá



Fuente: Dirección de Estudios y Proyectos, VRD, 2010 Adaptación del Modelo de Kaplan y Norton, 2000

Una descripción general de cada una de las perspectivas del modelo se presenta a continuación:

Primero, la *perspectiva de aprendizaje y crecimiento*, se hace responsable de medir la gestión de los recursos humanos adecuados para el propósito estratégico de la Universidad.

Segundo, la *perspectiva de los procesos internos* tiene como propósito evaluar la gestión de los procesos internos, midiendo que se esté haciendo lo correcto, lo que implica hacerse cargo de procesos de gestión eficaces y eficientes.

Tercero, la *perspectiva de la vinculación con nuestras audiencias relacionadas* tiene como propósito evaluar las condiciones de satisfacción en las relaciones con nuestros clientes y proveedores.

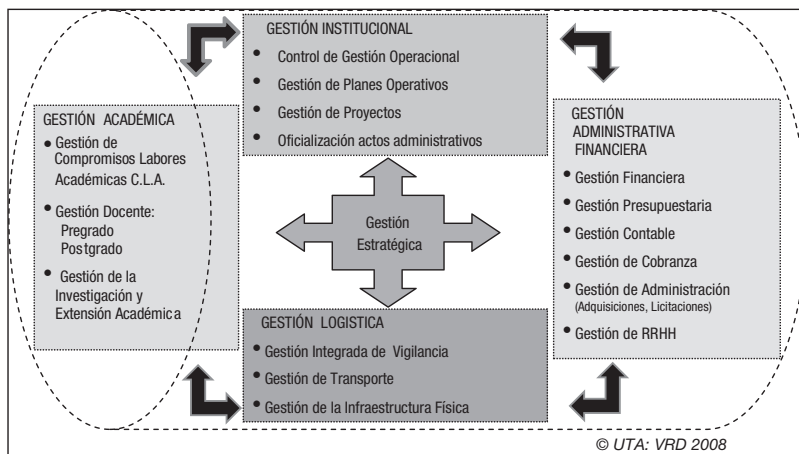
Finalmente, la *perspectiva de contribuir con su aporte, desde la región, al desarrollo de la comunidad social, educativa, científica y tecnológica* se hace responsable de evaluar nuestra contribución al desarrollo de las ciencias, las letras y las artes.

Por ejemplo, una descripción de la segunda perspectiva del Cuadro de Mando Integral, la denominada de los procesos internos, en el caso de la Universidad de Tarapacá, implicó la estructuración de procesos

de naturaleza táctico-operacional agrupados en el ámbito de la gestión institucional, de la gestión académica, de la gestión administrativa y financiera y de la gestión logística, en un proceso continuo que lleva tres años de implementación.

La figura N ° 8 presenta la integración de 16 subprocesos de naturaleza táctico-operacional de mandato institucional que son esenciales para monitorear y evaluar la gestión de los recursos y capacidades individualizados en el PDE de la Universidad de Tarapacá y que están asignados tanto a la gestión institucional, como a la gestión de conocimiento y producción de servicios académicos.

Figura N ° 8: Principales procesos táctico-operacionales de la Universidad de Tarapacá



Fuente: Vicerrectoría de Desarrollo, 2008

8. Elementos del Plan de Desarrollo Estratégico de la Universidad de Tarapacá

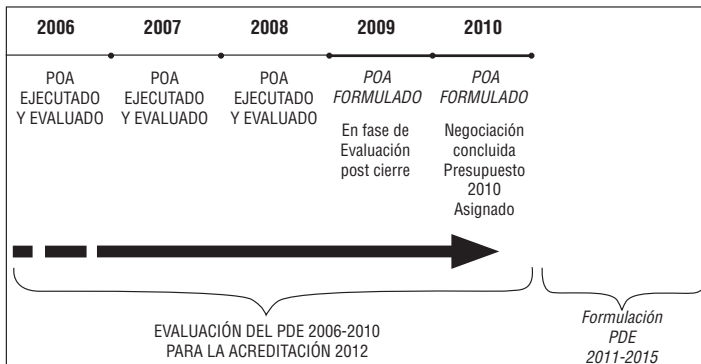
UN PDE como proceso sistemático de planeación institucional de corto, mediano y largo plazo, se estructura operacionalmente en períodos de planeación anual, demandando una estrecha articulación y concordancia con la asignación del presupuesto institucional del año.

Estos períodos de planeación se organizan a través de Planes Operativos Anuales (POAs), en los que se cuantifican, asignan y

gestionan los recursos humanos, físicos, materiales y financieros para las distintas unidades académicas y administrativas de la Universidad, mediante la asignación presupuestaria resultante de la cuantificación de la gestión operacional, del plan de inversiones estratégico, del plan de mejoras institucional y de los planes de mejoras de las carreras y programas, entre otros, y se expresan en acciones operativas de las unidades académicas y administrativas.

La figura N ° 9 presenta el estado de ejecución y concatenación de cada uno de los planes operativos anuales institucionales que conforman, en su conjunto, el Plan de Desarrollo Estratégico 2006-2010 de la Universidad de Tarapacá. Cada POA constituye un mecanismo sistemático y recurrente que va generando los *outputs* necesarios para la formulación del POA del siguiente año, de los *outputs* para la formulación del nuevo Plan de Desarrollo Estratégico, como también del nuevo proceso de acreditación institucional.

Figura N° 9: Concatenación de POAs en el PDE de la Universidad de Tarapacá



Fuente: Vicerrectoría de Desarrollo, 2009

9. Ajustes al Plan de Desarrollo Estratégico

Es posible contemplar que durante el período de vigencia de un PDE se requiera incorporar ajustes como consecuencia de situaciones que justifiquen su actualización. En el caso de la Universidad de Tarapacá, fue necesario realizar durante el año 2009 un ajuste al PDE 2006-2010, debido a un conjunto de condiciones externas e internas que requirieron su readecuación. Entre aquellas de carácter externo se tienen:

- La creación de la Región de Arica y Parinacota a fines del año 2008 planteó un nuevo escenario regional y, por consiguiente, una redefinición de lineamientos estratégicos que influyeron en el Factor Clave Orientador “Vinculación de la Universidad con el medio”.
- La incorporación de dos nuevas áreas de acreditación institucional, investigación y vinculación con el medio derivadas del nuevo período de acreditación institucional, planteó un nuevo escenario institucional a partir del año 2008, lo que implicó reorientar recursos y capacidades para asumir estos nuevos requerimientos.
- La adjudicación del Convenio de Desempeño con el Ministerio de Educación a partir del año 2008, implicó incorporar condiciones para favorecer la integración académica internacional con universidades de Perú y Bolivia; así también, desarrollar nuevas capacidades para promover la movilidad académica y estudiantil con estos países y el incremento del quehacer académico conjunto, generando investigación aplicada para resolver problemáticas regionales comunes; como también, el mejoramiento de la gestión institucional.
- Cambios estructurales en el escenario económico internacional derivados de la crisis de fines del año 2008; así como también, la proyección de la política de financiamiento para las universidades públicas dentro del contexto del sistema de educación superior chileno.

Al mismo tiempo, durante la formulación y evaluación de los POAs realizados durante los años 2006 al 2008, se presentaron un conjunto de situaciones internas que requirieron de ajuste durante el año 2009, a saber:

- La desvinculación que se daba entre el PDE institucional y los PDE de las unidades académicas generaba dificultades para la concordancia entre los objetivos y sus acciones relacionadas.
- La restricción para medir el grado de cumplimiento del PDE Institucional, como de los Planes de Operativos Anuales (POAs), por no disponer de indicadores para realizar seguimiento, control y retroalimentación del proceso; así como también, el no disponer de un sistema de información que

integrara los planes y compromisos generados por más de 120 unidades formuladoras de POAs.

- En la etapa de formulación de los POAs del siguiente año, no se incorporaban los compromisos de labores académicas, ni las acciones “no cumplidas en el proceso anterior”.

Los principales determinantes considerados para materializar el ajuste al nuevo PDE se resumen a continuación:

- El ajuste al PDE para el período 2009-2010 requiere determinar objetivos estratégicos y acciones con indicadores cuantificables que estén asociadas a unidades de tiempo para posibilitar mediciones ex-post.
- Las unidades académicas y las unidades administrativas, para formular sus POAs, deben vincular sus acciones operativas a las acciones operativas institucionales, posibilitando así realizar un adecuado análisis de consistencia.
- En la formulación de los POAs se deben incorporar los compromisos de labores académicas, así como también, las acciones operativas en proceso de ejecución con un alto grado de avance y aquellas acciones operativas “no cumplidas en el proceso anterior” que resulten necesarias de continuar.

Teniendo presente las condiciones señaladas anteriormente, se describe a continuación un conjunto de elementos y situaciones experienciales vividas en el contexto de la formulación y actualización de PDE de la Universidad de Tarapacá realizado en el año 2009.

10.Contexto de aplicación y descripción de la práctica

A TRAVÉS de un proceso de mejora continua de varios años a la fecha, se ha venido perfeccionando un mecanismo participativo de aprendizaje de la comunidad universitaria para formular e implementar sus sucesivos planes de desarrollo estratégico.

En forma sistemática y creciente, a partir del año 1998, se incorpora la participación de las instancias de decisión intermedia en este proceso, la realización de talleres para consensuar diagnósticos estratégicos y las propuestas generadas en las unidades académicas para su análisis y proposición a las respectivas instancias colegiadas, consejos de facultades, Consejo Académico y Junta Directiva.

Cada una de las experiencias derivadas de este proceso continuo, ha posibilitado incorporar una sistematización y formalización creciente al proceso; por ejemplo, el PDE 2002-2006, incorpora el primer Plan Maestro de ordenamiento espacial de los campus universitarios, posibilitando que las inversiones en infraestructura se prioricen en función de los requerimientos del PDE. Así también, se constituye el primer PDE formulado en conjunto con las unidades académicas de la Universidad en jornadas participativas con académicos, decanos y directivos. En ese período, se incorpora también el mecanismo de formulación de planes operativos anuales (POAs) para sistematizarlos en cada una de las cinco facultades vigentes en la estructura orgánica de ese período. La construcción del PDE 2006-2010 fue generado con la asesoría externa del Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA.

Asimismo, en el año 2008 se adopta la decisión de efectuar un ajuste al PDE 2006-2010 debido a cambios de escenario en un conjunto de variables internas y externas explicadas anteriormente.

Al mismo tiempo, a partir del año 2006 se perfeccionan los mecanismos de formulación de POAs y también se incorporan mecanismos transparentes de difusión; por ejemplo, a partir del 2006 se establece que las unidades académicas expongan públicamente los compromisos de sus POAs. En el año 2007, se incorporan las Vicerrectorías a dicha exposición pública, y en el año 2008, se transmite toda la exposición de los POAs a través de la radio de la Universidad de Tarapacá y a través de televisión digital, vía Web institucional. En el POA 2010, cada formulador de POAs ha recibido notificación formal de las acciones operativas en las que participa como responsable directo o como participante del equipo ejecutor, se le señalan los recursos financieros asignados, como también los indicadores meta que debe alcanzar. Toda la información de los POAs 2009 y 2010 está disponible en Intranet para los distintos niveles de usuarios.

11. Relación entre procesos de gestión institucional

EL PROCESO de ajuste al PDE 2006-2010 se articuló a través de las siguientes prácticas: constituir la comisión de actualización del PDE; actualizar el Diagnóstico Estratégico de la UTA; contrastar, evaluar y actualizar el diseño del PDE, las políticas institucionales, objetivos

estratégicos, estrategias y acciones; incorporar indicadores de medición para evaluar grado de cumplimiento de los objetivos estratégicos del PDE; conformar un equipo técnico para la estructuración del modelo de control estratégico; someter la propuesta de ajuste del PDE a consideración de las unidades académicas y administrativas; realización del Taller “*Ajuste: Plan de desarrollo estratégico 2006-2010, Universidad de Tarapacá*” con la participación de alrededor de 100 asistentes incluidos el rector, equipo directivo, consejeros de facultades, escuelas universitarias e instituto de alta investigación, y representantes académicos de la Junta Directiva y del Consejo Académico.

El proceso culmina en junio de 2009 con la oficialización del ajuste al Plan de Desarrollo Estratégico, previo análisis en el Consejo Académico y Junta Directiva, en el que se actualizan las directrices de los tres factores claves orientadores, once políticas institucionales, 36 objetivos estratégicos y un conjunto de estrategias, acciones estratégicas e indicadores para la medición de resultados esperados.

A partir de la formulación de los POAs 2009, se incorpora por primera vez el mecanismo de asociar el presupuesto operacional y el presupuesto de inversiones del año, con las acciones operativas definidas en los respectivos POAs de las unidades académicas y administrativas.

12. Evidencia de éxito o resultados

ESTE PROCESO de participación creciente ha permitido involucrar a las distintas instancias de decisión, tanto en el proceso de formulación y de implementación operativa, como en la evaluación del grado de cumplimiento de las acciones operativas comprometidas en cada año, para posibilitar la ejecución de lo establecido en el PDE institucional.

Cada vez los procesos involucran un menor tiempo destinado a la formulación, como consecuencia de la incorporación de las mejores prácticas de años anteriores. Asimismo, la comunidad ha internalizado la importancia de los procesos de Dirección Estratégica y sus variables claves para el mejoramiento de la gestión institucional y se tiene una mayor comprensión de la terminología técnica utilizada. Se ha perfeccionado la determinación del valor base y del valor meta de los respectivos indicadores de medición, por lo que en algunos procesos operacionales ya se dispone de los primeros indicadores sobre estado

e inventario de recursos y capacidades institucionales para medir el grado de cumplimiento de sus acciones operativas en el contexto definido en el Plan de Desarrollo Estratégico.

13. Recursos aplicados

EL PROCESO señalado ha requerido de un diagnóstico, ajuste y actualización de las plataformas y de los sistemas de información existentes en la Universidad; en efecto, se han incorporado tecnologías de información para apoyar la formulación e implementación del Sistema de Control Estratégico que establece un conjunto de indicadores para medir el avance del grado de cumplimiento del PDE.

Entre las implementaciones realizadas para esta gestión integrada, se tienen los siguientes sistemas de información, que interactúan en tiempo real y que aportan la información requerida: sistema de gestión de compromisos de labores académicas (CLA), sistema de gestión de proyectos institucionales; sistema de bienes inmuebles; sistema para la gestión docente de pregrado; sistema para la gestión del postgrado; sistema de información para la gestión de los POAs, sistema de gestión del espacio físico, y sistema administrador de salas y laboratorios, entre otros; todos ellos en funcionamiento.

Otro componente estructural de este proceso ha sido la capacitación y apoyo permanente realizado a los formuladores de POAs de las respectivas unidades académicas como de otros sistemas de información.

14. Conclusiones

LA IMPLEMENTACIÓN de un PDE requiere de procesos participativos de la comunidad universitaria a través de sus diversas instancias de decisión unipersonales y cuerpos colegiados como de sus audiencias relacionadas para garantizar su aceptabilidad y apropiabilidad.

Un PDE debe tener coherencia con los procesos de acreditación institucional, de acreditación de carreras y de programas académicos, con sus planes operativos anuales, con sus procesos de gestión y con su estructura organizacional. Así también, debe ser monitoreado mediante indicadores para realizar seguimiento, control y retroalimentación que posibilite medir el grado de cumplimiento de la misión y visión institucional.

En la etapa de implementación del PDE, su gestión eficaz está explicada por un conjunto de factores críticos de éxito relacionados entre sí. Entre estos factores críticos se encuentran el grado de empoderamiento que sobre el proceso de toma de decisiones tengan quienes ejercen cargos de responsabilidad universitaria unipersonal y colegiada, la calidad de la gestión que se ejerza sobre los procesos táctico-operacionales, la eficiencia del funcionamiento de los sistemas y de las tecnologías de información como apoyo a dichos procesos; así como también, la calidad de los datos que sustentan la gestión de los procesos organizacionales.

En la experiencia de la Universidad de Tarapacá, se puede decir que estos mecanismos e instrumentos de gestión han conducido a logros y mejoramientos de la gestión institucional, por cuanto, por ejemplo, ahora se puede cuantificar con mayor exactitud las necesidades de recursos, evaluar su impacto y su contribución previa a la toma de decisiones. Ello se ha facilitado debido a que casi toda la información administrativa, académica, financiera y logística esta disponible a través de un Sistema de Información integrado que opera en tiempo real.

Aquello nos permite concluir que estos instrumentos de gestión efectivamente conducen a mejoras significativas de los procesos de toma de decisiones estratégicas en instituciones universitarias.

15. Bibliografía

1. Applegate, L. et al. (2004), *Estrategia y gestión de la información corporativa*, Mc Graw Hill.
2. Kaplan, Robert S. and David P. Norton, *The Strategy-focused organization*, Boston, MA: Harvard Business School Press, 2000.
3. Ley de N ° 20.129 de 2006, “Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en Chile”, Fecha de Promulgación: 23.10.2006.
4. Nils-Goran Olve et al. (2007); *El cuadro de mando en acción*, Ediciones Deusto.
5. Ocaranza O. (2007), *Pensamiento estratégico en universidades chilenas*, CINDA, pp. 275-285.
6. *Plan de Desarrollo Estratégico de la Universidad de Tarapacá 2006-2010*.

Método Prospectivo para la Planificación Estratégica de la Universidad Central de Chile

Silvana Cominetti Cotti-Cometti
Luis Aguirre Fernández
Eugenio Arratia Duque

1. *Introducción*

LA UNIVERSIDAD Central de Chile, con más de 27 años de trayectoria en el ámbito de la educación superior en el país, cuenta con una vasta experiencia en los procesos de planificación estratégica, los que se remontan a los primeros años de la década de los noventa.

El ejercicio institucional de establecer prioridades estratégicas que permitan a la institución lograr su misión y alcanzar su visión, ha generado una sólida cultura de planificación, la que hace posible incorporar innovaciones en su operatoria tradicional en la búsqueda de la mejora continua.

La innovación que se presenta en el siguiente documento surge precisamente de la constante búsqueda de la institución por mejorar su capacidad para cumplir su misión y alcanzar su visión en entornos cada vez más complejos y con crecientes niveles de incertidumbre.

De esta forma, la Universidad Central de Chile se planteó el desafío de incorporar en su proceso de planificación el método de **Prospección Estratégica**, con el fin de disponer de una mirada sistémica de la institución con su entorno, proyectar un conjunto de escenarios que faciliten la elección de la situación que se deseará alcanzar, la identificación de las posibles estrategias que la llevarían a su materialización y, finalmente, la elección de la ruta óptima por la que se deberá transitar para su consecución en un horizonte de largo plazo.

2. *Planificación Estratégica de la Universidad Central de Chile*

2.1. *Desarrollo de la Cultura de Planificación en la Institución*

Es política de la Universidad Central de Chile la formulación de planes de largo plazo orientados a definir las prioridades de desarrollo institucionales.

Los procesos de planificación estratégica y la elaboración de planes de desarrollo, se han realizado en forma continua en la Universidad desde sus inicios, con distintos énfasis. Tal como expresa el documento “Proyecto y Trayectoria” estos procesos se han realizado *“fundamentalmente a base de proyectos preparados por académicos y expertos en cada materia”, en una primera etapa “que se inicia en 1982 con motivo de la creación de la Universidad”*.

En una segunda etapa, que abarca desde el año 1987 a 1990, la planificación se basó *“en un plan para poner en marcha el proceso de ampliación horizontal de la Universidad mediante la apertura de nuevas carreras de acuerdo a las necesidades y a las condiciones de la oferta y demanda educacionales de la época. En esta etapa se establecieron, también, las bases para decidir la configuración física y la distribución territorial de las diferentes unidades académicas y administrativas de la Universidad”*.

Posteriormente, en una tercera etapa, que abarca los años 1991 a 1995, el mismo documento indica *“se formuló un Plan Estratégico con la asesoría de firmas consultoras de alto nivel”,* y que en su elaboración participan *“la Junta Directiva, las Autoridades de la Administración Central, los Decanos de Facultad, los Directores de Escuelas, representantes de la Federación de Estudiantes y los presidentes de las organizaciones sindicales de la Universidad”*, modalidad que ha caracterizado todos los procesos de planificación desarrollados.

De esa instancia a la fecha, se han formulado los siguientes planes estratégicos:

- ✓ Plan Estratégico 1992 – 1996
- ✓ Plan Estratégico 1997 – 2000
- ✓ Plan Estratégico de Desarrollo Universidad Central 2001 – 2005; y
- ✓ Plan Estratégico y Balanced Scorecard Corporativo 2005 – 2009

La importancia que le atribuye la Universidad Central de Chile a los procesos de planificación estratégica, desde una perspectiva formal, consta en los artículos 13°, 14°, 19° y 25° del Estatuto Orgánico de la Corporación, promulgado en julio del 2001, el que establece las instancias de generación de propuestas, aprobación, y aplicación de las políticas y planes de desarrollo de la Universidad.

De esta forma, el Plan Estratégico Corporativo se constituye en el instrumento que, en el marco de las políticas institucionales, traduce las prioridades de desarrollo en estrategias y objetivos de corto

y mediano plazo. El proceso busca garantizar que dichas estrategias y objetivos se traduzcan, a su vez, en los planes de acción y las iniciativas estratégicas que se requiere desarrollar para su logro, de forma alineada en toda la institución.

Por su parte, las instancias de seguimiento buscan disponer oportunamente de información orientada a evaluar el desempeño organizacional, en el contexto de las estrategias definidas, y generar el aprendizaje institucional que permita identificar los nuevos requerimientos o reorientar las estrategias y planes inicialmente formulados para garantizar la materialización de los propósitos y fines institucionales.

2.2. Descripción del Proceso

Propósito

El proceso de planificación estratégica tiene como objetivo desarrollar las estrategias y la formulación de planes necesarios de impulsar para el logro de los propósitos y fines institucionales, a fin de materializar la visión y cumplir con la misión de la Universidad.

Unidad responsable

El proceso de planificación y evaluación del desarrollo institucional se efectúa desde la Dirección de Planificación y Control de Gestión Estratégico de la Vicerrectoría de Desarrollo Institucional.

Subprocesos

- **Desarrollo de la Estrategia**

Se identifican las estrategias que se requiere impulsar para el logro de los propósitos y fines institucionales. Para ello se considera un análisis estratégico, un diagnóstico interno y un análisis del entorno.

Mecanismos de aseguramiento de la calidad:

- Contratación de asesorías especializadas en el tema: que garanticen el alineamiento entre los propósitos y fines declarados y las estrategias que finalmente se adoptan.
- Aplicación de metodologías modernas: el Plan Estratégico Corporativo 2005–2009 se formuló utilizando la metodología

del Balanced Scorecard (BSC), considerada una de las “*best practice*” a nivel mundial.

- Trabajo altamente participativo: que garantiza la adopción de estrategias sobre la base de una reflexión compartida por todo el personal directivo de la institución.
- Evaluación de los resultados obtenidos: por parte de la Junta Directiva con fines de aprobación.

- **Planificación Estratégica**

Se identifican los objetivos estratégicos, los mecanismos para efectuar seguimiento y control, y se determinan las metas a lograr.

Para el caso del Plan Estratégico Corporativo 2005–2009, que emplea la metodología del BSC, se elabora el Mapa Estratégico Corporativo, arquitectura gráfica que interrelaciona los objetivos que se persiguen en el contexto de cada estrategia definida. Por su parte, en el caso del Plan Estratégico Corporativo 2010–2015 la ruta estratégica definida se traduce en un mapa de metas.

En este subproceso se incluye, además, la construcción del sistema de control de gestión asociada al Plan Estratégico.

- **Alineamiento e interrelación**

Se garantiza que las estrategias institucionales definidas se consideren coordinadamente dentro de los programas de acción de todas las unidades de la institución, y se deriven hacia ellas las metas institucionales establecidas.

Se despliega el Plan Estratégico en las distintas unidades de la Universidad y se formulan planes estratégicos para cada Facultad.

Se identifican las iniciativas estratégicas de manera coordinada en toda la Universidad, con periodicidad anual, en forma previa al proceso de formulación presupuestaria.

- **Seguimiento, Evaluación y Aprendizaje**

Se proporciona información para el monitoreo del avance en el desarrollo de los planes de acción e iniciativas estratégicas, para la evaluación del desempeño institucional y del logro de los objetivos propuestos. Así también, se efectúan los ajustes necesarios para alcanzar los propósitos y fines institucionales. Implica el cálculo periódico y

sistemático de un conjunto de indicadores asociados a cada objetivo estratégico, que conforman el sistema de control de gestión estratégico institucional y que, desde el año 2005, comprende:

- ✓ Indicadores de actividad global
- ✓ Control financiero presupuestario
- ✓ Control de iniciativas estratégicas
- ✓ Control de gestión estratégica

La función de control de gestión se apoya en un sistema informático que mantiene tableros de control institucionales y específicos por unidad.

Se analiza la información de evaluación y seguimiento, permitiendo efectuar los ajustes de los planes inicialmente formulados a nivel corporativo y de las unidades.

2.3. Resultados del Proceso

El proceso de planificación estratégica descrito, permite actualmente exhibir los siguientes resultados que evidencian el éxito de su implementación:

- El Plan Estratégico Corporativo 2005–2009 se encuentra formalmente desplegado en las unidades académicas y de administración.
- Las unidades formulan sus planes anuales y realizan ejercicios presupuestarios sobre la base de las estrategias corporativas definidas.
- Existe una cultura institucional en torno a la planificación estratégica que durante los últimos años ha respondido a los dinamismos del entorno y a los resultados obtenidos por la institución. Esto ha permitido, a su vez, efectuar los ajustes e impulsar las acciones orientadas a la materialización del Plan Estratégico Corporativo.
- Se ha implementado un sistema de incentivos asociado al cumplimiento de las metas establecidas en el Plan Estratégico Corporativo.
- El sistema de control asociado a la implementación del Plan Estratégico Corporativo permite disponer de una herramienta para el seguimiento y control de la efectividad de las acciones emprendidas por la institución.

2.4. *Innovación al proceso*

Para la formulación del Plan Estratégico Corporativo 2010–2015, se empleó la metodología de **Prospección Estratégica**.

3. *Mejoramiento institucional*

3.1. *¿Qué es la Prospección Estratégica?*

Los conceptos de prospectiva, estrategia y planificación están íntimamente ligados. De hecho, se habla de planificación estratégica, de gestión y de prospectiva estratégica.

La prospección consiste en atraer y concentrar la atención sobre el futuro, imaginándolo a partir de éste y no del presente.

El futuro no puede ser conocido, pero pueden explorarse las posibilidades futuras y sus consecuencias y, basándose en tales consideraciones, pueden tomarse las decisiones que influyan en el resultado de eventos y tendencias. Por cierto, es mejor anticiparse que no hacerlo.

El objeto de los estudios de futuro es la búsqueda metódica de los escenarios deseables y posibles, con la finalidad de alcanzar los objetivos esperados. A través de ellos se pretende saber, sobre la base de los hechos del presente, cuáles son los futuros posibles y más probables, o, incluso, cuáles escenarios futuros alternativos son más deseables y qué es lo que se requiere hacer para alcanzar el futuro deseable (Medina, 2006).

Así, la prospectiva estratégica es el estudio sistemático de posibles condiciones del futuro, incluyendo el análisis de los riesgos y oportunidades que se detectan y de cómo esas condiciones podrían cambiar como resultado de la aplicación de políticas y acciones.

3.2. *Antecedentes de la Prospección Estratégica de la Universidad Central de Chile*

Antecedentes generales

Las metodologías convencionales, que tradicionalmente la Universidad Central de Chile ha utilizado en materia de planificación estratégica, permitieron avanzar significativamente como institución y alcanzar el grado de desarrollo y los niveles de calidad que exhibe en la actualidad. Sin embargo, al enfrentar un nuevo proceso, la

institución estimó necesario proyectarse con un horizonte mayor, motivo por el cual decide adoptar un método innovador en Chile: la Prospección Estratégica.

Participantes y apoyo

El proceso de prospección estratégica se realizó mediante un ejercicio colectivo que contó con la participación del equipo directivo que, históricamente, ha sido convocado a estas instancias: Miembros de la Asamblea General, Miembros de la Junta Directiva, Comité de Rectoría, Vicerrectores, Decanos y Directores Generales, quienes efectuaron un trabajo de análisis y de diseño estratégico.

El proceso fue apoyado por un asesor externo¹, experto en prospección estratégica con fines de planificación.

Equipo Técnico

Para el desarrollo de todas las actividades del proceso se constituyó un Equipo Técnico conformado, básicamente, por la Vicerrectoría de Desarrollo Institucional. Esta unidad se encargó de efectuar la búsqueda de todos los antecedentes necesarios en cada una de las etapas del proceso, realizar los análisis previos a la ejecución de cada actividad con el Equipo Directivo, procesar los resultados obtenidos, y efectuar los análisis técnicos que la aplicación de la metodología de prospección y planificación involucró en cada una de sus etapas.

Actividades preparatorias del proceso

La formulación del nuevo Plan Estratégico Corporativo 2010-2015 de la Universidad se inició hacia fines de 2008. En primera instancia, se realizaron dos seminarios internos, donde integrantes de la Junta Directiva, Miembros de la Asamblea General, Vicerrectores, y Decanos analizaron y brindaron a la comunidad universitaria su visión y perspectiva de desarrollo para la Universidad Central en

¹ Sr. Eduardo Balbi, consultor y docente argentino, experto en metodologías de investigación de futuros y prospectiva, creador del método de prospección estratégica MEYEP, evidenciando una reconocida trayectoria internacional en la materia.

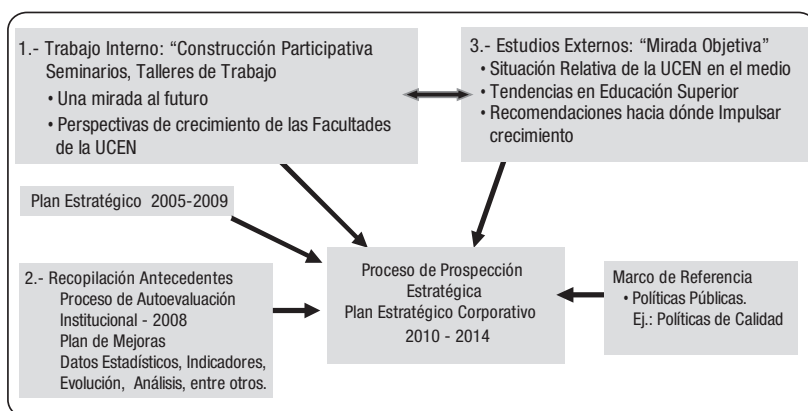
un horizonte de largo plazo, tanto a nivel corporativo como de las distintas Facultades. Paralelamente, la Vicerrectoría de Desarrollo Institucional realizó los estudios y análisis que, junto con los resultados del proceso de autoevaluación institucional llevados a cabo con motivo de la acreditación institucional, permitieron efectuar un exhaustivo diagnóstico estratégico de la Corporación. Los estudios realizados permitieron conocer con detalle el entorno relevante que actualmente enfrenta la Universidad, la posición que en él ocupa, y las tendencias de nivel nacional e internacional que pueden determinar su desarrollo como institución de educación superior.

Las actividades desarrolladas se resumen de la siguiente manera:

- Trabajo interno de talleres y seminarios de análisis y visiones desde los diferentes actores de la universidad.
- Recopilación de antecedentes de autoevaluación interna.
- Estudios de benchmarking y posicionamiento.

Esquemáticamente, las actividades e insumos se presentan en la Figura 1.

Figura 1: Esquema General Proceso de Preparación para Prospección y Planificación Estratégica



Fuente: Elaboración propia, con información utilizada en proceso de planificación estratégica de la Universidad Central de Chile para el período 2010–2015.

Etapas del proceso guiado de prospección estratégica – plan estratégico

El método² utilizado contempló el desarrollo de las cuatro etapas que se indican a continuación:

1. Análisis estratégico: comprensión del problema y diagnóstico inicial.
2. Elaboración y elección de variables estratégicas.
3. Construcción de Escenarios.
4. Estrategia y plan: materialización del Escenario Apuesta.

Recursos requeridos

Todos los procesos de planificación estratégica han requerido de un importante trabajo interno, en que han participado directivos, académicos y profesionales de la institución. Al mismo tiempo, en cada proceso se ha contado con un asesor externo como facilitador. Tras el proceso de planificación 2005-2009, basado en la metodología de BSC, se instaló un sistema de control de gestión que permite a la universidad efectuar los seguimientos mediante un cuadro de mando integral.

Asimismo, se recurrió a estudios de diagnóstico encargados a una empresa externa y a estudios adicionales en materia de posicionamiento, imagen, entre otros.

3.3. Desarrollo del Proceso de Prospección Estratégica y Elaboración del Plan Estratégico Corporativo 2010 – 2015

3.3.1. Prospección Estratégica ETAPA 1

Análisis Estratégico: Comprensión del Problema y Diagnóstico Inicial

La primera etapa del proceso, metodológicamente denominada “comprensión del problema y diagnósticos”, consistió en un ejercicio de análisis estratégico orientado a efectuar una mirada crítica a la Universidad Central desde dos perspectivas: endógena y exógena.

² Adaptado de Método MEYEP sólo con fines de presentación.

La mirada endógena se obtuvo con información de diversas fuentes, entre las que destacan la realización de estudios específicos en distintos ámbitos del quehacer universitario y los resultados del reciente proceso de autoevaluación institucional que la Universidad había realizado con motivo de su último proceso de acreditación. La suma de los antecedentes disponibles permitió identificar tanto los aspectos positivos como aquellos que requieren de mejora en los ámbitos de la docencia de pregrado y en materia de gestión institucional. Sin perjuicio de ello, técnicamente, el análisis se realizó empleando dos herramientas orientadas a facilitar un diagnóstico sistémico y completo de la Universidad, así como también a identificar las causas que determinaron su estado de desarrollo actual. Estas técnicas corresponden a la construcción del Árbol de Pertinencias de la Universidad, y a la identificación de las Raíces de Situación Actual mediante Técnica de Ishikawa.

La perspectiva exógena del análisis se realizó a través del levantamiento, identificación y análisis de las tendencias, es decir, lo que se pudo observar en materia de educación superior y que puede determinar el estado futuro de la Universidad, en un contexto de globalización, a nivel nacional y mundial, así como también en los ámbitos social, político y económico.

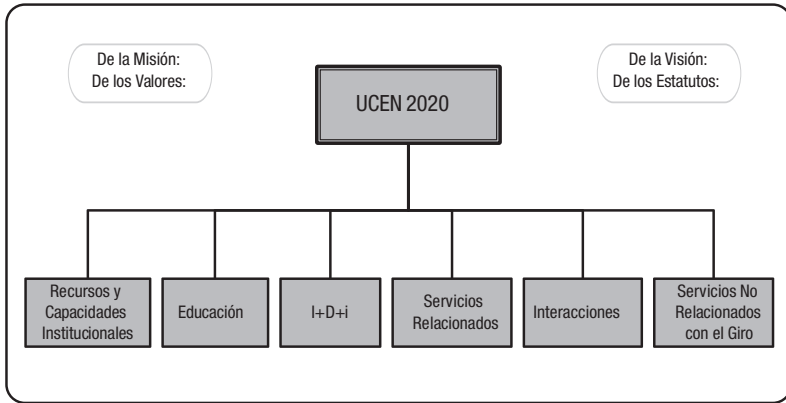
A continuación se presentan los resultados de los análisis efectuados.

a. Árbol de Pertinencia

La construcción de la Universidad Central de Chile del futuro pasó por un análisis de la institución desde una perspectiva sistémica, sobre la base de una arquitectura que permite efectuar un diagnóstico de la corporación y, a la vez, analizar estratégicamente los posibles ámbitos de acción e interrelaciones que se establecen en cada uno de ellos, conocida como Árbol de Pertinencia.

Los seis subsistemas mayores que constituyen el Árbol de Pertinencia de la Universidad Central de Chile se presentan en la Figura 2:

Figura 2: Árbol de Pertinencia



Fuente: Elaboración propia, con información utilizada en proceso de planificación estratégica de la Universidad Central de Chile para el período 2010–2015.

Cada uno de los subsistemas que conforman el Árbol de Pertinencia tiene el contenido y alcance que se detalla a continuación:

- *Recursos y capacidades institucionales*: identifica todos los recursos y capacidades de los que dispone la Universidad para el desarrollo de las funciones involucradas en la prestación de servicios.
- *Educación*: contiene todos los elementos relacionados con el proceso educativo, los niveles de los distintos programas de educación superior, la identificación de las modalidades que se emplean para la prestación del servicio, y una clasificación de los usuarios y demandantes directos del servicio educativo.
- *Investigación + Desarrollo + innovación (I+D+i)*: comprende todos los elementos relacionados con el desarrollo de I+D+i, contemplando desde las opciones de financiamiento hasta los distintos tipos de proyectos posibles de realizar, así como los resultados que de ellos se pueden obtener y la identificación de los espacios de generación de este tipo de proyectos en particular.
- *Servicios relacionados*: contiene la identificación de los distintos tipos de servicios relacionados, distinguiéndose entre actividades de extensión, de generación de recursos, y de responsabilidad

social, así como también las diversas instituciones relacionadas a la Corporación.

- *Interacciones*: identifica las audiencias de interés para la Universidad, los tipos de instituciones con las que se tiene interacción, y los medios a través de los cuales ésta se realiza.
- *Servicios no relacionados con el giro*: corresponde a una caracterización general de los elementos que posibilitan la generación de servicios complementarios no relacionados con el giro educación.

El Árbol de Pertinencia, construido con fines de prospección y análisis estratégico, que se despliega en los subsistemas anteriormente mencionados, constituye una descripción gráfica de la Universidad actual y de las actividades que aún no desarrolla, pero que son susceptibles de ser realizadas en el futuro.

b. Principales Causas y Raíces del Estado Actual

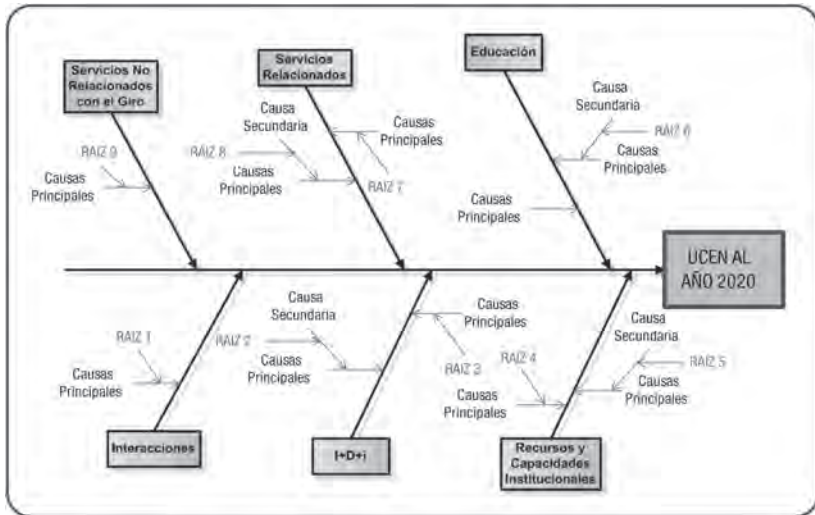
Desde el punto de vista endógeno, se complementó el análisis con otro realizado respecto de cada uno de los subsistemas que componen el Árbol de Pertinencia, sobre los cuales se identificaron las posibles causas que determinaron el estado de desarrollo actual de la Universidad Central de Chile. Para ello, se empleó la Técnica de Ishikawa³, que corresponde a la construcción de un diagrama de relaciones de causa-efecto que busca llegar a las raíces de la situación actual.

En una etapa posterior, la detección de las raíces de las causas, de la situación actual, que resultaron más importantes, se efectuó realizando un análisis de deducción conceptual desarrollado por los participantes del proceso.

En la Figura 3 se muestra un ejemplo de las principales raíces del estado actual de la Universidad Central de Chile, sobre la base de las causas identificadas.

³ Técnica desarrollada en 1953 por el Doctor Kaoru Ishikawa para el estudio de las causas de los problemas.

Figura 3: Identificación de causas y raíces (técnica de Ishikawa)



Fuente: Elaboración propia, adaptado sobre la base de información utilizada en proceso de planificación estratégica de la Universidad Central de Chile para el período 2010–2015.

c. Principales Tendencias del Entorno y su Impacto

Desde una perspectiva exógena, el análisis estratégico desarrollado contempló, lógicamente, la identificación de las tendencias en el ámbito de la educación, así como también en los ámbitos económico, social, político y cultural que pueden impactar, de alguna manera, en el accionar de la Universidad. El análisis en esta etapa del trabajo consistió en una revisión documental de publicaciones realizadas por investigadores y expertos en las diversas áreas del estudio, a nivel nacional, en el concierto latinoamericano y también a nivel mundial.

La revisión documental consideró a autores como Claudio Rama, Hebe Vessuri, Antonio Pulido, Vicente Ortega Castro, entre los principales, así como también la revisión de publicaciones de organismos como el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), el Instituto de Ingenieros de Chile, el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), Univnova, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), la Organización de las Naciones Unidas para la

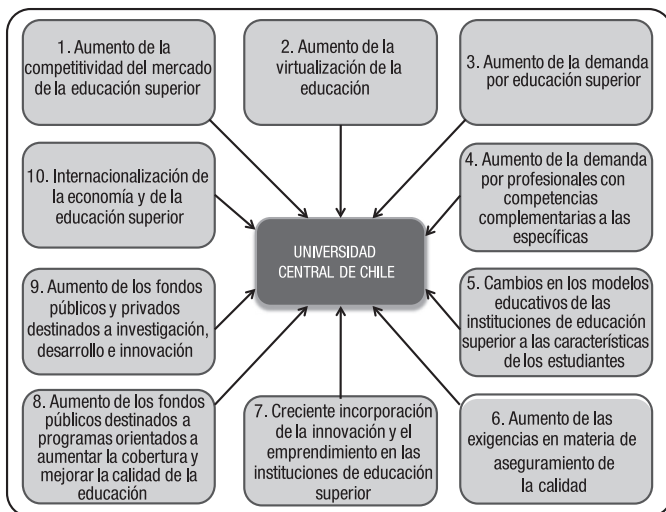
Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OIE), la Sociedad Mundial del Futuro (World Future Society), el Center for Strategic and International Studies (CSIS), entre otros.

Se entendió por “tendencia” el posible comportamiento a futuro de una variable o indicador, asumiendo la continuidad del patrón histórico y el estudio sistémico de su entorno cercano.

El resultado obtenido en esta etapa se tradujo en la identificación del orden de 60 tendencias globales y locales que se sometieron al análisis y evaluación de todos los participantes, empleando una Matriz Comparativa para su valoración. La evaluación realizada consistió en una calificación de cada tendencia, respecto de la importancia que, se cree, tendría su ocurrencia para el tema que se está analizando. En este caso, el tema en discusión es el futuro de la Universidad Central y la influencia que pueden tener la totalidad de las restantes tendencias identificadas o de una parte importante de ellas.

De esta forma, las tendencias que se identificaron como de mayor relevancia para la Universidad se presentan en la Figura 4.

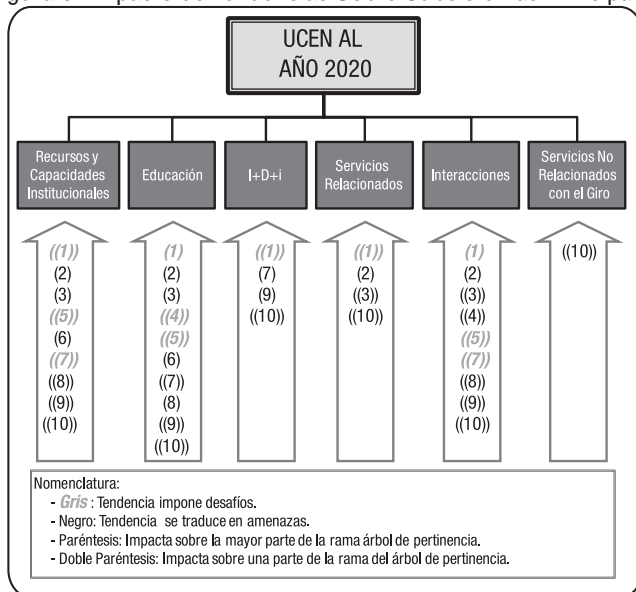
Figura 4: Tendencias seleccionadas



Fuente: Elaboración propia, con información utilizada en proceso de planificación estratégica de la Universidad Central de Chile para el período 2010–2015.

Finalmente, se realizó un análisis respecto del impacto que presenta cada una de las tendencias seleccionadas sobre la totalidad del Árbol de Pertinencias de la Universidad. Los resultados de esta etapa del proceso se presentan en la Figura 5:

Figura 5: Impacto de Tendencias Sobre Subsistemas Principales



Fuente: Elaboración propia, con información utilizada en proceso de planificación estratégica de la Universidad Central de Chile para el período 2010–2015.

El impacto de las tendencias permite detectar los subsistemas de la Universidad Central que se encuentran más expuestos a las principales variaciones del entorno, en términos de los riesgos que puede enfrentar y los desafíos que le impone.

De la Figura 5 se observa que el subsistema “Educación” aparece impactado por la totalidad de las tendencias seleccionadas, negativamente por las tendencias 1, 5 y 7, y positivamente por las restantes. Otros subsistemas que aparecen considerablemente expuestos a las principales tendencias seleccionadas, son “Recursos y Capacidades Institucionales”, “Educación” e “Interacciones”.

3.3.2. *Prospección Estratégica ETAPA 2* *Elaboración y Elección de Variables Estratégicas*

Una vez obtenidos los resultados del diagnóstico o análisis estratégico, se realizó un trabajo orientado a identificar las variables clave que permitirán la construcción de posibles escenarios futuros para la Universidad Central, dentro de un concepto sistémico y complejo de la realidad que enfrentaría.

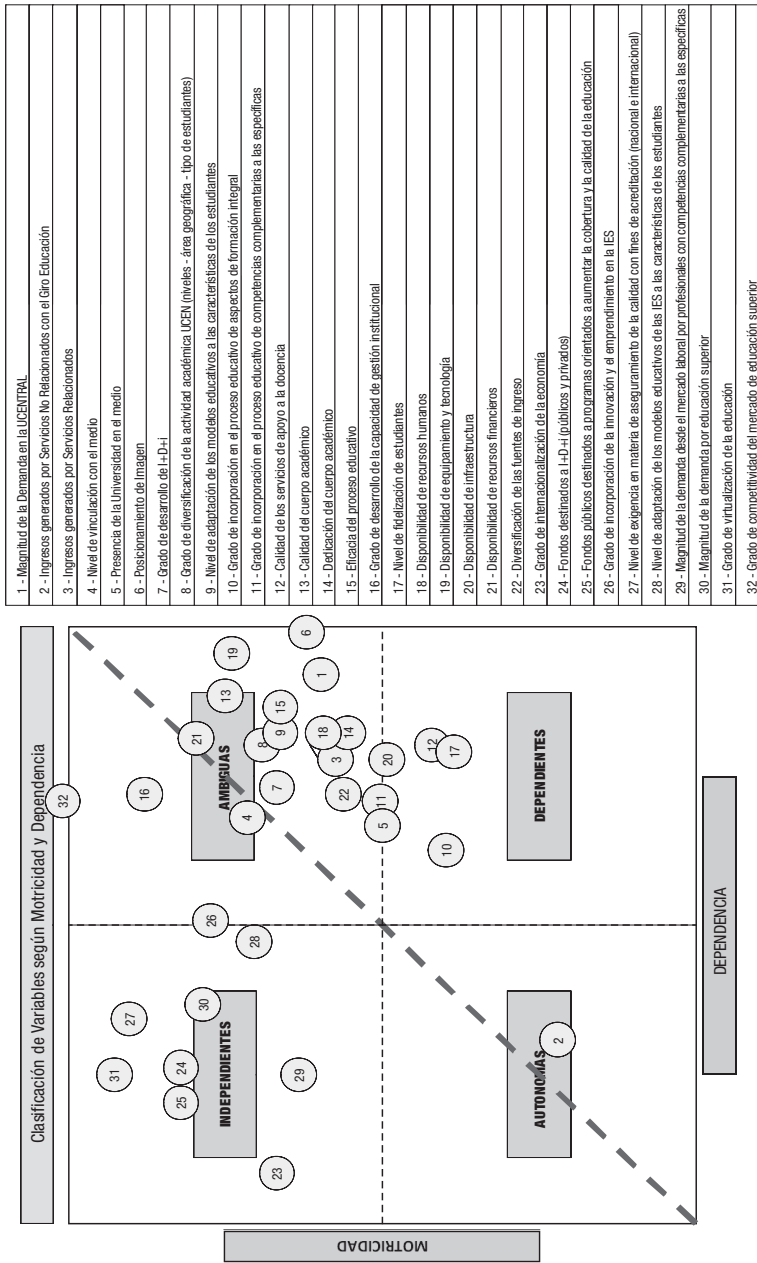
En una primera etapa se identificó la totalidad de variables e indicadores potencialmente asociados, así como descriptores de los resultados obtenidos en las etapas previas, esto es: árbol de pertinencia, raíces de principales causas de situación actual, y principales tendencias.

El listado completo de variables e indicadores se sometió a un ejercicio de selección en el que participó la totalidad de los integrantes del Equipo Directivo, que consistió en la valoración de la influencia que cada variable tendría sobre las demás. La valoración se realizó utilizando una escala de 0 a 4, que representa las siguientes 5 opciones de influencia: nula, débil, moderada, fuerte y muy fuerte.

La valoración total realizada de esta forma permitió efectuar una clasificación de las variables bajo análisis según su nivel de motricidad⁴ y dependencia, criterios que, finalmente, se utilizaron para seleccionar aquellas que aparecen como claves con fines estratégicos. La Figura 6 que se muestra a continuación presenta en forma gráfica los resultados del ejercicio realizado en esta fase del proceso.

⁴ Entendida como la capacidad de mover o impactar a las demás variables que constituyen el sistema bajo análisis.

Figura 6: Selección de Variables Mediante Matriz de Análisis Estructural



Fuente: Elaboración propia, con información utilizada en proceso de planificación estratégica de la Universidad Central de Chile para el período 2010–2015.

De esta forma, parte de las variables seleccionadas con fines de planificación estratégica se presentan en la Tabla 1⁵ que se muestra a continuación.

TABLA 1: VARIABLES SELECCIONADAS	
1.	Efectividad del Proceso Educativo
2.	Variable 2
3.	Disponibilidad de Recursos Humanos, Físicos y Tecnológicos
4.	Variable 4
5.	Calidad del Cuerpo Académico
6.	Variable 6
7.	Grado de Desarrollo de I+D+i
8.	Variable 8
9.	Vinculación y Presencia de la Universidad en el Medio
10.	Niveles de Exigencia en Materia de Aseguramiento de la Calidad
11.	Variable 11
12.	Variable 12
13.	Variable 13
14.	Variable 14
15.	Magnitud de la Demanda por ES
16.	Variable 16

Fuente: Elaboración propia, adaptado sobre la base de información utilizada en proceso de planificación estratégica de la Universidad Central de Chile para el período 2010–2015.

La identificación de estas variables permitió a la Universidad Central de Chile realizar un diagnóstico y proyectarse sobre la base de un conjunto reducido de elementos que, por una parte, facilita el

⁵ Las variables seleccionadas se presentan parcialmente por tratarse de información estratégica de un plan vigente.

análisis sistémico y, por otra, explican el comportamiento del tema bajo análisis: el desarrollo de la institución.

3.3.3. *Prospección Estratégica ETAPA 3*

Construcción de Escenarios

Diagnóstico Estratégico

El análisis estratégico realizado permitió efectuar un segundo diagnóstico de la Universidad Central de Chile, esta vez sobre la base de las variables finalmente seleccionadas, de forma que el foco de los resultados del diagnóstico se realiza, exclusivamente, sobre aquellos aspectos que la Universidad necesitará movilizar con el propósito de alcanzar sus objetivos.

De esta forma, se realiza la construcción de dos escenarios de diagnóstico: escenario de evolución histórica y escenario de situación actual.

En la práctica, se realizó un análisis detallado del comportamiento exhibido por la Universidad en relación con las variables seleccionadas, sobre la base de información proveniente de estudios internos que dan cuenta de la evolución de indicadores, estadísticas y otros antecedentes asociados a su funcionamiento.

- *Diagnóstico de evolución histórica:* El escenario de evolución histórica corresponde a un relato sintético del comportamiento exhibido por la Universidad Central en función de las variables seleccionadas en el proceso de prospección, atendiendo al desempeño exhibido en su pasado reciente.
- *Diagnóstico de situación actual:* De forma análoga a la construcción del escenario de evolución histórica, se construyó el escenario de situación actual, documento que describe la situación de base empleada para la elaboración de escenarios futuros y planes de acción.

Una primera evaluación de los escenarios construidos se realiza asociando a cada variable un valor cuantitativo que supone, en una

escala de 1 a 10, su respectivo estado, en términos del resultado que exhibe.

Construcción de Escenarios Futuros

Con la construcción de los escenarios anteriores, finalmente, se obtuvo un detallado diagnóstico estratégico con fines de proyección que, por su naturaleza, se basa en un relevamiento del patrón histórico del comportamiento de las variables seleccionadas, determinando además un punto de origen que emplea mediciones mayoritariamente cuantitativas, sin perjuicio de las cualitativas necesarias de realizar.

Sin embargo, la construcción de un escenario futuro involucra efectuar proyecciones o pronósticos que, si bien en algunos casos atienden al comportamiento histórico, suponen con alguna probabilidad la tendencia que exhibirán las variables estratégicas para la Universidad Central de Chile.

De esta forma, la construcción del escenario deseado, primero requirió la formulación de un conjunto de escenarios de referencia, que permiten mantener criterios básicos en términos de la coherencia lógica que en cualquier escenario deben mantener las variables seleccionadas entre sí y la verosimilitud de las aspiraciones institucionales.

a. Escenario óptimo

Una referencia relevante para la formulación del Plan Estratégico Corporativo se constituyó por la definición de un escenario óptimo. Este escenario corresponde a una definición del estado ideal y lógico que exhibiría la Universidad Central de Chile.

La valoración de todas las variables en el escenario deseado, en la misma escala empleada para los casos de escenario de evolución histórica y escenario de situación actual, esto es de 1 a 10, supone la más alta valoración.

b. Escenario tendencial

El escenario tendencial se construye con la proyección de las tendencias que exhiben las variables seleccionadas de acuerdo con su comportamiento histórico, considerando, adicionalmente, que la Universidad no realiza cambios significativos en las acciones que desarrolla, es decir, que inciden en su conducta. Su proyección se realiza con el mismo horizonte contemplado en el estudio de prospección, esto es al año 2020.

Para construir el escenario tendencial, se requirió de un gran nivel de análisis de la evolución de las variables a ser consideradas. Es así que, sobre la base de información histórica de los diversos indicadores y variables, se efectúa una extrapolación que permite construir la tendencia que tendría cada variable e indicador, en caso de mantenerse las condiciones existentes, siguiendo el patrón que se ha presentado a lo largo de su historia.

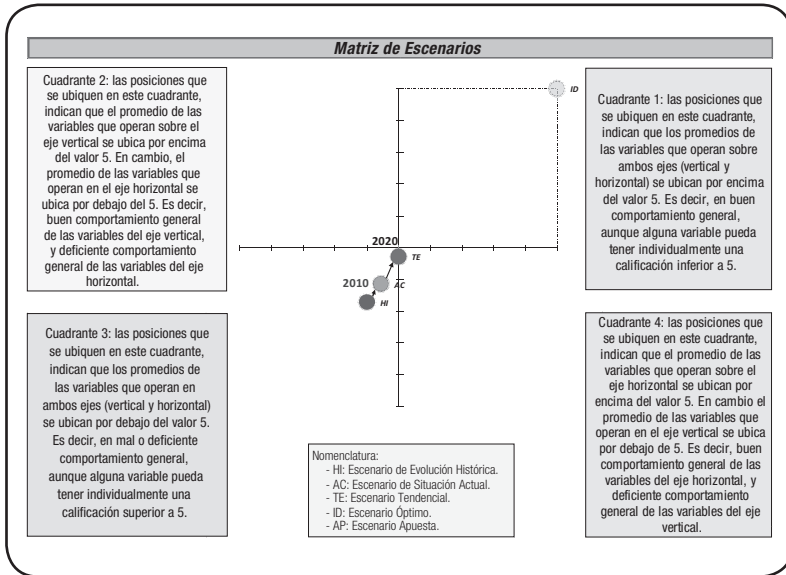
La información requerida para efectuar el análisis de tendencias de las variables exógenas se obtuvo de un proceso de búsqueda detallada y acuciosa de la literatura, y de la información existente y disponible a la fecha de realización del estudio.

La valoración de cada variable seleccionada, realizada sobre la base de los antecedentes exhibidos por la institución en cada caso, para los escenarios Evolución Histórica y Situación Actual, así como las que se estiman para la proyección que permitió la construcción del Escenario Tendencial, manteniendo la referencia del Escenario Óptimo definido, permite la visualización gráfica de los escenarios que se presenta en la Figura 7.

Para ello, todas las variables se asociaron a uno de dos ejes coordenados, considerando en el eje horizontal las ocho variables respecto de las cuales se estima una evolución que depende mayoritariamente de las acciones que pueda desarrollar la Universidad y, por su parte, en el eje vertical, las restantes ocho variables de características predominantemente exógenas. De esta forma, las coordenadas de cada

uno de los escenarios corresponden al promedio de las variables asociadas a cada eje.

Figura 7: Gráfico de Escenarios



Fuente: Elaboración propia, con información utilizada en proceso de planificación estratégica de la Universidad Central de Chile para el período 2010–2015.

De la figura 7 se puede observar el avance de la Universidad Central de Chile durante los últimos cinco años, en términos de las variables seleccionadas en el marco del proceso de planificación, empleando el método de proyección. La figura muestra también la evolución que se espera tenga la institución por los próximos diez años de mantenerse la tendencia histórica exhibida, así como la brecha que existiría respecto del escenario óptimo construido.

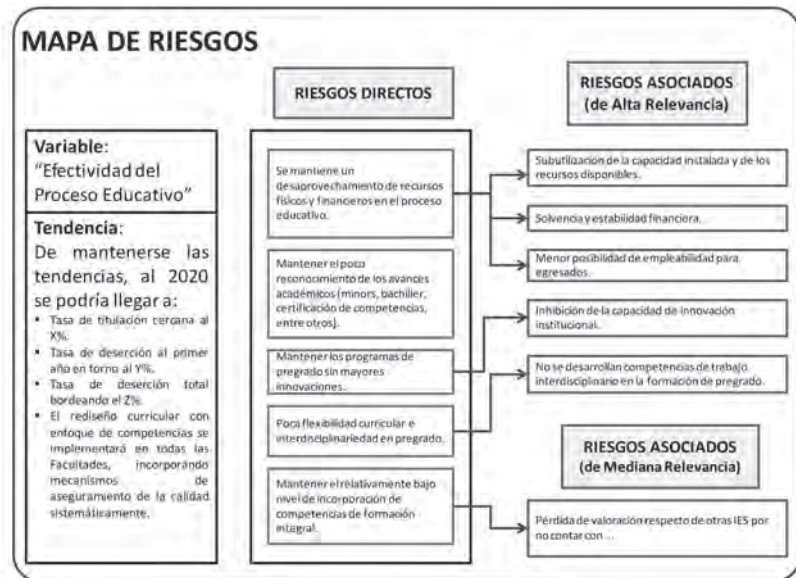
La construcción del escenario tendencial permitió, adicionalmente, la identificación de los eventuales riesgos y oportunidades que, se estima, enfrentaría la Universidad Central de Chile de mantenerse las estrategias y planes de acción vigentes. De esta forma, utilizando nuevamente la Técnica de Ishikawa, se identificaron los principales

efectos, positivos y negativos, que presentaría la tendencia esperada para cada variable sobre los principales subsistemas que constituyen el Árbol de Pertinencia construido.

La totalidad de los efectos identificados se confrontaron entre sí en una Matriz de Influencia, empleando, por una parte, una escala que establece la magnitud de un determinado efecto sobre los restantes y, por otra, el sentido de la influencia ejercida como un determinante de su detonante o atenuante.

Los efectos para los cuales se detectó mayor influencia, en términos de su magnitud, se interpretan como los principales riesgos o amenazas asociados a un determinado comportamiento tendencial. El conjunto de efectos de mayor magnitud permitieron la construcción de los mapas de riesgos y los mapas de oportunidades, para cada variable seleccionada del estudio de prospección los que, a modo de ejemplo, se presentan en las Figuras 8 y 9.

Figura 8: Ejemplo de mapa de riesgos



Fuente: Elaboración propia, adaptado sobre la base de información utilizada en proceso de planificación estratégica de la Universidad Central de Chile para el período 2010–2015.

Figura 9: Ejemplo de mapa de oportunidades



Fuente: Elaboración propia, adaptado sobre la base de información utilizada en proceso de planificación estratégica de la Universidad Central de Chile para el período 2010–2015.

De esta forma, la eventual ocurrencia de un efecto previamente identificado, permitirá la generación de una advertencia respecto de un potencial riesgo para la Universidad Central de Chile, o la presencia de una eventual oportunidad factible de aprovechar por la Institución. En su conjunto, los mapas de riesgo y oportunidades constituyen un sistema de alertas temprana; herramienta que tiene por objeto la identificación oportuna de las acciones que se requerirá implementar para abordar los sucesos en beneficio de la Universidad.

c. Escenarios Exploratorios

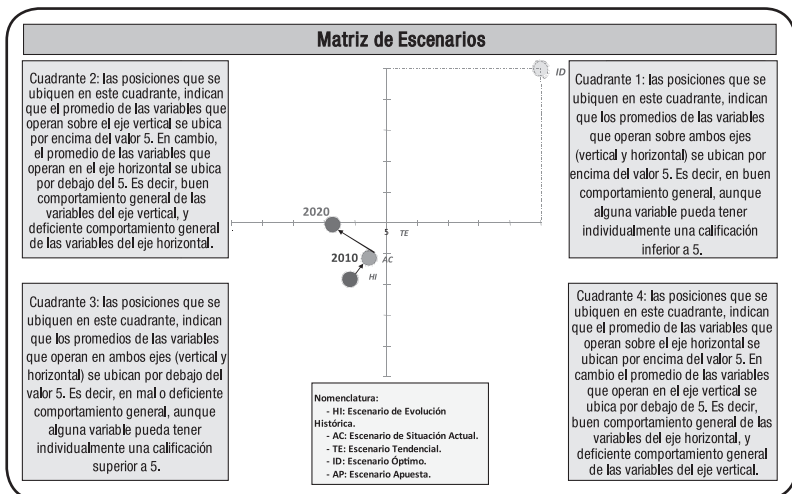
Un análisis estratégico complementario, realizado con el propósito de detectar las interrelaciones entre las variables seleccionadas, y el impacto en el escenario tendencial ante la ocurrencia de algún evento rupturista, o ante un desempeño institucional distinto al esperado que implique una variación significativa en su evolución, se efectuó con la construcción de escenarios exploratorios.

Su construcción equivale a la identificación del efecto que produce el comportamiento de una variable, o un conjunto de ellas, distinto al esperado en el escenario tendencial.

De esta forma, una situación que modifica la situación de base supone un impacto positivo o negativo sobre las demás que, de acuerdo con la metodología empleada, equivale a un cambio en el mismo sentido en su valoración. La Figura 10 que se muestra a continuación ejemplifica un escenario exploratorio construido, que representa un impacto más bien negativo de un hecho hipotético, determinado por el entorno inmediato en el que se desenvuelve la Universidad Central o, eventualmente, por su propio desempeño.

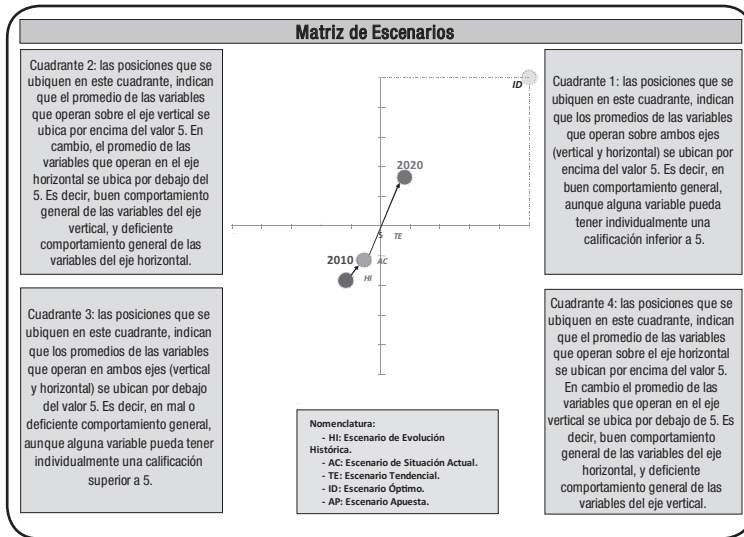
De la misma forma, la Figura 11 muestra un segundo ejemplo de Escenario Exploratorio, que representa una situación también hipotética que trae consigo un efecto más bien positivo respecto de la situación de base determinada en las etapas previas del proceso.

Figura 10: Ejemplo de escenario exploratorio 1



Fuente: Elaboración propia, con información utilizada en proceso de planificación estratégica de la Universidad Central de Chile para el período 2010–2015.

Figura11: Ejemplo de escenario exploratorio 2



Fuente: Elaboración propia, con información utilizada en proceso de planificación estratégica de la Universidad Central de Chile para el período 2010–2015.

Uno de los principales beneficios que brinda la construcción de escenarios exploratorios lo constituye el análisis realizado en términos de la interdependencia e influencia que se esperaría exhiban las variables seleccionadas entre sí, puesto que se trata de un conjunto de variables que, en su origen, cumplen con condiciones especiales de motricidad y dependencia.

d. Escenario apuesta

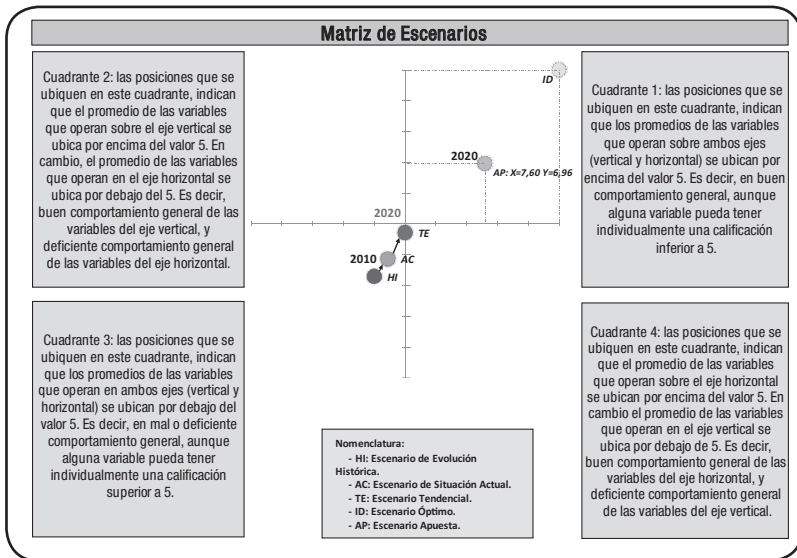
Con el análisis estratégico realizado en las etapas anteriores, mediante un trabajo grupal en el que participó el Equipo Directivo bajo la modalidad de taller, se calificó cada una de las variables seleccionadas para la definición del escenario deseado. Éste quedó expresado finalmente como un relato que describe las características que exhibiría la Universidad Central de Chile hacia el final del período de prospección en términos de las variables estratégicas seleccionadas.

Con la definición del escenario deseado de la forma descrita anteriormente, quedan establecidos los objetivos estratégicos de nivel corporativo, los principales indicadores que permitirán monitorear el avance en su cumplimiento, así como las metas hacia el final del período de planificación.

Gráficamente, la posición del escenario deseado en relación con los escenarios evolución histórica, situación actual, tendencial y óptimo, se presentan en la Figura 12.

Las correspondientes metas anuales asociadas a cada variable seleccionada se establecen, a nivel corporativo, con la formulación de la ruta estratégica que la Universidad Central ha definido para materializar el escenario apuesta.

Figura 12: Escenario Apuesta



Fuente: Elaboración propia, con información utilizada en proceso de planificación estratégica de la Universidad Central de Chile para el período 2010–2015.

3.3.4. *Prospección Estratégica ETAPA 4*

Estrategia y Plan: Materialización del escenario apuesta

a. Construcción de la ruta estratégica

La elaboración del Plan Estratégico Corporativo culmina con la construcción de la ruta estratégica que la Universidad estima necesario transitar para materializar el escenario deseado.

Para ello, la primera etapa consistió en la identificación de las acciones, o iniciativas estratégicas, que permitirían alcanzar los objetivos y metas establecidas.

Una vez obtenido el listado completo de acciones estratégicas, trabajo que al igual que las etapas anteriores se realizó empleando una modalidad de talleres grupales con la participación del Equipo Directivo, se efectuó un trabajo de análisis y evaluación, orientado a dimensionar su impacto y priorizar su desarrollo.

La evaluación de las acciones consistió en una calificación de cada una de ellas en relación a su importancia y factibilidad técnica, otorgando una alta calificación, en términos de importancia, a aquellas acciones cuyo desarrollo implican una variación significativa en la valoración de una determinada variable. Se otorgó una alta calificación, en términos de factibilidad técnica, a aquellas acciones para cuyo desarrollo no se detectaran inconvenientes significativos, ni significaran una inversión adicional fuera de los órdenes de magnitud disponibles por la institución, ya sea en términos de recursos financieros, capital humano, o competencias.

La calificación realizada permitió una primera clasificación de las acciones en las siguientes categorías:

- *Acciones troncales*: acciones que presentan una alta calificación tanto en términos de importancia como de factibilidad técnica.
- *Retos*: acciones que si bien presentan una alta calificación en términos de importancia, su factibilidad técnica es baja.
- *Comodines*: acciones que si bien presentan una baja calificación en términos de importancia, se detecta una alta factibilidad técnica para su realización.
- *Acciones descartadas*: acciones que presentan una baja calificación tanto en importancia como en factibilidad técnica, es decir, requieren de un esfuerzo significativo para su realización,

pero su desarrollo, en principio, no implica una variación significativa de su correspondiente variable principal asociada.

Adicionalmente, se efectuaron los siguientes análisis complementarios:

- *Análisis de coherencia operativa y redundancia:* consistente en la detección de eventuales incoherencias entre algunas acciones estratégicas orientadas a objetivos opuestos entre sí y la identificación de acciones orientadas al logro de un mismo objetivo.
- *Análisis de requerimientos para su desarrollo:* identificación de requerimientos significativos para el desarrollo de las acciones, ya sea de recursos financieros, capital humano, o competencias complementarias a las disponibles en la institución.

Con lo anterior, se formuló la ruta estratégica que se presenta en la Tabla 2:⁶

Tabla 2: Ruta Estratégica - Valores por año

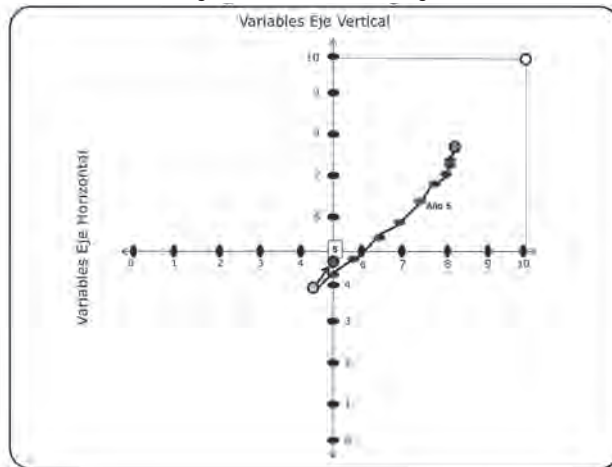
EJE	VARIABLE	VALOR ACTUAL	VALOR APUESTA	VALORES ALCANZADOS EN CADA AÑO									
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
HORIZONTAL	EFFECTIVIDAD DEL PROCESO EDUCATIVO	7,0	9,0	7,2	7,4	7,7	8,0	8,2	8,4	8,7	9,0	9,0	9,0
	GRADO DE DESARROLLO DE I+D+i	5,0	7,0	5,2	5,8	5,6	5,7	5,9	6,0	5,2	6,5	6,7	7,0
	VINCULACION Y PRESENCIA DE LA UNIVERSIDAD EN EL MEDIO	6,0	9,0	6,4	7,5	7,0	7,5	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
	VARIABLE 16	4,0	8,0	4,3	4,7	5,2	5,7	6,2	6,8	7,5	8,0	8,0	8,0
	CALIDAD DEL CUERPO ACADÉMICO	7,0	9,0	7,5	8,0	8,3	8,6	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
	VARIABLE 12	4,0	8,0	5,0	7,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0
	VARIABLE 13	5,0	7,0	5,5	6,0	6,5	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0
	VARIABLE 6	3,0	7,0	3,4	3,8	4,6	5,4	6,0	6,5	7,0	7,0	7,0	7,0
	VARIABLE 3	7,0	9,0	7,2	7,5	7,8	8,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
		PROMEDIO/AÑO			5,8	6,4	6,7	7,1	7,6	7,7	7,9	8,1	8,1
VERTICAL	VARIABLE 2	5,0	7,0	5,2	5,4	5,6	5,8	6,0	6,2	6,4	6,6	6,8	7,0
	VARIABLE 11	3,0	8,0	3,6	4,2	4,8	5,4	6,0	6,7	7,0	7,5	8,0	8,0
	VARIABLE 8	4,0	9,0	4,5	5,2	6,0	6,5	7,0	7,4	7,8	8,0	8,5	9,0
	VARIABLE 13	4,0	6,0	4,3	4,5	4,8	5,0	5,5	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0
	NIVELES DE EMERGENCIA EN MATERIA DE ASESORAMIENTO DE LA CALIDAD	3,0	8,0	3,5	4,4	5,3	6,3	5,6	7,5	8,0	8,0	8,0	8,0
	MAGNITUD DE LA DEMANDA POR EDUCACION SUPERIOR	7,0	8,0	7,1	7,3	7,4	7,4	7,5	7,6	7,7	7,8	7,8	8,0
	VARIABLE 4	1,0	5,0	1,5	2,3	3,0	3,5	4,0	4,4	5,0	5,2	5,6	6,0
		PROMEDIO/AÑO			4,2	4,7	5,3	5,7	6,3	6,5	6,8	7	7,3

Fuente: Elaboración propia, adaptado sobre la base de información utilizada en proceso de planificación estratégica de la Universidad Central de Chile para el período 2010–2015.

⁶ Los valores contenidos en la Ruta Estratégica fueron modificados por tratarse de información estratégica de un plan vigente.

Gráficamente, la Ruta Estratégica seleccionada se presenta en la Figura 13.

Figura 13: Ruta estratégica



Fuente: Elaboración propia, con información utilizada en proceso de planificación estratégica de la Universidad Central de Chile para el período 2010–2015.

b. Construcción de Macroproyectos Estratégicos

La elaboración de la ruta estratégica trajo consigo la identificación del conjunto de acciones estratégicas que, en principio, se requiere desarrollar para la materialización del escenario deseado y que, finalmente, dio origen a un conjunto reducido de macroproyectos estratégicos.

Cada macroproyecto estratégico está conformado por un conjunto de proyectos y acciones que se requiere desarrollar para transitar por la ruta estratégica definida. El ordenamiento secuencial y lógico de estos proyectos y acciones, atendiendo a ellas en forma priorizada de acuerdo con su factibilidad, permiten configurar, finalmente, el plan de trabajo asociado para la implementación del Plan Estratégico Corporativo.

En el caso de la Universidad Central de Chile, el plan de trabajo definido contempló un período de cinco años, en el entendido de que no aparece razonable elaborarlo para un horizonte mayor, puesto que naturalmente, tanto las condiciones del entorno como el propio desempeño institucional pueden determinar una variación significativa entre la situación exhibida por la institución y la correspondiente ruta estratégica. Como todo proceso de planificación de largo plazo, debe

ser revisado periódicamente y readecuado de acuerdo con las nuevas condiciones de contexto.

c. Alineamiento de los planes estratégicos de las Facultades

Una vez elaborado el Plan Estratégico Corporativo 2010–2015 comienza un trabajo de despliegue con las unidades académicas. En la práctica, esto se traduce en que cada facultad elabore su propio plan estratégico alineado con el Plan Estratégico Corporativo.

Con este fin, a la fecha de esta publicación, la Universidad Central de Chile ya realizó una primera actividad de socialización de las estrategias corporativas definidas con los equipos de Facultades que participarán en el respectivo proceso de planificación estratégica. Estos equipos, en general, están conformados por directores de escuela, secretarios de facultad, directores de centro, entre otros.

Asimismo, tal como se ha realizado en los últimos procesos de planificación, a esta audiencia se presentaron los principales resultados obtenidos a nivel corporativo, detallando también los conceptos básicos relacionados con la metodología empleada, en este caso, la proyección estratégica.

En esta oportunidad, en consistencia con la metodología empleada para la formulación de los planes de facultades, se contempla la identificación y priorización de las acciones que desarrollará cada unidad con el propósito de alcanzar sus respectivas metas, derivadas de las establecidas en el Plan Estratégico Corporativo, todo en función de las variables que sirvieron de base para su formulación.

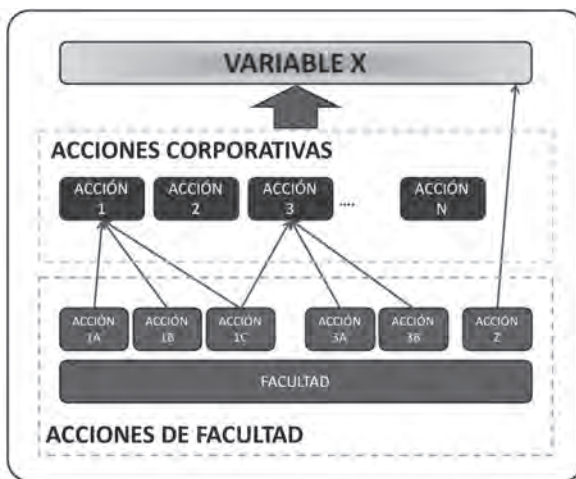
Dentro de los principales resultados que se busca obtener en esta etapa del proceso, aparece la elaboración de los programas de acción directa que ejecutará cada facultad durante el período 2010–2011, donde se detallarán, además, todos los requerimientos necesarios para su desarrollo. Por cierto, los programas de acción directa incluirán todas las actividades que las facultades deberán desarrollar también en el marco de los proyectos de nivel corporativo que la Universidad Central tiene programado realizar en ese período.

Cabe destacar que la Universidad Central cuenta con una vasta experiencia y tradición de despliegue formal de las estrategias corporativas, utilizando metodologías comunes y procesos de diseño altamente participativos que garantizan su alineamiento con la institución.

La Figura 14 muestra de forma esquemática el proceso de alineamiento contemplado, expresado en términos del aporte que constituyen las acciones corporativas y de facultades para la consecución de los objetivos estratégicos en el contexto de cada variable.

De la misma figura se puede observar que el método de alineamiento empleado contempla la posibilidad de identificar acciones de facultades que se enmarcan dentro de los proyectos corporativos impulsados, pero, además, también incorpora cualquier otra acción adicional que constituya una contribución directa al logro de un objetivo estratégico asociado a una determinada variable. Asimismo, se entiende que no todas las unidades académicas requieren necesariamente ser parte activa de todas las acciones de nivel corporativo que se desarrollen. En este sentido, cabe destacar que las acciones corporativas que se desarrollan, por ejemplo, incluyen todos los proyectos en los ámbitos de las funciones de apoyo que se identifica necesario realizar para la materialización del Plan Estratégico, contemplándose también instancias formales de despliegue y alineamiento.

Figura14: Alineamiento de las acciones de una facultad con acciones corporativas y variable estratégica



Fuente: Elaboración propia, adaptado sobre la base de información utilizada en proceso de planificación estratégica de la Universidad Central de Chile para el período 2010–2015.

d. Implementación del Plan Estratégico

La implementación del Plan Estratégico, es decir, la ejecución de la estrategia, si bien trasciende el proceso de diseño y formulación, constituye un proceso que también requiere de mecanismos específicos de aseguramiento de la calidad que se orienten a garantizar la materialización de los objetivos que la institución se propone alcanzar. A continuación, se mencionan brevemente los principales mecanismos de aseguramiento de la calidad asociados a este proceso que la Universidad Central de Chile ha mantenido en ejercicios anteriores y otros que contempla desarrollar formalmente para la implementación de su actual Plan Estratégico 2010–2015.

De esta forma, la implementación de las estrategias institucionales debe entenderse no sólo como la realización de un conjunto de proyectos y acciones previamente identificadas y priorizadas en relación con su factibilidad e importancia. Por el contrario, además de estos factores, debe comprenderse como un proceso que, para su eficaz ejecución, debe evaluar la conveniencia de contemplar, dependiendo de las características culturales y organizacionales de la institución de educación que se trate, los siguientes mecanismos de aseguramiento de la calidad:

- Organizar la universidad en función de las estrategias institucionales, en desmedro de las estructuras organizacionales que responden a formas tradicionales, determinadas por factores culturales, especialmente presentes en las instituciones de educación superior que tienden a conformarse sobre la base de funciones y ámbitos de acción que se replican entre una institución y otra. Al respecto, cabe mencionar que la Universidad Central, con motivo de la formulación de su Plan Estratégico 2005–2009, así como de los ajustes posteriores realizados, adaptó, continuamente, su estructura funcional durante este período, otorgándole en cada oportunidad la relevancia que requería la estrategia desarrollada y que, finalmente, le permitieron exhibir, en muchos ámbitos, con bastante anticipación las metas inicialmente establecidas. La orientación de la forma de organización en función de las estrategias institucionales también trae consigo un

alineamiento de las competencias que se adquieren o desarrollan al interior de la Universidad.

- Contemplar instancias permanentes de socialización de las estrategias institucionales, así como de las adecuaciones que se requiera realizar lo que sumado, a lo anterior, conduce a que la implementación del Plan Estratégico se constituya en un trabajo de todos al interior de la organización, creando a la vez conciencia en toda la comunidad universitaria sobre la importancia de su alineamiento.
- Vincular los procesos de planificación y programación de corto plazo con el Plan Estratégico, utilizando mecanismos especialmente diseñados, de forma que tanto la programación de actividades como la formulación de los presupuestos anuales de todas las unidades de la Universidad, atiendan a las prioridades estratégicas del momento. Estos mecanismos empleados por la Universidad Central de Chile durante todo el período comprendido en el Plan Estratégico Corporativo 2005–2009 se tradujo en la formulación de los presupuestos operativos anuales y de inversiones, es decir, una orientación de los recursos que incorporaron, explícitamente, los objetivos que en cada caso se buscó alcanzar en todas las unidades.
- Alinear los objetivos personales con las estrategias institucionales, estableciendo mecanismos de incentivo asociado al logro de las metas establecidas, mecanismo que la Universidad Central de Chile continúa implementando en la ejecución de su actual Plan Estratégico.

d. Control de gestión del Plan Estratégico Corporativo y de Facultades

La función control de gestión implica, básicamente, disponer de manera oportuna información para el monitoreo y evaluación del avance y desempeño institucional respecto de los objetivos y metas establecidas, con el propósito de efectuar los ajustes necesarios o

impulsar las acciones que se requiera para alcanzar los propósitos y fines institucionales.

De esta forma, implica el cálculo periódico y sistemático de un conjunto de indicadores asociados a cada objetivo estratégico, estimándose que, para asegurar la calidad y eficacia de esta etapa del proceso, debe contener un conjunto equilibrado de indicadores que comprenda:

- ✓ Indicadores de actividad global
- ✓ Control financiero presupuestario
- ✓ Control de iniciativas estratégicas
- ✓ Control de gestión estratégico

Las últimas metodologías empleadas para la formulación de los planes estratégicos de la Universidad Central de Chile (Balanced Scorecard y Prospección Estratégica) facilitan tanto la construcción como la focalización de indicadores que, finalmente, conformaron el sistema de control de gestión asociado, puesto que en la etapa de diseño estratégico se determinan las métricas que mejor representan el desempeño deseado en función de los objetivos propuestos.

4. Conclusiones

EL PROCESO de prospección estratégica, realizado sobre la base de los resultados que técnicamente se obtuvieron, permitió analizar a la institución de forma sistémica, evaluar la influencia que las principales tendencias del entorno, en los ámbitos académico, económico, político y social, pueden tener sobre ella, construir los escenarios que finalmente permitieron definir la Universidad Central de Chile del futuro, y diseñar la ruta que se requiere seguir para su consecución.

Sin embargo, también sabemos que el rol de las estrategias no es responder pasivamente a las oportunidades y amenazas que presenta el medio, ni al desempeño o los cambios internos, sino como una adaptación continua de la Universidad que se traduce en una evaluación periódica de las acciones desarrolladas, y una adecuación de los planes de acción que se contienen en el Plan Estratégico Corporativo, para alcanzar así los objetivos que la institución se propone.

Los esfuerzos institucionales se han orientado permanentemente a desarrollar la capacidad necesaria para aprovechar el movimiento

y convertirlo en oportunidad y, en consecuencia, minimizar la percepción de riesgo que tras de sí, traen los constantes cambios y los procesos de adaptación asociados.

En este sentido, el análisis sistémico e integral que posibilita la prospección estratégica, resulta de gran valor en la etapa de diseño estratégico, pero también se traduce en herramientas complementarias de mucha relevancia para su implementación puesto que, entre otros, facilita la identificación de riesgos y oportunidades, permite dimensionar los impactos futuros esperados ante la ocurrencia de cambios en el sistema y sus efectos también de forma sistémica, así como también evaluar los resultados en este contexto.

No se tiene antecedentes respecto de la aplicación de esta metodología por parte de otras instituciones de educación superior en Chile. Sin perjuicio de ello, la larga experiencia que la Universidad ha adquirido en materia de planificación de largo plazo, sumado al compromiso de la comunidad universitaria, sugiere que la innovación realizada permitirá disponer de mayores oportunidades de desarrollo, minimizar los riesgos que implican ser parte del competitivo mercado de la educación superior y, finalmente, materializar la visión institucional en el contexto de su misión.

El resultado obtenido se trata de un Plan Estratégico realista, pero a la vez ambicioso, cuya materialización se estima que significará un importante esfuerzo, del que toda la comunidad universitaria tendrá que ser parte activa.

5. Bibliografía

1. Balbi, E. (2009), Metodología Prospectiva. Método MEYEP de Prospectiva, Edición 2, Buenos Aires, Argentina.
2. Bas, E. (1999), Prospectiva: cómo usar el pensamiento sobre el futuro, 25-27, 29.
3. Gleen, J. (1999), Futures Research Methodology, Version 1.0, Sección N°8: Escenarios, Traducción de Red EyE (Escenarios y Estrategia) en América Latina, 14-15, 22-25.
4. Godet, M. (2000), La Caja de Herramientas de la Prospectiva Estratégica, Cuadernos de Lips, Cuarta edición.

5. Gordon, T. (1999), Futures Research Methodology, Version 1.0, Sección N°9: Análisis de Impacto de Tendencias, Traducción de Red EyE (Escenarios y Estrategia) en América Latina, 5-11.
6. ILCE (2008), El futuro de la educación a distancia y del e-learning en América Latina. Una visión prospectiva, 17-75.
7. Kaplan, R. y Norton, D. (2006), Alignment, using the balanced scorecard to create corporate synergies.
8. Kaplan, R. y Norton, D. (2008), The Execution Premium, linking strategy to operations for competitive advantage.
9. López, M. y Correa, J. (2007), Planeación estratégica de tecnologías informáticas y sistemas de información, 36-37.
10. Medina, V., (2006), Manual de prospectiva y decisión estratégica: bases teóricas e instrumentos para América Latina y el Caribe, Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social, ILPES, Santiago de Chile.
11. Miklos, M. y Tello, M. (1991), Planeación prospectiva: una estrategia para el diseño del futuro, Limusa Editores.
12. Rivera, E. (1998), Método de Escenarios para la Toma de Decisiones, 14-17.

Concurso ideas de calidad: su contribución a la implementación del sistema de gestión de la calidad en la Universidad de Santiago de Chile

Juan Manuel Zolezzi Cid
Pedro Palominos Belmar
Luz Hernández Muñoz
Claudio Osorio Rubio

1. Introducción

EL CONCURSO Ideas de Calidad surge como una iniciativa innovadora para fomentar la cultura de la calidad entre la comunidad universitaria de la Universidad de Santiago de Chile. A su vez, cumple la función de mecanismo retroalimentador para el sistema de gestión de la calidad implementado en nuestra Institución.

El sistema de gestión de la calidad nace como una necesidad de asegurar la excelencia en todas las actividades de la organización, orientando el quehacer universitario hacia la mejora continua y la entrega de un servicio satisfactorio a los estudiantes y la sociedad en general.

De acuerdo con nuestra experiencia y concordancia con la literatura correspondiente a sistemas de la calidad, uno de los principales factores que condicionan el éxito en la implementación de estos sistemas como herramienta de cambio organizacional, es la participación del personal, ya que son éstos los que harán uso de éste y tendrán la responsabilidad de su mantención. Por tanto, un adecuado empoderamiento de las personas contribuye al mejoramiento continuo de estos sistemas.

En efecto, como señala Jones (2008), el capital humano de las organizaciones es el principal activo que impulsa el cambio al momento de implementar nuevos modelos o sistemas de gestión; por tanto, hacer partícipes de estos procesos a las personas que participen de él se está convirtiendo en un método popular para reducir la resistencia a dichos cambios. La participación complementa el otorgamiento de facultades, aumenta la contribución de las personas en la toma de decisiones y les da mayor autonomía para cambiar los

procedimientos, con el fin de mejorar el desempeño organizacional. Estas características son fundamentales a la hora de implementar sistemas de gestión de la calidad.

En este sentido, el concurso “Ideas de Calidad” se ha instaurado en nuestra Institución como un complemento que facilita la participación de la comunidad universitaria en la implementación del sistema de gestión de la calidad, permitiendo que las personas puedan exponer de manera propositiva sus ideas de mejoras al servicio que entregamos. Sumado a lo anterior, el hecho de que algunas de estas ideas cuenten con financiamiento para su implementación, refuerza la participación, al sentir que existe una consideración real hacia sus proyectos y que ellos, efectivamente, pueden impactar en el mejoramiento continuo.

En el siguiente capítulo entregamos los antecedentes teóricos y experienciales que han guiado a la implementación de esta buena práctica, en el contexto de que no es un esfuerzo aislado de nuestra organización, sino que se enmarca dentro de un sistema de gestión de la calidad institucional. Mediante este esfuerzo, nuestra Universidad quiere responder a una tendencia nacional e internacional que busca el mejoramiento de la calidad en la educación superior, la que ha entregado un marco referencial y regulatorio en esta temática.

Estas condicionantes han promovido que las universidades aseguren la calidad en las actividades que imparten como una forma de orientar efectivamente su labor hacia el desarrollo del país, además de entregar cuenta pública de su gestión. Por ello, antes de abordar esta buena práctica es conveniente revisar los antecedentes que propiciaron el aseguramiento de la calidad en la educación superior, además del sistema de gestión de la calidad institucional, lugar donde cumple su función el concurso Ideas de Calidad.

2. El aseguramiento de la calidad universitaria en el contexto mundial y nacional

EN RELACIÓN a los avances en el ámbito de la calidad en la educación superior, podemos mencionar que en el sistema europeo fueron los actores políticos quienes iniciaron las principales reformulaciones, señalando la necesidad de renovarla para dar respuesta a las necesidades de una nueva sociedad. Así, en el año 1999 se reunieron 29 Ministros de Educación europeos y firmaron la Declaración de

Bolonia, que dio paso al importante proceso de renovación de las universidades de ese continente (Ginés y Vieira, 2005). Más tarde el comunicado de Praga, que reunió a 32 países, acentuó tres aspectos claves del proyecto: El Sistema de Transferencia de Créditos (ECTS), el Suplemento Europeo al Título, y la Evaluación de los niveles de calidad. (Bergan, s/a).

En Estados Unidos, el aseguramiento de la calidad es entendido como un proceso de revisión externo utilizado por la educación superior para su escrutinio respecto del aseguramiento y mejoramiento de la calidad. Estos procesos se encargan a organismos privados sin fines de lucro llamados agencias de acreditación, que actúan ante la sociedad y el Estado como los responsables de la calidad de la educación.

En Sudamérica, en tanto, el desarrollo de la educación superior ha estado permeada por los procesos económicos de expansión y liberalización de las economías nacionales que ha vivido el continente durante el último cuarto de siglo.

Ello explica la gran heterogeneidad que caracteriza a sus sistemas de educación superior, donde conviven establecimientos nuevos con antiguos, públicos con privados, de diversa calidad, pluralistas o con orientaciones definidas en sus enseñanzas, entre otros. Como señala González (2005), en América Latina factores como los nuevos modelos de desarrollo, el extraordinario incremento de los postulantes a la educación superior y las transformaciones a los sistemas escolares a partir de la segunda mitad del siglo pasado, han gatillado el crecimiento de una oferta educativa de nivel terciario altamente diversificada y heterogénea.

Sin embargo, en medio de esta variedad es posible encontrar escenarios y causas comunes que han demandado asegurar la calidad para informar y proteger al estudiante, y que dicen relación con la expansión de la matrícula, el aumento del número de instituciones a partir de la creación de un mercado de la educación universitaria, y la reducción de recursos públicos destinados a la educación terciaria (Pérez, 2004).

Así, Chile no escapa a este desafío. La necesidad de establecer mecanismos de aseguramiento de la calidad proviene de la evolución de los sistemas educacionales, en general, y de la educación universitaria, en lo específico, que como se reseña en el informe del Consejo

Asesor Presidencial en el capítulo de desafíos para la educación superior, donde se señala que ésta “experimenta hoy los desafíos que son propios del tránsito desde un sistema que atiende a una minoría, relativamente homogéneo y financiado con rentas generales, a uno de masas, extremadamente diverso y con alto grado de privatismo en sus formas de financiación” (Consejo Asesor Presidencial, 2008: 3).

La creación de un cuerpo legislativo que sustente la preocupación del ejecutivo por resguardar la calidad en la educación terciaria se materializó el 23 de octubre del 2006, con la promulgación de la Ley 20.129, que Establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

En este contexto, las universidades chilenas han realizado diversos esfuerzos por ingresar a este proceso de acreditación. Así, de acuerdo con lo mencionado por la Comisión Nacional de Acreditación (2009), de 54 universidades que se han presentado al proceso de acreditación, ocho de ellas no lo han logrado aprobar y seis han aprobado su acreditación en todas las áreas (gestión institucional, docencia de pregrado, investigación, docencia de postgrado y vinculación con el medio).

Contar con la acreditación se transforma en prestigio y garantía de calidad institucional. Sin embargo, este proceso no puede abordarse como un objetivo *per se*, sino que debe incorporarse como una herramienta de gestión institucional, aportando al sistema de toma de decisiones y asegurando resultados más predecibles y objetivos (Silva, 2006).

En síntesis, podemos mencionar que la educación superior en Chile ha experimentado un cambio paulatino hacia la cultura de la calidad gracias al sistema de acreditación promovido por la Ley N° 20.129. Esto ha facilitado que nuestro país se sume a esta tendencia internacional por mejorar la calidad de los servicios que entregan las universidades en la búsqueda de ser un efectivo aporte a la sociedad.

Sin embargo, aún quedan importantes desafíos que asumir en esta temática. Uno de ellos lo plantea el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). El informe realizado por esta entidad en 2009 respecto de la educación superior en Chile señala que “una vez que la mayoría de las instituciones del sistema obtengan su acreditación, será importante “subir la vara”, estableciendo puntos de referencia más estrictos. De otro modo, el

sistema de acreditación puede convertirse en un medio menos relevante y menos efectivo de mejorar la calidad” (OCDE, 2009: 204).

Este mismo informe señala que en el plano internacional, muchos países líderes han abandonado los enfoques tradicionales de control de calidad (tipo I), por otros más ligados al aseguramiento de la calidad (tipo II, llamada de transición). En otros casos, además de controlar y asegurar la calidad, el enfoque adoptado pone mayor énfasis en estimular la calidad mejorada (tipo III, llamada híbrida). Según este informe, Chile es el único país ubicado entre los tipos II y III. Así, se espera que este enfoque se traduzca en un estímulo efectivo de la calidad en todas las actividades de las instituciones involucradas en el proceso, instaurando una cultura de mejoramiento continuo que permita evolucionar hasta el tipo III, lo que, si bien es cierto, en alguna medida se ha cumplido, aún es un importante desafío para la educación superior en Chile.

3. La gestión de la calidad en la Universidad de Santiago de Chile

AL REVISAR los esfuerzos realizados por la Universidad de Santiago de Chile en esta línea, podemos señalar que ésta decidió someterse por primera vez al proceso de acreditación voluntaria a partir del año 2003, obteniendo un primer acuerdo de acreditación por parte de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), durante el año 2005. Esta acreditación, en todas las áreas presentadas por la Universidad, fue particularmente insatisfactoria, ya que se obtuvo por un período de tres años, siendo el máximo alcanzable un total de siete años.

En el informe elaborado por la CNAP, se dio cuenta de las principales fortalezas y debilidades que justificaron esta primera acreditación, del cual se destaca principalmente como aspecto a mejorar el área de gestión. En esta área el acuerdo manifestó que no se poseía un plan de desarrollo estratégico institucional debidamente socializado e implementado, a la vez que no se apreciaban mecanismos de control de su cumplimiento. Por otra parte, la dirección superior de la Universidad no lograba establecer una acción conjunta eficaz, demostrando dificultades para tomar decisiones políticas proactivas y estratégicas.

Así, la Universidad inició un camino de transformaciones y nuevos proyectos para desarrollar aquellos aspectos débiles detectados por el informe de la CNAP y potenciar los que fueron destacados como fortalezas. De esta forma, se definió e implementó el Plan Estratégico 2006-2010, entregando lineamientos institucionales en base a macroproyectos que guiaron el accionar institucional de forma integrada y eficiente. Por otra parte, para mejorar la gestión docente se creó e implementó el Modelo Educativo durante el año 2007, con el propósito de reflejar los principales énfasis que la Institución deseaba aplicar en la docencia de sus carreras y programas, tomando como referencia en sus lineamientos lo definido en el Plan Estratégico Institucional vigente.

A su vez, surge como otro de los pilares en los nuevos esfuerzos de mejoramiento de la gestión el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, creándose la Comisión de Aseguramiento de la Calidad y la Dirección de Calidad y Sistemas durante el año 2007.

Con la implementación de este nuevo sistema de la calidad, la Institución buscaba no sólo satisfacer los requerimientos establecidos por la Ley N° 20.129, en términos del aseguramiento de la calidad para la Educación Superior, sino realizar un esfuerzo corporativo por asegurar la calidad en todas las actividades organizacionales. En este sentido, la mejora continua en todos los procesos determinados se transformó en una orientación institucional para buscar la excelencia como Universidad.

Con el paso del tiempo, sin embargo, detectamos que los procesos definidos y medidos debían gestionarse como un sistema, incorporando elementos que permitieran un desarrollo más estratégico y provechoso para los requerimientos de la Institución. Debido a lo anterior, la Universidad decidió comenzar con un plan piloto, implantando un sistema de gestión de calidad basado en la Norma ISO 9001: 2008. Sin duda, un desafío inédito en la educación superior chilena.

La dificultad de contar sólo con un sistema de aseguramiento de la calidad, radica en que se busca que la Institución cumpla con lo que declara. En este sentido, a través de la determinación de los procesos, se pueden realizar controles para certificar que su operación esté relacionada con lo que describen cada uno de ellos. Sin embargo, no existe una orientación a la gestión de la información recibida, no se

establece cómo debe operar bajo este sistema la alta dirección, no se determinan canales formales para conocer la retroalimentación con los usuarios, no existe un tratamiento del producto no conforme, etcétera. Todos estos son elementos que, al no estar presentes, hacen del aseguramiento de la calidad una herramienta insuficiente para orientar a la organización de forma estratégica hacia el mejoramiento de sus servicios y una cultura de la calidad.

Aunque como mencionamos anteriormente, citando el estudio de la OCDE respecto de la educación superior en Chile, la Ley N° 20.129 determina el elemento de consulta del servicio a las partes interesadas, esto no es suficiente para implantar sistemas que fomenten la calidad, quedando nuestro país con un sistema híbrido entre el aseguramiento y la gestión.

Por ello, la Universidad de Santiago de Chile ha comenzado la implantación de un sistema de gestión de la calidad, primero a través de unidades académicas y administrativas pilotos y luego expandible a toda la organización. Esto también ha permitido una sinergia con la nueva planificación estratégica institucional y con el sistema de acreditación de carreras, ya que es un sistema de gestión que permite alinear todos estos esfuerzos estratégicos bajo la misma lógica de mejoramiento continuo.

4. Factores que facilitan la implementación de sistemas de la calidad en el contexto de una organización universitaria

COMO HEMOS revisado en los apartados anteriores, la creciente implementación de sistemas de la calidad en la educación superior demanda importantes esfuerzos de estas organizaciones en el ámbito de su gestión. Aún cuando ésta es una evolución necesaria para estas instituciones, ciertamente no es una transformación expedita ni fácil de lograr, ya que implica un cambio organizacional profundo respecto de las prácticas que se realizan cotidianamente en este tipo de entidades.

Tal como lo señalan Camisón et al. (2007), “La implantación de un sistema de gestión de la calidad supone, y requiere, un cambio profundo en todos los aspectos relevantes que configuran la organización y que caracterizan su funcionamiento. De hecho, se reconoce que el gran déficit de los sistemas de gestión de la calidad actualmente

implantados en las empresas es que, a pesar de lo especificado en los enfoques teóricos, no han logrado un cambio integral y profundo de toda la organización, olvidando en la mayoría de las ocasiones modificar los aspectos humanos y sociales” (p. 949).

De hecho, la implantación de sistemas de calidad en universidades conlleva un cambio cultural importante, ya que las personas que componen la organización deben modificar pautas de comportamiento socialmente validadas por un extenso período de tiempo, en este sentido, la complacencia que genera el trabajo habitual se transforma en una fuente importante de peligro para realizar cambios organizacionales (Kotter, 2007). Por otra parte, la medición a través de indicadores de las actividades universitarias es una práctica históricamente ausente en nuestras Instituciones, especialmente en el ámbito académico. Por tanto, la administración del cambio que supone la implantación de un sistema de gestión de la calidad es una transformación que afecta a los niveles más profundos de la cultura organizacional.

Esta transformación la podemos ver reflejada analizando a las universidades desde el modelo estructural de Mintzberg (2001), donde observamos que este tipo de organizaciones cuentan con distintas configuraciones. Por una parte, en la línea del negocio cobra especial relevancia el núcleo operativo; docentes que se coordinan a través de una estandarización de destrezas, vale decir, su formación y especialización son los factores que acreditan la expertiz que poseen para entregar el servicio de educación (sin entregar otro tipo de indicador). De acuerdo con las características antes mencionadas, el autor señala que este tipo de organizaciones funcionarían bajo una lógica configuracional de burocracia profesional.

Sin embargo, la necesidad de definir parámetros claros de certificación para garantizar la calidad en este tipo de organizaciones, ya sea por demandas del medio o por la propia orientación a la mejora continua, ha llevado a que se implemente un tipo de configuración institucional basado en la burocracia mecánica, donde se instaura una estandarización de procesos a través de los cuales se documenta y controla el cumplimiento de indicadores que aseguren la calidad de la Institución y su orientación a la excelencia. En este tipo de configuración adquieren especial relevancia –junto con el núcleo operativo la tecnoestructura–, unidades encargadas de definir los

procesos organizacionales, controlar su cumplimiento y establecer planes de mejora (Mintzberg, 2001). Bajo esta nueva lógica, el núcleo operativo ya no acredita la calidad del servicio que entrega sólo por la certificación de su formación, sino que debe cumplir con indicadores de proceso que objetiven su desempeño. Este esfuerzo, evidentemente, genera la necesidad de un cambio organizacional profundo que requiere una administración eficiente y oportuna.

En relación con algunas teorías de administración del cambio organizacional, podemos analizar el modelo de Lewin, de acuerdo con la interpretación de Husenman (2003). Este autor habla de tres etapas o momentos en un proceso de cambio. La primera etapa consiste en “descongelar” los patrones de conducta que están congelados al ser justificados por el éxito y reforzados por la repetición. Para lograr el descongelamiento debe existir una tensión desestabilizadora. En esta etapa se dan las primeras resistencias por la incertidumbre de lo que puede pasar. De acuerdo con esto, Kotter (2007) señala que se debe socializar un adecuado sentido de urgencia, ello significa promover entre las personas que el cambio es necesario para continuar creciendo como organización y sobrevivir a la competencia. Si esta etapa no se lleva a cabo de forma adecuada es probable que por complacencia, las personas no se movilicen adecuadamente y el cambio fracase.

En el caso de nuestra Universidad, esta etapa se vio ampliamente reflejada como una instancia de cambio persuasivo y participativo, creando una tensión interna que apeló a los cambios del entorno, a las nuevas exigencias sociales, a la historia de la Universidad y el aporte que ésta realiza al país. En este sentido, la frase “podemos ser mejores” cobró especial relevancia en la amplia difusión del sistema de gestión de la calidad, invitando a la comunidad universitaria a involucrarse activamente en este importante cambio cultural.

En segundo lugar, se encuentra la etapa de “prueba”, en la que se juega la implantación concreta del cambio. Es el momento en que las personas comienzan a utilizar los artefactos asociados al cambio. La fuerza de las resistencias depende de los atributos percibidos por la nueva forma de trabajar en las personas. Estos atributos son: ventaja relativa del cambio, compatibilidad, complejidad, intentabilidad y observabilidad.

Si el cambio es percibido como algo que trae ventajas, compatible con los hábitos existentes, poco complejo, que se puede administrar poco a poco y con resultados observables, las resistencias serán menores.

Así, en la Universidad se comenzó la implementación del sistema de gestión de la calidad con una intensa capacitación y socialización del modelo, procurando desarrollar las competencias necesarias en las personas para disminuir la resistencia a utilizar esta nueva herramienta. En el transcurso de esta implantación se les planteó que sus actividades cotidianas se seguirían desarrollando de la misma forma, pero gestionadas a través de un sistema de la calidad, procurando formalizar la mejora continua que realizan intuitivamente. A la vez, se reforzaron metas de calidad desarrolladas en el corto plazo, por ejemplo, la definición de procesos en unidades, capacitaciones realizadas, entre otras.

Por último, se encuentra la etapa de “recongelamiento”, que implica institucionalizar el cambio, transformarlo en una práctica habitual e interiorizada en las personas. El cambio se logra cuando sucede lo anterior y no cuando se efectúa por acatamiento. En esta etapa las resistencias deben ser analizadas en su contenido.

Cabe destacar que, de acuerdo con este modelo, la organización todavía se encuentra en la etapa de “prueba”, por lo que el sistema de gestión de la calidad aún está siendo institucionalizado por la cultura universitaria. Sin embargo, al llegar a esta etapa se deberá tomar en cuenta las posibles falencias del sistema y trabajar en sus correcciones.

Revisando los factores obstaculizadores que se pueden dar específicamente en la implementación de sistemas de la calidad en educación superior, como lo señalan algunos autores (Yarzabal, 1996; Tunnermann, 1997; Brunner, 1997; González, 2005), éstos tienen relación con características internas de las instituciones, tales como estructura académica limitada, carrera docente incipiente, participación estudiantil en el gobierno de la universidad, órganos de gobierno colegiados, crisis económica crónica, excesiva politización, falta de práctica de capacitación continua, y carencia de una verdadera administración universitaria, entre los más importantes. Así, estos factores obstaculizadores pueden dificultar la implantación de sistemas de la calidad eficientes, ya que afectan directamente en la gestión de las universidades.

A la vez, existen factores que facilitan la implantación de sistemas de la calidad. En este sentido, la literatura indica, principalmente, el compromiso de la alta dirección y un estilo de dirección participativo que involucre a los empleados (Camisón et al, 2007). Cuando las personas que componen la organización se sienten involucradas en el proceso de cambio organizacional, asumen de mejor forma las nuevas tareas que deben desempeñar y disminuye la resistencia que genera esta nueva situación (Husenman, 2003). La participación activa del personal mantiene una relación directa con un incremento del compromiso con el cambio y una disposición hacia él (Camisón et al, 2007).

De hecho, estos autores señalan que en una primera fase de socialización del cambio –coincidente con la etapa de descongelamiento propuesta por Husenman, 2003–, existen tres estrategias principales que pueden facilitar la disposición al cambio: la comunicación persuasiva, la participación activa y la gestión de fuentes externas de información.

La comunicación persuasiva entrega información oportuna acerca del compromiso, nivel de prioridad y urgencia del esfuerzo del cambio. La gestión de fuentes externas a la empresa apoya la información generada internamente, ya que pueden tener mayores niveles de credibilidad y objetividad. Sin embargo, las fuentes de información pueden fracasar si no se promueve la participación activa del personal, ya que “las personas tienden a confiar más en la información que han encontrado por sí mismas, de forma que los agentes del cambio pueden generar oportunidades para que los miembros de la organización aprendan a partir de sus propias experiencias” (p. 957). A su vez, Kotter (2007), señala que se debe empoderar la acción de los colaboradores, estimulando el asumir riesgos, desafíos y acciones no tradicionales para fomentar la creatividad y la operatividad del cambio que se está implementando.

Complementando lo anterior, Gómez (2003) señala que para la efectiva implementación de un sistema de la calidad debe existir como factor crítico de éxito la colaboración entre la Dirección y los empleados, ya que éstos pueden aportar ideas interesantes para la mejora del funcionamiento de la empresa. Además, pueden identificar defectos que pueden tenerse en cuenta para la mejora de la calidad,

colaboración que se puede dar tanto individualmente como a través del trabajo en equipo.

De hecho, el Sistema de Gestión de la Calidad bajo la Norma Internacional ISO 9001:2008 en su norma de conceptos ISO 9000:2005 señala que para conducir a una organización hacia la mejora en el desempeño se ha identificado ocho principios de la calidad, entre los cuales destaca la Participación del Personal. Se plantea que “el Personal, a todos los niveles, es la esencia de una organización, y su total compromiso posibilita que sus habilidades sean usadas para el beneficio de la organización” (p. 6). Por tanto, el involucramiento de las personas en la implantación de un sistema de la calidad se constituye en un principio fundamental que condiciona su éxito.

5. El concurso “ideas de calidad” y su contribución en la implementación del sistema de gestión de la calidad

CON EL objetivo de promover una orientación hacia la calidad al interior de la Universidad en el contexto de la implementación del Sistema de Gestión de la Calidad Institucional, a principios del año 2008 surgió la iniciativa de establecer un concurso semestral que estimulara a los académicos, estudiantes y funcionarios administrativos a proponer ideas en torno a mejorar los servicios universitarios, creándose mediante resolución N° 8662 de 2008 el concurso “Ideas de Calidad” en la Universidad de Santiago de Chile.

Una de las primeras actividades realizadas para la creación del concurso, fue disponer de recursos que permitieran otorgar premios a las mejores ideas presentadas en torno a la mejora de la calidad en las actividades universitarias, para lo cual se contó con el apoyo del Rector de la Universidad.

El concurso se organiza y administra por la Dirección de Calidad y Sistemas, unidad dependiente de Rectoría, que tiene como principal objetivo gestionar la implementación y la sustentación del sistema de gestión de la calidad institucional, en todos los niveles de la organización, contribuyendo al desarrollo de una cultura de la calidad. La Dirección de Calidad y Sistemas en conjunto con la Dirección de Estudios y Análisis Institucional, diseñaron el concurso, estableciendo dos modalidades de participación que signifiquen innovaciones, soluciones o mejoras, e implementación

de nuevos servicios autofinanciados o sin mayores costos asociados, simplificación y agilización de procedimientos, ahorro de recursos, entre otras iniciativas relacionadas con la calidad. Las modalidades de participación son:

- *Proyecto de Mejora de la Calidad*. En esta modalidad los participantes presentan su iniciativa a través de un proyecto que debe considerar los siguientes apartados: título de la iniciativa, breve resumen, justificación, objetivos, actividades principales, beneficios y costos de implementación.
- *Sugiere Calidad*. Modalidad en que se debe presentar una idea que no supere más de 200 palabras.

Los premios disponibles son trescientos mil pesos para el primer lugar y cien mil pesos para el segundo lugar, en el “Proyecto de Mejora de la Calidad”, y en la modalidad “Sugiere Calidad”, cinco premios de veinte mil pesos cada uno.

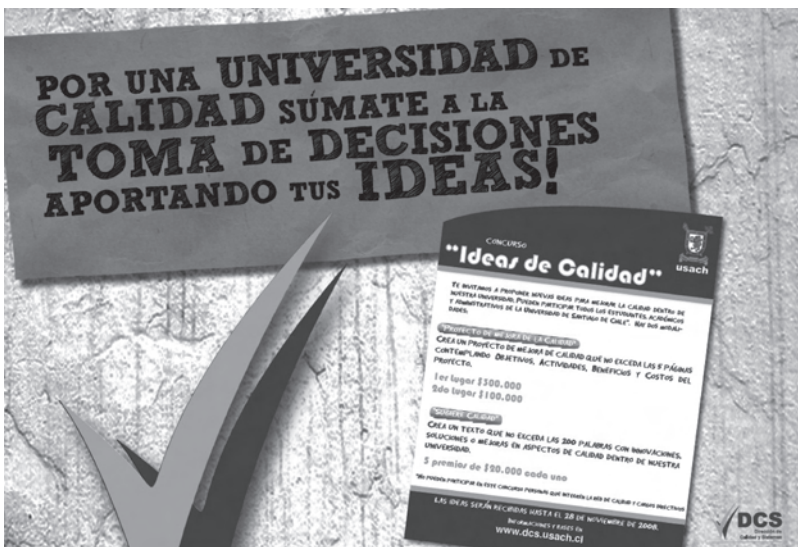
La evaluación y selección de las mejores ideas presentadas está a cargo de un Comité de Evaluación constituido por el Director de la Calidad y Sistemas, dos asesores de la Dirección de Calidad y Sistemas, dos Coordinadores de Calidad de las Unidades Mayores Administrativas y dos Coordinadores de Calidad de Facultades, actuando como ministro de fe el Secretario General de la Universidad.

La presentación de las propuestas se realiza en una plataforma electrónica habilitada en el sitio Web de la Dirección de Calidad y Sistemas, accediendo con el RUN y completando el formulario disponible para cada modalidad de participación.

El concurso Ideas de Calidad se ha desarrollado en dos oportunidades y entre los meses de noviembre y diciembre del 2009 se desarrolló su tercera versión.

El primer concurso Ideas de Calidad se llevó a cabo durante el mes de noviembre del año 2008 y contó con la participación de 71 propuestas, donde el 34% de ellas fueron presentadas bajo la modalidad de Proyectos de Mejora de la Calidad y el 66% mediante la modalidad Sugerencias de Calidad. Un 64% de las propuestas fue presentada por los estudiantes y un 37% por los funcionarios de la Universidad. La selección de las mejores ideas de calidad presentadas en esta versión, llevó a premiar propuestas presentadas en su totalidad por estudiantes para ambas modalidades de participación.

Es importante señalar que el proceso de evaluación y selección de propuestas se desarrolla reservando la identificación del autor de la propuesta, para resguardar la objetividad en el proceso.



Algunas de las ideas presentadas en la primera versión del concurso para la modalidad Proyecto de Mejora de la Calidad hacen referencia a los siguientes temas:

- *Ayudantías E-Learning*, primer lugar de los proyectos presentados. Propone dictar las ayudantías de los ramos no-matemáticos de manera virtual e interactiva, con la finalidad de mejorar la calidad de vida del estudiante, particularmente del alumno vespertino.
- *Sistema de Selección, Control y Evaluación de los Ayudantes*, segundo lugar de los proyectos mejora de la calidad. Creación de herramientas, como encuestas y formularios online, que permitan mantener y asegurar un nivel de calidad en la entrega de conocimientos por parte del ayudante, contribuyendo a mejorar la calidad de la educación dentro de nuestra casa de estudio.
- *Implementación programa 5S Facultades y UMA*. Se propone implementar esta técnica de gestión que promueve la identificación y compromiso de los funcionarios con sus equipos

e instalaciones de trabajo, logrando mantener un ambiente organizado y limpio.

- *Efectividad en el despacho de documentos.* Habilitar un lugar común a los estafetas de la Universidad, en un lugar estratégico del campus, con el objetivo de agilizar el despacho de la correspondencia y estandarizar las distancias recorridas por dichos funcionarios.
- *Sistema de Información Geográfica (SIG) para la administración del territorio.* Utilizar este sistema y sus capacidades (integrar, almacenar, transferir, superponer, editar, analizar, compartir y mostrar la información) en la administración de la Universidad, para un correcto funcionamiento de sus actividades y optimización de los recursos, logrando de esta manera, una reducción en los costos y un aumento en la calidad de los bienes y servicios entregados.
- *Mejora en la obtención de documentos.* Facilitar la obtención de los documentos que se pueden obtener gratuitamente de Registro Curricular, mediante su incorporación a la intranet para su retiro en línea. De esta manera, los alumnos podrían acceder a sus certificados de forma más expedita, evitando trámites innecesarios.

En la modalidad de Sugiere Calidad, algunas de las propuestas presentadas en el primer concurso fueron:

- Instalar más enchufes en sectores aislados, áreas verdes y jardines, para facilitar la carga de notebooks y utilizar red WIFI. Sugerencia ganadora.
- Envío de documentos y certificados vía correo electrónico, pagados electrónicamente, reduciendo tiempos de espera. Sugerencia ganadora.
- Obtener certificados en línea, a través de una base de datos interna para aquellos estudiantes que posean su situación económica al día. Sugerencia ganadora.
- Elaboración de una base de datos online de Tesis e Investigaciones elaboradas por alumnos pertenecientes a la universidad, tanto de postgrado como de pregrado. Sugerencia ganadora.

- Realización de claustros por carreras, para que alumnos, académicos y funcionarios discutan sobre temas contingentes propios de cada Departamento. Sugerencia ganadora.
- Obtención de certificados gratuitos en línea, utilizando la misma plataforma de los comprobantes de matrícula. Sugerencia ganadora.

Al analizar las ideas presentadas por los participantes, se puede destacar que corresponden a necesidades o expectativas de los usuarios por servicios que no se encuentran disponibles y, en muchos casos, obedecen a inquietudes y reclamos de prestación de servicios.

Con los antecedentes expresados anteriormente y la finalidad de promover la mejora continua de las diversas actividades universitarias, las propuestas presentadas por los participantes fueron enviadas a cada unidad involucrada para que estuviesen en conocimiento de los ámbitos que deben tomar atención y, en la medida que sea factible, implementarlas. En general, esta actividad fue bien recibida por las unidades, ya que les permitió obtener una retroalimentación del desarrollo de sus actividades y con ello establecer una instancia de evaluación centrada en verificar el cumplimiento de las necesidades y expectativas de sus usuarios.



El segundo concurso Ideas de Calidad se llevó a cabo durante el mes de junio del año 2009. En esta oportunidad la participación fue de 64 propuestas, donde el 30% correspondió a iniciativas presentadas bajo la modalidad de Proyecto de Mejora de la Calidad y el 70% a través de la modalidad Sugiere Calidad. La procedencia de los participantes correspondió a un 70% de estudiantes y un 30% de funcionarios de la Universidad. En esta ocasión, a diferencia del concurso anterior, la selección de las mejores propuestas presentadas en la modalidad Sugiere Calidad seleccionó como ganador una propuesta de un funcionario administrativo y el resto de las propuestas seleccionadas correspondieron a estudiantes de la

Universidad. Así, una vez más la gran mayoría de los premios se los adjudicó el estamento estudiantil.

Si se reflexiona sobre lo anterior, se puede desprender que los usuarios de los servicios prestados por la Universidad son quienes mayormente requieren hacer llegar sus necesidades de mejor servicio, que se expresa a través del concurso Ideas de Calidad, estableciendo así un mecanismo de comunicación y retroalimentación.

Esto se demuestra con las temáticas presentadas nuevamente en el segundo concurso Ideas de Calidad, donde algunas de las propuestas en la modalidad Proyecto de Mejora de la Calidad fueron, por ejemplo:

- *Alimentación saludable*, primer lugar de los proyectos presentados. Facilitar la entrega de información, publicando en una página Web que sea permanentemente actualizada, antecedentes correspondientes a la alimentación saludable brindada por los distintos casinos y/o quioscos de la Universidad, incluyendo: menú del día, precios, ubicación, calidad evaluada según sus usuarios, ranking de los lugares más saludables y económicos, información nutricional y sugerencias. El objetivo de esta propuesta es “contribuir en el grave problema cultural de la mala alimentación existente en nuestra Institución” y “obtener una base para educar sobre la alimentación saludable”.
- *Estacionamiento de bicicletas para alumnos*, segundo lugar de los proyectos ganadores. Poner estacionamientos de bicicletas en nueve puntos seguros y estratégicos de la Universidad para aquellos alumnos que se movilizan en este medio.
- *Escritorios virtuales (multiseat) para el mejor uso de computadores de consulta bibliográfica e informativos*. Utilizar escritorios virtuales (multiseat) en entorno Linux los que tienen la ventaja de necesitar sólo una CPU para varios usuarios. Así por ejemplo, en el caso de las bibliotecas del Campus, podrían utilizar dos personas el mismo computador pero con diferentes entornos, cada uno realizando una búsqueda independiente en el catálogo. A esto se suma que al trabajar en entorno Linux, la Universidad ahorra las licencias que Microsoft requiere.
- *Servicio de Referencia en Línea*. Contar con un servicio de referencia en línea en las bibliotecas de la Universidad, aprovechando la tecnología existente hoy en día, lo que representa una

oportunidad para brindar un servicio innovador, inmediato y personalizado de consulta al bibliotecario, atendiendo solicitudes rápidas de búsqueda de información, ya sea en las bases de datos, en los catálogos o simplemente una búsqueda de referencia en la Web. Las respuestas se pueden dar de forma sincrónica y la información llegaría directamente al computador del usuario, sin la necesidad de que éste deba acercarse a la biblioteca. Esta propuesta haría más eficiente y eficaz el servicio actual que se entrega como sistema de biblioteca, aportando a su difusión, descentralización y modernización.

- *Educación de Usuarios Online.* Crear una plataforma online del taller de inducción que se imparte a los alumnos nuevos. Esta plataforma será tanto de apoyo para quienes no asistieron a la inducción, como para quienes por distintos motivos no recibieron toda la información entregada. A través de este sitio, los alumnos podrán evaluarse con un test electrónico en donde se califique y envíe una certificación que avale su aprobación en el curso. También es posible tener un servicio de chat que resuelva las inquietudes de los alumnos, contar con un glosario con la terminología usada en biblioteca, fotos de las distintas áreas, ejemplificaciones de búsquedas en el catálogo electrónico, entre otros.
- *Propuesta de innovación en sistema de solicitudes.* Incorporar el proceso de elevación de solicitudes, como son convalidación de ramos, adelanto de asignaturas, reincorporación, solicitud de retiro temporal, entre otras, al portal Web USACH y, de esta manera, innovar en un aspecto relevante que, hasta la fecha, no se le ha dado la importancia que se merece.

En términos de Sugerencias de Calidad, algunas de las propuestas presentadas en el segundo concurso Ideas de Calidad fueron:

- Implementar el sistema de pago de cuotas básicas de matrícula y de mensualidades a través de Internet usando Web Pay. Sugerencia ganadora.
- Implementar el pago de mensualidades con tarjeta de crédito o mediante sistema de pago automático cargado a la cuenta corriente o tarjeta de crédito (PAC - PAT). Sugerencia ganadora.

- Implementar un autoservicio de fotocopidora e impresora con pago automático de monedas en la Biblioteca Central de la Universidad. Sugerencia ganadora.
- Establecer el servicio de pedidos de libros en forma electrónica, a través de una cuenta disponible para cada estudiante de la Universidad. Sugerencia ganadora.
- Obtener documentos de tramitación simple que no requieran de estampillas universitarias a través de intranet. Sugerencia ganadora.

Al igual que en el concurso anterior, las propuestas presentadas por los participantes fueron enviadas a cada unidad involucrada para que estuviesen en conocimiento de los ámbitos en que deben tomar atención y, en la medida que sea factible, implementar las propuestas.

En esta oportunidad, adicionalmente, se analizó el grado de implementación de las ideas presentadas en el primer concurso, desprendiéndose la necesidad de que algunas propuestas sean apoyadas con recursos adicionales al presupuesto corriente de la unidad, para efectuar la implementación de las ideas de mejora. En este contexto, se gestionó la asignación de recursos con el Rector y en función de los recursos disponibles y las propuestas presentadas en el segundo concurso, se definió qué propuesta contaría con el auspicio de la Dirección de Calidad y Sistemas para su implementación.

La propuesta que obtuvo el primer lugar en el proyecto de mejora de la calidad –correspondiente a entregar información vía Web de alimentación saludable brindada por los distintos casinos y/o quioscos de la Universidad– fue la que contó con el auspicio. La Vicerrectoría de Gestión y Desarrollo Estudiantil tomó la responsabilidad de gestionar la implementación de esta propuesta y ha desarrollado las acciones correspondientes para lograr su ejecución.

La finalidad de implementar estas ideas, es demostrar a los participantes

y a la comunidad universitaria, en especial a los usuarios de los servicios, que las propuestas establecidas efectivamente contribuyen a mejorar la calidad del servicio entregado. En este contexto, la Dirección de Calidad y Sistemas realiza un seguimiento de las propuestas ejecutadas con el propósito de evidenciar el cumplimiento de su implementación para, posteriormente, ser difundidas al interior de la Universidad.

En el mes de noviembre del 2009, la Dirección de Calidad y Sistemas desarrolló una tercera versión del concurso Ideas de Calidad, invitando nuevamente a la comunidad universitaria a participar presentando sus ideas de mejora de la calidad de los servicios prestados.

6. Conclusiones

AL FINALIZAR, podemos concluir que el concurso Ideas de Calidad se ha transformado en un importante medio para hacer partícipe al personal y así facilitar la implementación del sistema de gestión de la calidad en la Universidad de Santiago de Chile.

Como analizamos anteriormente, cuando un sistema de aseguramiento de la calidad evoluciona a un sistema de gestión de la calidad debe incluir, necesariamente, mecanismos de retroalimentación que permitan establecer una comunicación fluida con los usuarios y partes interesadas del servicio que la organización ofrece. En este sentido, el concurso Ideas de Calidad ha permitido obtener información respecto de lo que los usuarios proponen para mejorar los servicios de la Institución, transformándose en una retroalimentación importante para todas las unidades académicas y administrativas.

Además, este concurso ha cumplido una importante misión en cuanto a facilitar el cambio organizacional, ya que como analizamos en estos modelos, se necesita una constante información persuasiva que promueva la “nueva forma de hacer las cosas”. El concurso Ideas de Calidad ha contribuido en ello mediante las campañas que se realizan cada vez que existe una nueva versión. En este sentido, se ha socializado, junto al concurso, un mensaje permanente de que el aportar con nuevas ideas para el desarrollo de la calidad, ayuda en la mejora continua de los servicios de la Institución, facilitando un servicio adecuado a los requerimientos de todas las partes interesadas en la educación superior entregada en esta casa de estudios.

Sin embargo, el mayor aporte, se enmarca dentro de la facilitación de la participación del personal, pues como señala la literatura, esto es un principio fundamental para asegurar el éxito en la implantación de un sistema de gestión de la calidad.

En efecto, cuando la comunidad universitaria en su conjunto percibe que existen los canales institucionales para participar activamente en contribuir a la mejora de la calidad organizacional, se logran niveles de involucramiento en esta tarea mucho más profundos y comprometidos. De acuerdo con lo anterior, la resistencia que genera todo cambio organizacional se ve disminuida cuando las personas perciben que sus aportes son considerados y se incluyen en la implantación. Si esto último no ocurriera, no tendría sentido realizar una actividad de estas características, ya que las personas perciben que no sólo existe una consideración verbal hacia sus opiniones, sino que la organización invierte recursos en concretar las ideas que aportan a la nueva estrategia institucional y ven reconocido su esfuerzo.

Con lo anterior, la decisión de la Universidad de financiar total o parcialmente la implementación de la idea ganadora en cada versión del concurso, refuerza la participación del personal y facilita también el cambio organizacional, ya que las personas perciben que tienen las competencias necesarias para desarrollar nuevos desafíos organizacionales, los que se asumen como factibles de llevar a cabo en la medida que exista un involucramiento activo en el proceso de mejora continua del servicio que se entrega.

De acuerdo con lo analizado bajo el modelo estructural de Mintzberg (2001), podemos observar que la Universidad posee un núcleo operativo altamente especializado y que desarrolla el trabajo sobre la base de sus competencias y destrezas profesionales, más que cumpliendo procedimientos, como podría ocurrir en otro tipo de organizaciones. Sumado a esto, el hecho de ser una universidad pública, donde los mismos académicos eligen a las autoridades de la Institución, hace que estos factores sean críticos al momento de diseñar un cambio organizacional como el descrito en este capítulo, ya que la democracia constitutiva de la cultura y el elevado nivel de especialización de los académicos, demandan una alta persuasión y participación para desarrollar la estrategia planificada.

Por ello, el concurso Ideas de Calidad surge como una herramienta original de la Universidad de Santiago de Chile dentro de lo planteado en los sistemas de gestión de la calidad, ya que consolida en un solo proceso, la participación del personal, retroalimentación al sistema y la socialización persuasiva para facilitar el cambio organizacional. Aunque la Universidad mantiene sistemáticamente otras actividades que canalizan la comunicación con los usuarios y partes interesadas (encuestas, estudios de mercado, entre otras), esta herramienta se ha constituido en un factor importante de éxito para la implantación del sistema de la calidad de acuerdo con nuestras características culturales.

Si bien es cierto que los sistemas de gestión de la calidad establecen diversos mecanismos de control para el funcionamiento del sistema, tales como las auditorías de calidad, control de procesos, control de productos o servicios educativos, entre otros, si la organización realiza un esfuerzo serio más allá del hecho de obtener sólo una acreditación o certificación, debe realizar actividades que busquen modificar los pilares fundamentales que sostienen su cultura para instaurar la calidad como soporte de su quehacer y sentido fundamental.

En este sentido, el cambio cultural que busca nuestra Institución para sistematizar prácticas de mejora continua que se han mantenido por 160 años no es una tarea menor, ni mucho menos de fácil alcance. Sin embargo, el mismo hecho de ser una Universidad con su historia involucrada en el desarrollo del país, ha permitido utilizar esta tradición en el mensaje de que podemos ser mejores para continuar con el aporte a lo que la sociedad nos demanda. Así, estos pequeños hechos facilitan paulatinamente la orientación al cumplimiento de los nuevos desafíos, en términos de continuar mejorando la calidad de todas nuestras actividades y seguir vigentes en el ámbito nacional e internacional.

Revisando la evolución nacional e internacional que ha tenido la implantación de sistemas de la calidad en la educación superior, observamos que es un desafío con amplias proyecciones a futuro y que, constantemente, instará a nuevos cambios en la forma de gestionar las universidades, como lo ha hecho hasta ahora.

Aunque en Chile el esfuerzo no ha sido menor, aún se debe superar el hecho de implementar sistemas de aseguramiento de la calidad con el objetivo de cumplir con la acreditación exigida por la

Ley N° 20.129. Cuando la calidad sea asumida como un sistema de gestión que agrega valor a la Institución, aportando en su eficiencia y cumplimiento de su labor social, efectivamente nos encontraremos en el camino de entregar un servicio evaluado satisfactoriamente a nivel nacional e internacional. En este desafío se encuentra la Universidad de Santiago de Chile.

7. Bibliografía

1. Bergan, S. (s/a): “Políticas de Enseñanza Superior en Europa: Hacia un Espacio Europeo de Enseñanza Superior”. Extraído de:
2. www.mecesup.cl/mecesup1/bolonia/Proceso%20de%20Bolonia%20-%20Bergan_es.pdf
3. Camisón, C., Cruz, S. y González, T. (2007): “Gestión de la Calidad: Conceptos, enfoques, modelos y sistemas”. España: Ed. Pearson.
4. Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. (2008): “Informe del Consejo Asesor Presidencial para la educación Superior. Los Desafíos de la Educación Superior Chilena”. Santiago: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.
5. Ginés, J. y Vieira, M. J. (2005): Los procesos de acreditación en el desarrollo de las universidades: visión europea comparada. En *Los procesos de acreditación en el desarrollo de las universidades*. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo–CINDA.
6. Gómez, A. (2003). Cultura en las PYMES del sector juguete y auxiliares: Implicaciones para la implantación de sistemas de calidad. España: Tesis Doctoral, UNED.
7. González, L. (2005). El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina. En *Los procesos de acreditación en el desarrollo de las universidades*. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo –CINDA–.
8. Husenman, S. (2003): Gestión del cambio. Barcelona: Editorial Ariel.
9. International Organization for Estandarization, (2005): “Sistemas de Gestión de la Calidad, Fundamentos y vocabulario”. Norma ISO 9000:2005.
10. Jones, G. (2008). Teoría Organizacional: Diseño y Cambio en las Organizaciones. México: Editorial Prentice Hall.

11. Kotter, J. (2007). *Al frente del cambio*. Barcelona: Ed. Empresa Activa.
12. Mintzberg, H. (2001).- *Diseño de organizaciones eficientes*. Buenos Aires: Ed. El Ateneo.
13. OCDE (2009). *La Educación Superior en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile para su edición en español.
14. Pérez, M. (2004): Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en América Latina. *¿Vamos por el camino correcto? Calidad en la Educación Superior*. N° 21, pp.: 271 – 285.
15. Silva, C. (2006): Aseguramiento de calidad en gestión de instituciones de educación superior: expectativas y desafíos. *Calidad en la Educación Superior*. N° 24, pp. 117 – 132.

El caso de los “ciclos” de acreditación de la Universidad Alberto Hurtado. Aplicación, aprendizajes y mejoramientos.

Pablo Astudillo Lizama
Felipe Rivera Sánchez
Enrique Fernández Darraz

1. Introducción

LA UNIVERSIDAD Alberto Hurtado decidió, en el año 2006, generar una política de aseguramiento de la calidad que condujera a procesos de acreditación, a todos sus programas de pre y postgrado. Para ello, organizó una serie de “ciclos” con el fin de obtener la acreditación de sus programas gestionados por grupos. Transcurridos casi tres años desde tal decisión, se pueden evaluar tanto las fortalezas y debilidades como los aprendizajes y desafíos que resta por internalizar y enfrentar.

El siguiente capítulo analiza este proceso en orden a la formulación de un modelo replicable por aquellas instituciones que están desarrollando un número importante de procesos de autoevaluación, exponiendo buenas prácticas que contribuyan a mejorar la calidad del trabajo desarrollado por las unidades académicas.

Al comparar las tendencias internacionales, los procesos de autoevaluación se han movido entre dos polos: la comparación respecto de los propios propósitos y la satisfacción de los usuarios externos a la institución. Los desafíos que se desprenden, en cualquiera de los casos, tienen relación con asumir las diferencias dentro de una cultura organizacional que afectan las definiciones de calidad, la comprensión de los indicadores, las tensiones que imponen las estructuras del sistema educacional y las políticas nacionales en el área, así como la subjetividad propia de los actores (Billing, 2004).

Estos elementos han sido considerados a la hora de impulsar los procesos de acreditación en Chile, especialmente, en lo referido a la certificación de la calidad de los programas de pre y postgrado. El modelo vigente apunta a la elaboración de juicios en torno al cumplimiento de los objetivos educacionales y de los estándares internos de funcionamiento institucional.

Cabe considerar la importancia que ha adquirido el proceso de acreditación como mecanismo de regulación de la calidad y como

forma de distinción para los actores del sistema. En contextos de alta masificación de la oferta educativa terciaria y, por tanto, de la búsqueda de legitimación y diferenciación, las universidades privadas han sido proclives a solicitar la acreditación como una manera de demostrar el cumplimiento de estándares académicos valorados socialmente (Landoni y Romero, 2006).

La adhesión a este principio de transparencia, impulsó a la Universidad Alberto Hurtado a comprometerse anticipadamente con los procesos de acreditación, orientada tanto por su misión institucional, como por el impulso de su crecimiento organizacional, el cual requería de una revisión temprana a partir del egreso de las primeras generaciones de estudiantes. Esta disposición exigía no solamente la incorporación de visiones internas, sino una evaluación de su grado de ajuste con las necesidades de formación disciplinaria y la política educacional.

Lo anterior implicaba asumir el impacto que los procesos de acreditación tienen al interior de las instituciones de educación superior. De acuerdo con la evidencia internacional, tempranamente se reconoce la necesidad de alfabetización de las unidades académicas respecto de la naturaleza de estos procesos (Genis, 2002), así como la conveniencia de diferenciar algunos de los criterios de evaluación para atender a la tensión entre los criterios externos, aparentemente objetivos e inmutables, y las sensibilidades de los diferentes grupos de académicos, que tienden a reconocerse más en la organización de su disciplina que en la estructura de la carrera estudiantil (Canning, 2005). Asumir estas tareas permite garantizar la legitimidad de los procesos y debilitar las resistencias iniciales (Genis, 2002).

Tales elementos son considerados en la articulación de los procesos de autoevaluación de carreras de la Universidad, en la perspectiva de asumirlos en un horizonte más general y con una mayor comprensión respecto del proceso mismo.

2. Antecedentes institucionales

LA UNIVERSIDAD Alberto Hurtado fue fundada el 20 de octubre de 1997 por la Compañía de Jesús, con el objeto de ofrecer al país una instancia de educación superior cimentada en sus valores y en sus más de 450 años de labor educativa en el mundo. De esta forma, la Universidad nació ligada a una tradición de larga data y se inserta

dentro de una red de más de doscientas instituciones de educación superior en el mundo.

Transcurridos seis años desde su fundación, se solicitó ante el Consejo Superior de Educación la plena autonomía institucional, la cual fue concedida en enero de 2004, ratificando de esa manera el grado de madurez organizacional que se había alcanzado.

La Universidad decidió presentarse inmediatamente al proceso de acreditación institucional, con la convicción de que, a pesar de la juventud del proyecto, éste se estaba llevando adelante con la rigurosidad y seriedad suficientes como para mostrar a la comunidad nacional el nivel de desarrollo logrado.

Lo anterior fue ratificado por la entonces Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, CNAP, a través del Acuerdo N° 36, de fecha 8 de noviembre de 2005. La mencionada Comisión concedió la acreditación en las Áreas de Gestión Institucional, Docencia de Pregrado y Vinculación con el Medio, por un plazo de cuatro años. Esto tuvo una gran significación, no sólo por la satisfacción que produjo en la comunidad, sino también por constituirse en una de las pocas instituciones privadas con una acreditación por este período.

Acorde con este resultado y en el ánimo de profundizar en los mecanismos internos de aseguramiento de calidad, se decidió luego presentar la totalidad de los programas elegibles a proceso de acreditación. Para ello se diseñó un plan que contemplaba ciclos temporales que debían iniciarse en el año 2007. Este proceso ha dado como resultado, a diciembre de 2009, 11 carreras de pregrado, 2 programas de magíster y 1 doctorado acreditados. Adicionalmente, 7 programas de pregrado elegibles están en proceso de autoevaluación, 2 programas de postgrado esperan los resultados de la evaluación externa y otros 3 magísteres se encuentran en preevaluación. Sólo 1 programa de postgrado elegible no ha sido incluido en los ciclos de autoevaluación.

Traducido en términos porcentuales, esto significa que del total de carreras y postgrados elegibles de la Universidad (es decir, entre los 26 programas acreditables a comienzos de 2010), transcurridos dos años, un 51% muestra una acreditación exitosa y un 45% adicional ha concluido o está desarrollando efectivamente una autoevaluación.

El presente capítulo refiere a los aprendizajes relacionados a la acreditación de programas; no obstante, es importante señalar que

durante el transcurso de 2009, la institución desarrolló un nuevo proceso de acreditación institucional, el que culminó el 16 de diciembre del año 2009 con un nuevo resultado de acreditación por 5 años, situación que avala los logros alcanzados por la institución en materia de aseguramiento de la calidad.

3. La definición de los ciclos de la acreditación

DESDE SU fundación a la fecha, la Universidad ha aumentado no sólo en número de estudiantes, programas, funcionarios, académicos e infraestructura, sino también en complejidad organizacional. Ya en 2006, adoptó una estructura de Facultades y Departamentos y ese mismo año se aumentó la matrícula hasta los 2223 alumnos. Por lo mismo, tempranamente se tomó la decisión de profundizar los procesos de autoevaluación de programas, como una forma de asegurar el desarrollo responsable de la actividad académica, apuntando al cumplimiento de la Misión Institucional.

De esta forma, y tal como fue señalado, la institución (al año siguiente de finalizar su proceso de acreditación institucional) definió como uno de sus objetivos estratégicos, acreditar todos los programas elegibles de la Universidad entre 2007 y 2009.

Para tal efecto, las autoridades superiores realizaron un análisis general de las condiciones en las que se encontraban todas sus carreras de pregrado y postgrado, definiendo un calendario de trabajo que comenzaría a operar durante el primer semestre de 2007. Se acuñó el término “ciclo” obedeciendo a la idea de que, preliminarmente, grupos determinados de programas tendrían que seguir calendarios rutinarios y compartidos. Tal concepto, a su vez, permitiría reconocer el carácter permanente que tienen las acciones de autoevaluación.

La agrupación de programas tuvo en cuenta un criterio de homogeneidad referida a su estadio de desarrollo. Dentro de cada grupo, todas las unidades debían resultar relativamente similares (principalmente en términos de su madurez organizacional), además de considerar las posibilidades reales de enfrentar de manera exitosa este proceso. En este sentido, se decidió que iniciarían el proceso carreras con mayor presencia en el medio: aquellas que tenían una mayor antigüedad relativa y un tamaño de matrícula elevado. Siendo así, el primer ciclo se compuso de las carreras de Sociología (una de las tres carreras

fundadoras de la Universidad), Derecho (abierto en 2000) y Psicología (iniciada en 2001). A ellas se sumaron el Magíster en Economía y el Magíster en Estudios Políticos y Sociales Latinoamericanos, ambos programas provenientes de ILADES y caracterizados por su trayectoria.

Los ciclos quedaron organizados de la siguiente manera:

Tabla 1: Organización de los ciclos de acreditación

Ciclo	I	II	III	IV
Inicio actividades	1º semestre 2007	2º semestre 2007	1º semestre 2008	2º semestre 2008
Programas pregrado	Sociología Derecho Psicología	Educación Parvularia Educación Básica Ingeniería Comercial Ingeniería Comercial para Profesionales	Ped. en Lengua Castellana y Comunicación Ped. en Filosofía Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales Ped. en Música Ped. en Inglés Ped. para Profesionales	Trabajo Social Periodismo Licenciatura en Historia Licenciatura en Filosofía Licenciatura en Lengua y Literatura
Programas postgrado	Mag. en Estudios Sociales y Políticos Latinoamericanos Mag. en Economía Doctorado en Sociología	Mag. En Gobierno y Sociedad Mag. en Ética Social y Desarrollo Humano Mag. en Administración de Empresas		Mag. en Gestión Educacional Mag. en Gestión

Fuente: Dirección de Aprendizaje Institucional, Universidad Alberto Hurtado (2010)

Se pretendía, estratégicamente, que el primer grupo generara una disposición positiva hacia la acreditación en la medida que existían grandes posibilidades de obtener buenos reconocimientos externos. Luego, la conformación de los ciclos sucesivos siguió un criterio similar, en términos de operar sobre la base del nivel de desarrollo, dejando para el final aquellos programas que aun no contaban con egresados o que, por su tamaño relativo, tenían menor presencia en el medio.

El marco de los procesos y criterios implicados en la definición de ciclos expresa el compromiso explícito de las autoridades con la acreditación. Si bien la organización del calendario constituía una decisión institucional, requirió de un proceso de consulta a ciertos

actores clave que representaran los intereses del conjunto de la comunidad. La propuesta de trabajo se presentó ante el Consejo Académico de la Universidad el 14 de marzo de 2007, de modo de contar con la aprobación de los decanos, representantes de los académicos y de los estudiantes.

Posteriormente, y antes del inicio de cualquier labor, se socializó ante el conjunto de la comunidad académica, tanto el marco regulatorio de los procesos como el cronograma definido por la institución.

Desde un comienzo se tuvo claridad respecto de que la concepción de ciclos requeriría necesariamente de coordinación central que cautelara el cumplimiento del calendario establecido. La responsabilidad se le asignó a la Dirección de Aprendizaje Institucional (DAI), unidad que forma parte de la Rectoría desde el año 2004 y que incluyó, a partir de tal designación, la administración de este mecanismo de aseguramiento de la calidad. Para el cumplimiento de este fin, se reforzó el equipo de trabajo, contratando personal adicional especializado con evidentes competencias en la materia.

Preliminarmente, la Dirección había definido entre sus funciones apoyar a la dirección superior en la toma de decisiones mediante la aplicación anual de instrumentos destinados a analizar distintas dimensiones del quehacer organizacional, la elaboración de informes, la aplicación anual de una Encuesta de Satisfacción de Estudiantes, el análisis de contexto del sistema de educación superior, la realización de otros estudios contingentes solicitados a ésta y el apoyo en la definición y seguimiento de compromisos institucionales. Por tal razón, se decidió que las labores de acreditación no constituyeran un equipo separado o autónomo, en consideración de lo adecuado de mantener esta área acoplada con el análisis institucional y la planificación estratégica; correspondientes a las otras dos funciones principales de la DAI.

Por las características organizacionales de tal Dirección, y especialmente por el hecho de no depender de ninguna vicerrectoría, se garantizaba la independencia requerida al momento de constituirse como una *contraparte interna* que acompañara el desarrollo de los procesos, teniendo entre sus atribuciones la posibilidad de formular juicios críticos sobre los resultados que mostraban las unidades, así

como dar garantía de apoyos institucionales para la superación de las debilidades encontradas.

No obstante, y considerando el protagonismo que tendrían que adquirir las unidades académicas en su autoevaluación, desde un comienzo fue necesario contar con el apoyo de las diferentes vicerrectorías. Éstas, por su naturaleza, eran quienes debían legitimar los procesos y resultados a los cuales llegaran las carreras y postgrados. Así también debían estar disponibles para la toma de decisiones estratégicas referidas a los planes de mejoramiento de los programas o, en algunos casos, discernir la conveniencia de presentar los programas autoevaluados al proceso de acreditación.

4. Articulación del trabajo con las unidades académicas

LA REALIZACIÓN del trabajo con las unidades académicas comprende una serie de etapas sucesivas que se definen entre las unidades académicas y la Dirección de Aprendizaje Institucional. Originalmente, se diseñó una metodología que contaba con un cronograma específico, donde la duración aproximada de cada proceso de autoevaluación se estimó en cinco meses y comprendía las siguientes etapas:

- a) Realización de taller(es) de capacitación inicial (semana 1 ó 2) consistentes en la entrega de los materiales de inducción referidos los procesos de acreditación. Para tal propósito la DAI diseñó una presentación institucional tipo, que explica el esquema de trabajo sugerido por la Comisión Nacional de Acreditación. Adicionalmente, se exponen los criterios de evaluación correspondientes a los programas que inician su autoevaluación. Entre los documentos elaborados para tal fin, se cuentan un manual sobre procesos de autoevaluación que refiere buenas prácticas para la conformación de comités, consulta al medio y trabajo de recopilación de información secundaria.

Si bien no constituía una exigencia disponer en esta instancia de un comité de autoevaluación ya conformado, a dicha presentación se convoca al director del programa, quien siempre oficiará como presidente de dicho comité (aspecto establecido funcionalmente, dada su responsabilidad en el proceso global). También participan aquellos miembros del comité que el

director decida convocar. La presentación comienza con un saludo formal del Vicerrector Académico, como expresión del compromiso institucional con la materia.

Se decidió desde un inicio realizar talleres separados para los programas de pre y postgrado, debido a las características diferentes que debe adoptar cada tipo de proceso. En el caso de estos últimos, resultaba de vital importancia familiarizar a las unidades con los procedimientos de la antigua CONAP¹, menos conocidos en comparación a la acreditación de pregrado, considerando que durante 2005 la universidad fue acreditada institucionalmente y socializó muchos de los estándares relativos a ella. Cabe señalar, que esto requirió, además, de una estrecha coordinación con la Dirección de Postgrados y Educación Continua, unidad que, dependiendo de la Vicerrectoría Académica, apoyó la participación sistemática de los programas a su cargo con el fin de fortalecer la gestión central de esta área, diagnosticada como deficitaria en el proceso de autoevaluación institucional de 2005.

- b) Trabajo inicial de recopilación de información y redacción de borradores (semanas 3 a 11). Finalizada la primera capacitación de las unidades, éstas debían desarrollar un trabajo interno de análisis de los datos reunidos y establecer juicios iniciales respecto de los diferentes criterios de autoevaluación. Esto les permitía construir gradualmente diferentes partes del informe. Como medida general, se sugirió que todas las carreras de pregrado contaran con un comité de autoevaluación de no más de seis personas, presididos por el director de carrera, integrado por profesores de planta y externos, y que se reuniera, a lo menos, quincenalmente. Se proponía, además, que en la medida de sus posibilidades, los comités incorporaran egresados y estudiantes. En el caso del postgrado, este trabajo se articulaba solamente en la figura del director y del coordinador académico del programa.

¹ Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado. Funcionó entre 1999 y 2006 conduciendo procesos experimentales de acreditación de programas de magíster y doctorado, con anterioridad a la implementación de la Ley 20.129 que crea la actual Comisión Nacional de Acreditación que la sucede en sus funciones.

El cumplimiento de estas indicaciones era responsabilidad del director de programa, quien muchas veces organizaba el trabajo disponiendo labores personales (redacción de partes) e instancias grupales (consolidación de textos). Se promovía la práctica de extender una o dos veces las reuniones del comité a la totalidad del cuerpo académico, con el fin de socializar adecuadamente los avances del proceso.

Lo anterior consideraba mantener una comunicación permanente con la DAI, puesto que debían atenderse todas aquellas consultas que surgieran frente a cada criterio, solicitar apoyos en la difusión del proceso de acreditación al interior de las carreras, pero, por sobre todo, canalizar las solicitudes de información cuantitativa.

Cabe señalar que, originalmente, esta etapa incluía el desarrollo de labores de consulta al medio, razón por la cual las carreras de pre y postgrado desarrollaban baterías de instrumentos como encuestas o grupos focales que administraban mediante la contratación de un ayudante que estaba autorizado en la partida presupuestaria de la unidad sólo para estos fines.

- c) Realización de taller sobre redacción de informes de acreditación (semana 12). En una segunda reunión grupal, se presentan buenas prácticas referidas al proceso de redacción de informes (relacionadas con el tipo de juicio a emitir, la formulación de conclusiones parciales por dimensión, entre otras). Además, se hace entrega de un “índice tipo” para la elaboración de los mismos, especificando detalladamente el orden a seguir, así como la extensión máxima permitida para cada capítulo. En esta instancia se aprovechaba de compartir los avances, dificultades y consultas que pudieran tener las unidades académicas. Entre los materiales entregados en esta oportunidad se encontraba adicionalmente un Manual para la Formulación de Planes de Mejora, además de una pauta de autocorrección que es la misma que utiliza la DAI para registrar su revisión de los informes.
- d) Trabajo de elaboración del Informe de Autoevaluación y guía de Formularios (semanas 13 a 16). Continuando el trabajo iniciado según lo señalado en el punto b) relativo a la recopilación inicial de información y desarrollo de borradores, las

- unidades se abocan a la redacción de documentos finales. Para ello adoptan las indicaciones formuladas por la DAI.
- e) Revisión preliminar de borrador de informes (semanas 16 a 17). Sin excepción, todos los programas de pre y postgrado deben presentar un informe avanzado en un 90 % para ser revisado por la Dirección de Aprendizaje Institucional, quien oficia como evaluador interno de la consistencia entre la información y los juicios emitidos. Las unidades reciben un texto comentado y con sugerencias que pueden ser atendidas.
 - f) Revisión del plan de mejoras (semana 18). Una vez revisado el informe y antes de su edición final, la DAI revisa con cada unidad el plan de mejoras diseñado, verificando que exista un correlato entre las debilidades encontradas y las acciones definidas para su superación. Adicionalmente, valida la calidad y pertinencia de los indicadores propuestos.
 - g) Presentación de reporte a autoridades centrales (semana 19). Previo al despacho del material generado por las unidades a la agencia de acreditación, el Informe era sometido a una última revisión por parte de las vicerrectorías. Este ejercicio no tenía por fin introducir cambios mayores al documento ni modificar el diagnóstico al cual llegara la carrera o el postgrado, sino más bien analizar los resultados finales de la misma para evaluar la conveniencia o estimar los posibles escenarios que tendría la evaluación externa de la carrera. Consecuentemente, cada informe era presentado en conjunto con una minuta preparada por la DAI en donde se analizaban acuerdos de acreditación de programas de la misma disciplina, corroborando la pertinencia o no de los juicios autoevaluativos en el contexto de la acreditación de una determinada área. Para el caso del postgrado, este contraste se hizo tomando en cuenta los términos de referencia elaborados por la CONAP.
 - h) Entrega de documentación a la agencia de acreditación (semana 20). De aquí en adelante, el trabajo por ciclos se desacoplaba, pues la institución no puede controlar ni el orden de las visitas de pares evaluadores ni la secuencia con la que CNA-Chile tomaría una decisión respecto de cada uno de los programas involucrados en un mismo ciclo.

Sin perjuicio de que estas etapas fueran concebidas como actividades comunes, la DAI debía estar disponible para realizar reuniones particulares con cada carrera por separado en la medida que estas lo requiriesen.

5. Articulación del trabajo con las unidades administrativas

COMO EL trabajo de autoevaluación requiere necesariamente un importante acervo de datos cuantitativos, es indispensable que, paralelamente al trabajo con las unidades académicas, se articule una comunicación fluida con las diferentes direcciones administrativas de la Universidad: Dirección de Admisión y Registro Académico (DARA), Dirección de Servicios Generales, Dirección de Finanzas y Dirección de Recursos Humanos. Para tal efecto, se decidió actuar centralizadamente través de la DAI, evitando así múltiples peticiones descoordinadas que sobrecargarían a los generadores de información. De la misma forma, se reducían los problemas de validez que afectaban los antecedentes manejados localmente, dado que diferentes Facultades solían referirse con distintos criterios a un mismo elemento.

Considerando que la Guía de Formularios proveía una definición estandarizada de aquello que debía ser recabado, se diseñó un instrumento específico a partir de ella, adecuándolo a la naturaleza de la unidad que sería consultada. Teniendo esto en consideración se diseñaron las siguientes etapas de trabajo:

- a) Información para las unidades administrativas al inicio del ciclo.
Este inicio consideraba la invitación a participar del taller inicial de capacitación de las unidades académicas, con el fin de que pudieran instruirse en los criterios y procedimientos generales del proceso, así como reconocer su papel dentro de éste.
- b) Despacho de la guía de formularios segmentada a cada unidad.
En formato electrónico, se creó una interfase que permitía recoger datos para el conjunto de las carreras y postgrados en autoevaluación. Ante los problemas que presentaba el Sistema de Gestión de la Información MAGIX² en 2007 (en especial

² MAGIX es el nombre del software integrado de gestión curricular, financiera, de recursos humanos y biblioteca que implementó la UAH hacia el año 2004.

en los módulos de gestión curricular de estudiantes, recursos humanos y finanzas, donde se observaban dificultades para contar con un servicio oportuno y satisfactorio, y limitaciones importantes para la generación de información en línea expedita y confiable), se decidió recoger datos consultando directamente a la fuente en cuestión, de una sola vez, para cada ciclo.

- c) Validación del plan de mejoras en los casos que se hiciera alusión a alguna de dichas unidades administrativas. El caso más emblemático de este paso dice relación con la consultoría de evaluación externa realizada a la DARA, cuyos procedimientos e información suministrada eran altamente criticados por las unidades académicas. La consultoría (de 2008) demostró las desarticulaciones existentes pudiendo comprometer acciones más específicas –y realizables– en los planes de mejora del 3^{er} ciclo en adelante.

6. Fortalezas del modelo

LA PRÁCTICA de la autoevaluación mediante ciclos ha mostrado una serie de fortalezas asociadas a su administración central.

6.1. Focaliza de mejor manera los recursos institucionales destinados a capacitar a las unidades, académicas y administrativas, en el lenguaje y los procedimientos de la acreditación. Independientemente de los apoyos particulares que cada unidad académica solicitara, para todos los programas dentro de un ciclo existían dos talleres mínimos: sobre alfabetización en torno a los criterios de evaluación y las etapas del proceso; y sobre las buenas prácticas para la elaboración de informes. Estas actividades podían ajustarse al perfil específico de las carreras de un determinado grupo.

Dos claros ejemplos de ello son las agrupaciones que se realizaron para el caso de las pedagogías en el 3^{er} ciclo y de las licenciaturas en el 4^o ciclo, las cuales por sus características particulares cuentan con elementos de juicio diferentes a los de las carreras profesionales y, por lo tanto, requieren capacitaciones específicas. Lo mismo se aplica para los procedimientos de revisión de informes que han tendido a asumir una perspectiva más transversal al momento de analizar fortalezas y debilidades.

6.2. Facilita la entrega de datos e información institucional, no sólo respecto de antecedentes requeridos para el análisis cuantitativo exigido por el proceso, sino especialmente en lo referido a los procesos de consulta al medio externo. En este sentido, y tal como será indicado en el acápite sobre aprendizajes, la organización de los programas a través de un “ciclo” permite la elaboración de preguntas más pertinentes a los informantes claves de los cuales se dispone, así como la realización de análisis comparativos más confiables.

6.3. Genera intercambios de información más fluidos entre programas que están enfrentando su autoevaluación, en términos de establecer buenas prácticas y aprendizajes más directos. El caso de los programas de Pedagogía fue particularmente exitoso en este sentido, especialmente, en relación con la reformulación de perfiles de egreso en base a una matriz compartida, y la articulación de un modelo de prácticas profesionales con una administración común.

6.4. Establece metas progresivas que son conocidas por los actores centrales de la institución y cuyo seguimiento es más preciso y factible de ser cumplido en comparación a múltiples procesos iniciados por separado. En este sentido, resulta posible prever momentos de mayor complejidad administrativa (firmas de convenios, producción de material impreso) para atenderlas de manera más eficaz.

7. Debilidades iniciales

A PESAR de las ventajas descritas, el modelo de acreditación por ciclos ha mostrado ciertas debilidades, principalmente, asociadas a su ejecución localizada en cada programa y su coordinación con la DAI:

7.1. Establecimiento de un calendario “obligatorio” que consideró solamente factores internos para decidir la constitución de los grupos. Respecto de la lógica de acreditación, el único criterio revisado fue el de la elegibilidad, salvo un posterior ajuste que acogió los requerimientos relacionados con la aprobación de la Ley 20.129 y que estipulaba un nuevo régimen de acreditación para las carreras de pedagogía, el que debía ser cumplido.

Bajo el propósito de acreditar la totalidad de las carreras y másteres de la universidad, se desestimaron otros análisis de carácter estratégico para los programas con menor madurez organizacional, en

relación con aquellos factores de gestión o resultados que pudieran implicar la posibilidad de no ser acreditados.

7.2. Insuficiencia del tiempo asignado para enfrentar la acreditación. A medida que las carreras del primer ciclo culminaron sus procesos, se comprobó que los cinco meses contemplados originalmente para el desarrollo de procesos, resultaban claramente insuficientes para realizar todas las labores de consulta al medio, llenado de la guía de formularios y redacción del informe de autoevaluación. Considerando que los primeros programas autoevaluados eran aquellos que mostraban una mayor madurez organizacional, los ciclos sucesivos requirieron de un plazo mayor, puesto que la revisión y ajuste del perfil de egreso o de los procedimientos internos de gestión tomaron más tiempo.

En términos generales, la experiencia ha demostrado que se requiere un plazo no inferior a siete meses, pero no superior a los nueve. La única excepción ha sido Ingeniería Comercial, carrera de dos modalidades que, por diversas razones de orden personal (cambio de la dirección de carreras, ausencias temporales de miembros del comité de autoevaluación), extendió dicho plazo más allá de lo conveniente, lo que requirió de algunos ajustes posteriores.

7.3. Baja calidad de los procedimientos de consulta al medio. Inicialmente, la organización por ciclos contemplaba la asignación de partidas presupuestarias que permitieran contratar ayudantes por carrera para realizar las labores de consulta al medio: encuestas a estudiantes, entrevistas a empleadores, entre otras. Como resultado, cada carrera se proveyó ayudantes de diferentes perfiles profesionales (generalmente ex-alumnos que no contaban con la experticia necesaria) generando matrices de consulta al medio con metodologías muy disímiles entre sí. Esto, a su vez, desincentivaba el uso analítico de instrumentos o informes institucionales (satisfacción de estudiantes, evaluaciones docentes) ya existentes, duplicando los esfuerzos para conseguir las mismas opiniones.

7.4. Escasa utilización de los materiales de apoyo al proceso: Manuales de Buenas Prácticas y Guías de Formularios. Para las unidades académicas, el producto visible de su trabajo es el Informe de Autoevaluación. Éste generalmente se trabajó en independencia del llenado de la Guía de Formularios, el que se desplazaba hacia el final del proceso, redundando en problemas de consistencia o desprolijidad.

Se constató este proceder a pesar de las recomendaciones de desarrollar ambos informes en paralelo o, incluso, el Informe de Autoevaluación con posterioridad a la Guía de Formularios. Las indicaciones de trabajo eran suministradas mediante manuales que replicaban las instrucciones entregadas en las capacitaciones iniciales; no obstante, muchas veces eran desestimadas por los comités de autoevaluación por considerarlas “demasiado largas e innecesariamente detalladas”.

7.5. Instalación tardía de las lógicas de autoevaluación en aquellos programas de los ciclos posteriores. Esta fue una de las mayores dificultades observadas, por cuanto se estimó que el establecimiento de una cultura de autoevaluación se daría naturalmente en las unidades académicas o de manera progresiva por la mera observación o imitación de las buenas prácticas que comenzaban a implementarse. No obstante ello no fue así y resultó difícil que incorporaran nuevas prácticas de gestión, aun cuando los programas predecesores reportaran buenos resultados.

Esto fue particularmente acusado en el caso de postgrado, el cual por tener un marco regulatorio diferente al de pregrado y menores incentivos relacionados con su publicidad, actualización curricular o atracción de estudiantes, tendió a desentenderse de la política institucional tanto tiempo como fuera necesario. Lo anterior ocurría al no existir una asociación evidente entre acreditación y solución de problemas inmediatos y concebir la acreditación como un proceso engorroso para la lógica de administración de los magísteres y doctorados.

7.6. Escasa vinculación entre el plan de mejoramiento y los mecanismos de planificación presupuestaria. Independientemente de la garantía que otorgaba la DAI al momento de revisar las propuestas de mejoramiento, la viabilidad de las mismas era menor que su potencial de implementación. Mientras no se asegurara la existencia de una vinculación explícita entre estos compromisos y los mecanismos de planificación recurrentes de la Universidad, se dificulta, principalmente, la asignación de tiempo académico y la valorización monetaria de todas las actividades diseñadas. Inicialmente, este componente de los planes de mejora era negociado entre la unidad académica y la facultad o vicerrectoría que correspondiese, pero en circunstancia de

tiempo escaso y la presión por despachar prontamente los informes, muchas veces tendió a subvalorarse esta operación.

8. Aprendizajes incorporados

EN ATENCIÓN a los aspectos anteriores, la organización de los ciclos de acreditación ha mostrado mejoramientos importantes, modificándose a lo largo del tiempo y de manera consistente con los aprendizajes incorporados a partir del primer y segundo ciclo ya evaluados por la institución. En la práctica esto se tradujo, principalmente, en cinco innovaciones del proceso a contar de 2008:

8.1. *La incorporación de una etapa de diagnóstico inicial previa a la autoevaluación*: para tales efectos se crearon pautas de observación teniendo en consideración los términos de referencia definidos por CNA-Chile. Originalmente aplicado para el caso de postgrado (lo cual dio pie a la formulación de un reglamento general de su docencia que incluyera estas características), la práctica se extendió a pregrado mediante instrumentos adaptados a cada uno de los criterios específicos de evaluación.

En todos los casos, las unidades académicas se autoevalúan preliminarmente conforme a estas pautas, proveyendo mínimas evidencias respecto del cumplimiento de cada indicador. Esto permite que tanto la carrera como las autoridades puedan decidir estratégicamente respecto de la continuidad del proceso o la elaboración de planes de acción remediales que atiendan los puntos débiles. Adicionalmente al diagnóstico descrito, se introdujo una revisión de acuerdos de acreditación de programas similares que mostraran resultados exitosos.

Esta acción fue de especial relevancia para el postgrado en la medida que un mal resultado podía desincentivar a los restantes programas a seguir en autoevaluación.

La evidencia recogida demuestra que, tras esta revisión preliminar, los cuerpos académicos se familiarizan mejor con las características del proceso y toman mayores consideraciones respecto de la importancia de la autoevaluación. Además, permite la flexibilización estratégica del calendario institucional, por cuanto se derivan planes de trabajo que pueden demandar una reorganización del proceso (coloquialmente se introduce el concepto de “mejoras inmediatas”). Aquellos

programas “deficitarios” deben atender a las debilidades encontradas, lo cual les permite, entre otras cosas, enfrentar la acreditación con expectativas más realistas pero siempre enfocadas a la obtención de plazos de acreditación superiores al mínimo.

La única excepción a esta aplicación de diagnósticos fue realizada en el caso de las carreras con acreditación obligatoria (ocho pedagogías). Estos programas, agrupados en el segundo y tercer ciclo, enfatizaron la revisión de los términos de referencia con el propósito de establecer una línea común de análisis destinada a mejorar los procesos de formación inicial docente. Finalizado el primer período de autoevaluación, es decir, antes de la redacción de los respectivos informes, esta revisión permitió comprometer acciones conjuntas en los planes de mejoramiento, los que a su vez fueron integrados a la formulación de proyectos MECESUP exitosamente adjudicados tres meses antes de la entrega de los Informes de Autoevaluación a la agencia respectiva.

La etapa de diagnóstico incluye, además, adelantar la minuta de análisis de acuerdos de acreditación relevantes. Originalmente entregada a los vicerrectores en la etapa final del proceso a contar del 5° ciclo, hoy se administra en la etapa inicial, con el fin de comparar el diagnóstico con aquellos aspectos más valorados en las evaluaciones externas y tener una observación específica de los mismos a lo largo del proceso. Esto permite plasmar juicios más complejos en el Informe de Autoevaluación. Tal es el caso de la experiencia del Magíster en Administración de Empresas, en cuya disciplina se enfatizan la evaluación de las competencias profesionales, lo cual requirió de un ajuste en los mecanismos de titulación vigentes en el programa con el fin de mejorar su calidad.

8.2. *La centralización de las labores de consulta al medio interno y externo de las carreras.* Este segundo aprendizaje tiene relación con los sistemas de apoyo a los procesos de autoevaluación. Como ya ha sido señalado, la descentralización de las responsabilidades para la elaboración de encuestas u otros instrumentos, en unidades académicas que disciplinariamente no contaban con las competencias técnicas para desarrollarlas, redundaba en una baja calidad metodológica de este componente del proceso de autoevaluación. La contratación

desagregada de ayudantes, a su vez, generaba costos adicionales que reportaban beneficios más bien a nivel local que institucionalmente.

Al respecto, la DAI, con la aprobación de la Universidad, resolvió centralizar dichas funciones en un equipo de ayudantes profesionales psicólogos y sociólogos, que dependiendo directamente de ella, brindan una plataforma común de diseño metodológico para tal efecto. Las partidas presupuestarias asignadas a cada carrera para la contratación de ayudantes se transfirieron a esta Dirección, generando a su vez, un ahorro económico en la medida que se requería menos personal para desarrollar mediciones que sirven al común de las carreras. En este sentido, se optó por aprovechar al máximo los instrumentos que la institución administraba regularmente para conocer las opiniones de sus actores internos: Encuesta de Satisfacción de Estudiantes de Pre y Postgrado, Encuesta de Evaluación de la Docencia de Pre y Postgrado.

Emulando estos ejemplos, el equipo diseñó la Encuesta de Satisfacción de Académicos, la cual se aplicó sobre la totalidad del cuerpo docente. Se legitima así un procedimiento de aseguramiento de la calidad que recoge opiniones para el conjunto de la institución, y no solamente para un Departamento, entregando análisis específicos para las carreras, las que se alivian de estas funciones.

Adicionalmente, y cuando la homogeneidad interna del ciclo lo permite, el equipo puede administrar las pautas de consulta a empleadores (informantes claves) y egresados. En caso contrario –cuando el grupo es altamente heterogéneo y dados sus tamaños relativos no se justifica la aplicación de encuestas– desde la unidad central se proponen instrumentos para ser aplicados localmente.

8.3. *Redefinición de materiales de apoyo al proceso.* Asumiendo las críticas originadas en los académicos a cargo del proceso, los materiales de apoyo fueron reducidos al formato de guías de no más de tres páginas de extensión. Se estandarizó el lenguaje de manera tal de evitar menciones a la naturaleza e importancia de la acreditación (lo cual se detalla extensamente en las presentaciones de los talleres de capacitación), limitándose a las acciones que cada grupo debe emprender.

Asimismo, se elaboró un Informe Tipo que estandariza todos aquellos textos que son de orden institucional (historia, plan de formación,

información sobre infraestructura y equipamiento) y que, siguiendo con el orden formulado en el Índice Tipo, va guiando a las unidades respecto de dónde deben ubicar determinados juicios y qué orden seguir en cuanto a la provisión de información. Esto representa un enorme ahorro de tiempo tanto para los redactores como para quienes realizan las revisiones al interior de la Universidad.

Los materiales de apoyo (manuales) incluyen algunas referencias a este Informe Tipo y, de este modo, se ha conseguido aumentar la utilización de los mismos.

8.4. En el caso del pregrado, *se estandarizaron los instrumentos para la autoevaluación de los perfiles de egreso y de las mallas curriculares*. Esto reporta beneficios adicionales en la medida que conducen a procesos de mejora acotados en estos dos aspectos que son de fundamental importancia para la gestión de la docencia. En este sentido, constituyen una herramienta efectiva para el acoplamiento de las carreras con la política institucional de docencia.

La DAI, a contar del 4° ciclo, desarrolló dos instrumentos que surgieron a partir de la observación de buenas prácticas de otras instituciones que llevaron a cabo evaluaciones de carreras de pedagogías. Para el caso del 3° ciclo, algunas carreras decidieron desarrollar dispositivos o matrices que permitían evaluar los perfiles de egreso comparándolos con cada uno de los criterios de evaluación que para tal efecto había desarrollado CNA-Chile, permitiendo llegar a juicios de valor bien fundamentados. La DAI perfeccionó tal instrumento y lo amplió al análisis de las mallas curriculares, una de las dimensiones donde las carreras y postgrados se suelen entrampar.

8.5. Para el caso del pregrado, *se acopló el plan de mejoras con el mecanismo de planificación estratégica institucional*. Dado que en 2009 la Universidad aprobó una nueva Planificación Estratégica y ésta conllevó la instalación de Compromisos de Desempeño por unidades, a contar del 5° ciclo se espera que los Planes de Mejora que cada programa de pregrado entregue al final de su proceso esté contenido en la planificación anual de la Facultad respectiva. Ésta, a su vez, tiene una equivalencia directa en el Sistema de Optimización Académica, instalado el mismo año, mecanismo mediante el cual actualmente

los departamentos y facultades asignan horas de trabajo y partidas presupuestarias.

Este último sistema permite que el trabajo de autoevaluación sea valorizado en términos de su dedicación horaria, pues cada unidad debe consignar cuántos de sus académicos de planta integrarán el comité de autoevaluación, siendo posible estimar el costo monetario que esto tiene. De la misma forma, al elaborar el Compromiso de Desempeño del año siguiente, aquellas acciones de mejoramiento que impliquen trabajo académico (talleres de reflexión, jornadas o capacitaciones) pueden ser contabilizadas.

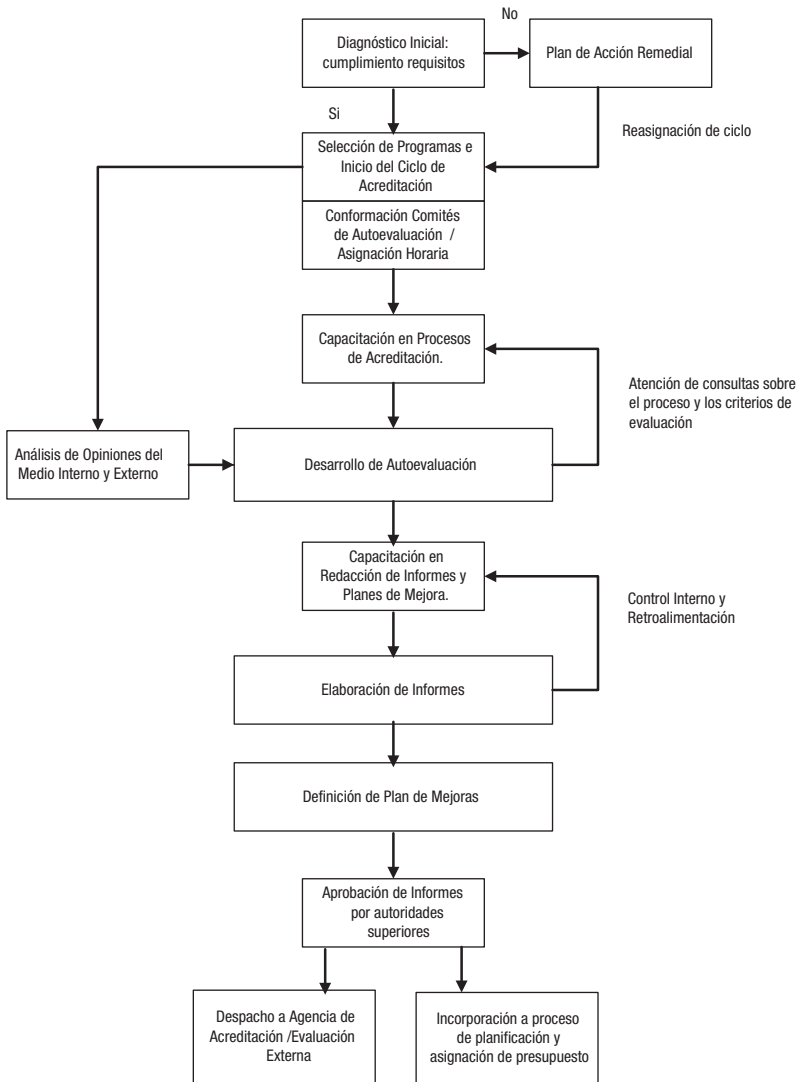
Tanto los Compromisos de Desempeño como los presupuestos son planificados y evaluados anualmente, dado que el proceso está sujeto al control y negociación entre las unidades académicas, las facultades que las agrupan y las vicerrectorías que representan a la administración superior. Se cautela así el avance responsable hacia el logro de los propósitos institucionales, el adecuado cumplimiento de las políticas generales y la ejecución efectiva de las acciones comprometidas.

De esta forma, se ha mejorado la articulación entre planes de mejora, planificación y asignación de los recursos requeridos para llevarlos a cabo.

9. Esquema actual de trabajo y proyecciones

A PARTIR de los aprendizajes mencionados, el flujo de trabajo con las unidades académicas se modificó sustancialmente. Las ocho etapas iniciales se convirtieron en nueve y se cambió el orden de algunos productos para mejorar la información estratégica disponible, previo al inicio de la autoevaluación. Se explicitó además la exigencia de vincular los planes de mejora a los mecanismos corrientes de planificación institucional. Asimismo, la DAI ha adquirido un papel de mayor importancia en cuanto a la provisión de insumos.

Figura 1. Esquema de trabajo actual



Fuente: Dirección de Aprendizaje Institucional, Universidad Alberto Hurtado (2010)

Restan aún algunos desafíos por enfrentar. Entre éstos, aquel que presenta una mayor relevancia es el reforzamiento del trabajo de autoevaluación del postgrado. De acuerdo con los cambios en los procedimientos que ha impulsado la Comisión Nacional de Acreditación, éste tiende a parecerse crecientemente a los procesos de acreditación de pregrado, al exigir un análisis crítico más allá de la mera recopilación de información sistematizada en formularios.

Se requiere, por lo tanto, reforzar la capacidad de generar instrumentos de recolección de opiniones del medio externo para esta área en particular, especialmente, en lo que dice relación con el seguimiento de egresados.

Un segundo desafío está representado por organizar adecuadamente los ciclos a contar de 2011. En esa fecha, la carrera de pregrado acreditada por un menor número de años deberá presentarse a la reacreditación, volviendo heterogénea la constitución de cada grupo respecto del esquema inicial del modelo puesto que incluirá programas acreditados y otros que desarrollan una autoevaluación por primera vez.

Para el caso de los primeros, la similitud relativa de los programas estará dada por el tipo de debilidades no institucionales que hayan sido consignadas en sus respectivos acuerdos de acreditación y que, por lo tanto, digan relación con los mejoramientos de gestión o docencia que hayan tenido lugar. Para el segundo grupo –aquellos que por primera vez se acreditan– será importante verificar que los problemas detectados en ciclos anteriores no estén presentes. Esto implica que el análisis de la etapa de diagnóstico debe extenderse más allá de los términos de referencia de la CNA-Chile para incluir alguna de enunciados similares desarrollados internamente por la Universidad.

Finalmente, un tercer desafío dice relación con extender la práctica, ya desarrollada en el postgrado, de acoplar las políticas de docencia del pregrado –creación de nuevas carreras, modificaciones de planes de estudio– a los criterios de calidad propios de la acreditación externa, manteniendo en todo caso, las orientaciones emanadas de la misión institucional, los procedimientos ya existentes (los cuales gozan de legitimidad dentro de la comunidad académica) y los aspectos valorados positivamente en las evaluaciones externas. El objetivo de este acoplamiento es reducir las desviaciones que son detectadas en

la etapa de diagnóstico y los consecuentes esfuerzos institucionales por reducirlas.

10. Resultados

A dos años del inicio del trabajo por ciclos, esto se ha traducido en la finalización de la autoevaluación de 26 programas de pre y postgrado, con 14 acreditaciones exitosas y nueve adicionales en proceso.

La organización de estos ciclos constituye una experiencia exitosa, por cuanto ha permitido que la totalidad de los programas presentados a evaluación externa hayan obtenido resultados positivos en su acreditación. Asimismo, ha permitido que los programas de pre y postgrado desarrollen un proceso de evaluación gradual y más consistente al incorporar los aprendizajes anteriormente descritos. A nivel institucional destaca la generación de sinergias que han permitido validar procesos permanentes de consulta al medio.

En el caso del pregrado, la Universidad contempla, a la fecha, 23 programas (incluidos los bachilleratos) de los cuales 18 son elegibles. Como resultado de la política de los ciclos se han obtenido los siguientes resultados:

Tabla 2: Resultados de los ciclos de acreditación. Carreras de pregrado.

N	Programa	Ciclo	Duración proceso	Estado
1	Sociología	1°	8 meses	Acreditada por 4 años
2	Pedagogía en Inglés	3°	9 meses	Acreditada por 3 años
3	Ped. en Lengua Castellana y Com.	3°	9 meses	Acreditada por 4 años
4	Pedagogía en Música	3°	9 meses	Acreditada por 2 años
5	Pedagogía para Profesionales	3°	9 meses	Acreditada por 4 años
6	Trabajo Social	4°	9 meses	En autoevaluación
7	Periodismo	4°	9 meses	En autoevaluación
8	Licenciatura en Filosofía	4°	9 meses	En autoevaluación
9	Licenciatura en Lengua y Literatura	4°	9 meses	En autoevaluación

10	Licenciatura en Historia	4°	9 meses	En autoevaluación
11	Psicología	1°	10 meses	Acreditada por 4 años
12	Derecho	1°	10 meses	Acreditada por 4 años
13	Educación Parvularia	2°	13 meses	Acreditada por 3 años
14	Educación Básica	2°	13 meses	Acreditada por 4 años
15	Ingeniería Comercial*	2°	27 meses	En autoevaluación
16	Ing. Comercial para Profesionales*	2°	27 meses	En autoevaluación
17	Pedagogía en Filosofía	3°	9 meses	Acreditada por 3 años
18	Ped. en Historia y Cs. Sociales	3°	9 meses	Acreditada por 4 años

* Ambos programas fueron reasignados al 4° ciclo, iniciado a mediados del segundo semestre de 2008

Fuente: Dirección de Aprendizaje Institucional, Universidad Alberto Hurtado (2010)

En el caso de la acreditación de postgrado, a diciembre de 2009 existen 9 postgrados elegibles de un total de 15 dictados por la institución. De los primeros, 3 se encuentran acreditados y 6 han finalizado su proceso;

Tabla 3: Resultados de los ciclos de acreditación. Programas de postgrado

N	Programa	Ciclo	Duración proceso	Estado
1	Doctorado en Sociología	5°	3 meses	Acreditado por 2 años, Esperando dictamen de re acreditación
2	Magíster en Administración de Empresas (MBA)	2°		No presentado
3	Magíster en Economía (MAE)	1°	7 meses	Acreditado por 7 años

4	Magíster en Estudios Sociales y Políticos Latinoamericanos (ESPO)	1°	7 meses	Acreditado por 5 años
5	Magíster en Ética Social y Desarrollo Humano (ESODE)	2°	13 meses	Esperando informe de pares
6	Magíster en Gestión y Dirección Educacional	4°	9 meses	En autoevaluación
7	Magíster en Gobierno y Sociedad (GOBSO)	2°	13 meses	Esperando dictamen de acreditación
8	Magíster en Política Educativa	4°	9 meses	En autoevaluación

Fuente: Dirección de Aprendizaje Institucional, Universidad Alberto Hurtado (2010)

11. Conclusión. Posibilidad de transferencia

DADA LA simpleza del modelo, se considera que ésta es una experiencia susceptible de ser instalada en otras instituciones que han decidido desarrollar procesos de acreditación exhaustivos similares a los de la Universidad Alberto Hurtado. La clave de su administración radica en la selección estratificada de programas, que permite crear grupos homogéneos internamente, que facilitan la realización de análisis comparativos, generan economías de escala en la administración de instrumentos y enriquecen las discusiones sobre el mejoramiento de la docencia.

Tal como ha sido la tónica general de estos procesos en Chile (Lemaitre, 2004), el impacto al interior de la organización ha redundado en el fortalecimiento de los sistemas centralizados para el suministro de información, la identificación de temas transversales que afectan a la calidad, así como la actualización de perfiles de egreso o prácticas de la docencia.

La administración de ciclos, en todo caso, requiere de un volumen de programas que justifiquen la existencia de unidades centrales de coordinación. Por tal razón, la decisión institucional de evaluar la totalidad de los programas elegibles genera una fuerza interna que moviliza a las unidades académicas y que genera la demanda de esta serie de servicios anexos, indispensables para enfrentar la acreditación sin un desgaste mayor de las comunidades académicas.

Un beneficio asociado a este último punto lo constituye la posibilidad de consolidar los instrumentos de recolección de opinión no

sólo de estudiantes (y en aspectos más allá de la docencia), sino de académicos, egresados y del medio laboral, administrados centralmente y que proveen valiosa información para la gestión organizacional.

Dentro de este horizonte de operaciones, resulta de fundamental importancia concentrar las capacidades técnicas en una unidad central. Si bien las funciones de aseguramiento de la calidad no forman parte de las características genéricas de las oficinas de análisis institucional, la permanente necesidad de reorganización que las instituciones tienen para acoplarse al entorno incentiva la consolidación de estas estructuras como soporte para la autorreflexión institucional (Rivera, Astudillo, Fernández, 2009). Desde este punto de vista, el apoyo a las labores de acreditación constituye otra función dentro una organización integrada de aseguramiento de la calidad, cuya capacidad de análisis se vuelve crecientemente especializada.

Siendo así, la necesidad de respetar los marcos conceptuales en los que se mueven las disciplinas, así como los requerimientos de alfabetización sobre estos procesos que demandan los cuadros académicos, impulsan a su vez la consolidación de estructuras que tengan la capacidad de simplificar el entorno y explicitar adecuadamente las relaciones existentes entre la información que las unidades generan con su operar, y los criterios que validan los resultados externamente.

Esto es lo que consigue –en este caso particular– la labor realizada por la Dirección de Aprendizaje Institucional. La profesionalización de su quehacer, así como la generación de agrupaciones internas que favorecen la sinergia del mismo, permiten descomprimir el trabajo en las unidades académicas, las cuales pueden concentrarse, efectivamente, en autoobservarse sobre la base de patrones simplificados, información de opinión sistematizada y guías de trabajo que reducen las desviaciones de los productos esperados.

12. Bibliografía

1. Billing, D. (2004). International Comparisons and trends in external quality assurance of higher education. Commonality or diversity? *Higher Education*. Vol.47; pp. 113 -137
2. Canning, J. (2005). Disciplinarity: a barrier to quality assurance? The UK experience of area studies. *Quality in Higher Education*. Vol. 11; pp. 37-46

3. Genis, E. (2002). A perspective on tensions between external quality assurance requirements and institutional quality assurance development: a case study. *Quality in Higher Education*. Vol. 8; pp. 63-70.
4. Landoni, P. y Romero, C. (2006). Aseguramiento de la calidad y desarrollo de la educación superior privada: comparaciones entre las experiencias de Argentina, Chile y Uruguay. *Calidad en la Educación*. Vol. 25 pp. 263-282.
5. Lemaitre, M. J. (2004). Mecanismos de aseguramiento de la calidad: respuesta a los desafíos del cambio en la educación superior. *Calidad en la Educación*. Vol. 21 pp. 87-106.
6. Rivera, F., Astudillo, P. y Fernández, E. (2009). Información y toma de decisiones: oficinas de análisis institucional en universidades chilenas. *Calidad en la Educación*. Vol. 31 pp. 162-178.

Centro de Apoyo al Desempeño Académico de la Universidad del Desarrollo (CADA-UDD): contexto, práctica y resultados del Plan Piloto 2008

Patricio Ramírez Azócar
Giulietta Vaccarezza Garrido
Deborah Pavesi Farriol

1. Introducción

ESTE ARTÍCULO tiene por objetivo presentar la fundamentación, la práctica y los resultados del plan piloto 2008 del Centro de Apoyo al Desempeño Académico de la Universidad del Desarrollo (CADA-UDD). El CADA, creado a fines de 2007, entró en funcionamiento en la sede de Concepción en marzo de 2008 con el objetivo de contribuir a mejorar el desempeño académico de los alumnos de pregrado. La UDD está desde el año 2005 implementando un modelo educativo centrado, con diferentes énfasis, en el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y/o valores, desplegando para ello distintas iniciativas que buscan asegurar la calidad en el marco del *accountability* o rendición de cuentas del progreso de los alumnos. En este contexto, el CADA surgió como un centro focalizado en los alumnos¹, con la misión de potenciar habilidades académicas que pudieran existir o no como conductas de entrada, esperando llevar a los estudiantes a desempeños superiores y disminuyendo con ello, además, la deserción académica.

2. Propósito del Centro

El concepto que orienta las actividades del Centro de Apoyo al Desempeño Académico (CADA), dice relación con transformar a los alumnos en *aprendices estratégicos* o *aprendices expertos*; estudiantes que utilizan lo mejor de sus recursos personales, cognitivos y afectivos

¹ En contraposición al Centro de Desarrollo de la Docencia (CDD), que está focalizado en las prácticas docentes.

Director de Centro de Apoyo al Desempeño Académico-Concepción.
Coordinadora Centro de Desarrollo de la Docencia-Concepción.
Directora de Docencia-Concepción.

para adecuarse y ser exitosos en los diferentes desafíos académicos. Así, la mayor parte de lo realizado por el CADA está en un plano de *promoción* de las diferentes habilidades involucradas en el éxito académico y, secundariamente, en la *prevención* del fracaso y deserción de alumnos; incorporando estrategias *remediales* que mejoren un rendimiento académico dificultoso.

Sin duda que la deserción académica es un tema relevante en la educación superior en Chile. De acuerdo con el Consejo Superior de Educación, las tasas de deserción al término del primer año universitario, están en torno al 19% como promedio en las universidades del Consejo de Rectores y 22% promedio en las universidades privadas sin Aporte Fiscal Directo (AFD). Sin embargo, las universidades no sólo deben focalizarse en la retención de los alumnos, sino también en asegurar los aprendizajes de calidad de aquellos que se mantienen en la educación superior. De ahí que cobra sentido el énfasis promocional del CADA.

Para el modelo educativo UDD, el aprendiz o estudiante estratégico es aquel que desarrolla la autorregulación como principio orientador de su proceso de aprendizaje. Un alumno autorregulado es aquel capaz de aplicar procesos metacognitivos, que le permiten reflexionar respecto de sus fortalezas y debilidades cuando aprende, lo mismo que aplicar sistemas de planificación del tiempo y de gestión de recursos personales para el aprendizaje (Ellis, 2005).

Desde el punto de vista de las estrategias de aprendizaje, es capaz de establecer un sistema de autoapoyo, lo que implica automotivarse, autocontrolarse y automonitorear su aprendizaje (Monereo y Pozo, 2003). Estos procesos cognitivos y comportamentales permiten alcanzar logros académicos y personales que mejoran el autoconcepto en sus distintas dimensiones y fortalecen la identidad vocacional del estudiante.

En situaciones de evaluación, un estudiante estratégico demuestra un adecuado manejo de la ansiedad, planificación y asignación de tiempos para responder, elaborando muchas veces un plan antes de comenzar a contestar. Se interesa por trabajar con otros, considerando que los demás son un recurso importantísimo para el aprendizaje.

A su vez, logran un desempeño académico destacado pues poseen la capacidad de hacer un exhaustivo análisis de: a) sus fortalezas y

debilidades como estudiantes (por ejemplo, si tiene una buena capacidad de memoria o baja habilidad para integrar información), b) las características de la materia que tiene que aprender (si implica listados de información o si tiene que saber resolver ejercicios de estadística), y c) las habilidades que requiere el tipo de evaluación que debe rendir (por ejemplo, si es un examen oral o escrito, si es de preguntas de alternativas o si se debe analizar un caso) (Villaruel, 2008).

Al momento de diseñar la estrategia de intervención, el equipo de trabajo del CADA definió un modelo teórico-práctico, que permite orientar las acciones y conducir los procesos de aplicación y evaluación. De esta forma, consideramos que las estrategias cognitivas y afectivas son la base de nuestras intervenciones, estimando que se trata de procesos que sirven para la realización de tareas intelectuales, incentivan el papel activo y protagonista del alumno en su proceso de aprendizaje, tienen un carácter intencional, están dirigidas a una meta, son flexibles, modificables y factibles de ser entrenadas. Marcan la diferencia entre estudiantes expertos y novatos, y facilitan la adquisición o crean las condiciones necesarias para que se produzca un aprendizaje significativo (Weinstein y Mayer, 1986).

Bajo el modelo curricular y metodológico de nuestra universidad, el aprendizaje se concibe como un proceso de construcción activa. El concepto construcción activa surge cada vez que el estudiante es capaz de generar un cuestionamiento cognitivo, estableciendo caminos a seguir que le permitan lograr nuevos conocimientos más enriquecidos y adaptativos. La actividad mental radica en un proceso continuo de búsqueda, análisis y elaboración de la información. Se da a nivel individual y grupal, por tanto, va más allá de la reproducción del saber, pues incluye las experiencias previas del alumno, el contexto en el que se desenvuelve y las interacciones que establece con el saber, con otros y con sus procesos personales (Vygotski, 1996).

En este acto de aprendizaje, confluyen procesos psicológicos que tienen lugar en la mente de las personas y en la interacción entre ellas. En este sentido, la formación de conocimientos, habilidades, actitudes y/o valores, permite que los estudiantes puedan valorar desde un inicio, las experiencias de transferencia, el contacto con las personas y el mundo laboral, lo que potencia una integración articulada entre la formación de pregrado y el futuro desempeño profesional.

3. Contexto de aplicación

LA FORMACIÓN de alumnos de pregrado se ha convertido en un tema de discusión respecto de los tipos de aprendizaje esperados para los egresados y titulados. Por otro lado, llama la atención el progresivo impacto que **nuevas tendencias, como la diversificación de la oferta en áreas de estudio, el cambio en el tipo de estudiante, el efecto de las nuevas tecnologías y los sistemas de e-learning, están teniendo sobre este nivel educativo.**

La Universidad del Desarrollo, en concordancia con estos procesos de cambio característicos de la sociedad de la información y del mundo del trabajo, ha implementado desde el año 2005 un currículum cuya base teórica se encuentra en los modelos constructivistas y cognitivos provenientes de la psicología del aprendizaje. El objetivo fundamental de nuestro modelo educativo es proveer una educación superior de calidad, que responda a las demandas sociales y laborales, centrándose en el principio activo del aprendizaje y en la relación profesor-estudiante (Modelo Educativo UDD, 2005).

Para cumplir con esta misión, el Modelo Educativo UDD declara los siguientes principios formativos:

- Currículum flexible: permite la movilidad del estudiante, considerando las dudas vocacionales que éstos puedan enfrentar y la posibilidad de cambiar su elección inicial, buscando reducir las tasas de deserción universitaria.
- Estructura curricular en ciclos de formación: Bachillerato, Licenciatura, Titulación y Magíster de continuidad; ciclos que buscan formar a los estudiantes de manera integral y cuya complejidad va aumentando progresivamente. Se definen para esto condiciones académicas de formación asociadas a una serie de competencias compartidas por todos los alumnos de nuestra universidad y a habilidades específicas que caracterizan la formación disciplinar de cada carrera.
- Currículum que busca desarrollar una formación valórico-actitudinal en los alumnos, a través del sello institucional con el que la UDD desea distinguir a sus egresados: se integra una línea de asignaturas correspondientes al sello institucional UDD, que permita desde los primeros niveles, aproximarse a los valores asociados al emprendimiento y liderazgo, a la responsabilidad

pública, y a la ética, para luego ir reflexionando y asumiendo conductas propias de estos valores y actitudes.

- Metodologías de enseñanza que entregan a los alumnos herramientas para convertirlos en aprendices estratégicos: nuestro modelo educativo incluye, además, un cambio a nivel metodológico, en el que se introduce el concepto de innovación, que denota modificaciones estructuradas y sistemáticas al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto ha generado que la comunidad UDD (estudiantes, profesores, autoridades y personal administrativo) comparta un lenguaje común y comprenda la importancia de la flexibilidad y la innovación para el desarrollo de un aprendizaje sólido.

Estimamos que lo fundamental es lograr que los alumnos aprendan conceptos, modelos explicativos, procedimientos (mentales y aplicados), actitudes y valores, que puedan ser evaluados y valorados de acuerdo a un nivel de logro predefinido (Tobón, 2006). Asociado a lo anterior, el modelo educativo UDD busca lograr el desarrollo de ocho competencias genéricas, comunes a todas las carreras y facultades, cada una de las cuales está compuesta por tres dimensiones, las que asumimos pueden expresar distinta incidencia en función del interés disciplinar o formativo. Las tres dimensiones de una competencia son:

- **Conocimiento:** es todo lo que el alumno debe aprender a nivel conceptual y teórico. Incluye entender e identificar tipologías, modelos explicativos y fundamentos básicos de campo profesional. Esto involucra comprender vocabulario técnico, categorías, conocimiento de principios y generalidades y detallar elementos básicos de un tema (Delgado et. al. , 2006).
- **Los Procedimientos** se refieren a las destrezas o habilidades que muestra el estudiante cuando procesa la información o pone en práctica sus conocimientos. Están relacionados con procesos superiores de pensamiento y con la capacidad para aplicar lo que se adquiere (García et. al. , 2008).
- **Las actitudes y valores** se refieren al modo de sentir y actuar del estudiante en relación al conocimiento adquirido en la asignatura y la aplicación de dicho conocimiento. Incluye la disposición valórico-actitudinal del alumno, formada a

partir de sus experiencias previas y presentes, considerando todo el aporte que el sello de nuestra universidad pueda entregar a partir de iniciativas sistemáticas orientadas a una misión clara.

Las ocho competencias genéricas que propone nuestra universidad son: *emprendimiento y liderazgo, visión analítica, autonomía, eficiencia, responsabilidad pública, visión global, comunicación y ética*. Al tratarse de una formación basada en competencias, el estudiante debe ir desarrollando distintos niveles de autorregulación coherentes con la formación de pregrado. Por tanto, y en concordancia con este principio, la enseñanza y los procesos de evaluación siguen un curso progresivo en complejidad y en cercanía a la experiencia directa. En consecuencia, con la evaluación formativa antes descrita, se ha definido una estructura curricular con tres niveles:

- *Bachillerato*, nivel en el que se espera que los estudiantes adquieran y/o compensen conductas de entrada básicas requeridas, desarrollen un conocimiento disciplinar básico, se acerquen al sello de nuestra universidad desde un punto de vista cognitivo-reflexivo, y desarrollen competencias genéricas a un nivel introductorio.
- *Licenciatura*, nivel en el que se espera que el estudiante desarrolle un conocimiento disciplinar más amplio, bajo principios de autonomía y autorregulación, favoreciendo la apropiación específica de ciertos contenidos y habilidades. Desde el punto de vista del sello, se espera que los estudiantes se sensibilicen y reflexionen respecto de problemáticas concretas.
- *Titulación*, nivel en el que esperamos que el estudiante demuestre los conocimientos y habilidades adquiridos, con autorregulación y autonomía, en un contexto de aplicación de sus capacidades investigativas como de su rol profesional.

Nuestra meta es cumplir con un perfil establecido de antemano, asumiendo un compromiso con las dificultades de los alumnos al momento de enfrentar las exigencias del mundo universitario. De esta forma, la orientación del Centro de Apoyo al Desempeño Académico es nivelar, homogeneizar y perfeccionar ciertas habilidades,

sea durante el ciclo inicial de formación (Bachillerato), o bien en el posterior aprendizaje de los contenidos propios de cada carrera a nivel de Licenciatura y de la fase de Titulación.

4. Descripción de la práctica CADA-UDD

EL CADA comenzó a diseñarse a fines de 2007. La rectoría de la Universidad del Desarrollo encargó a la Facultad de Psicología que ideara una estrategia, dirigida a los alumnos de pregrado, que pudiera servir para mejorar su rendimiento. La revisión de las experiencias de universidades extranjeras y nacionales con este tipo de centros, incluyó la visita al Centro de Apoyo al Rendimiento Académico de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Susperreguy et. al. , 2007) con el fin de conocer el trabajo que venían realizando en esta línea desde 2005. Para el año 2008, la Vicerrectoría de Pregrado de la UDD acoge la iniciativa planteada en este centro y comienza un plan piloto, que pasamos a describir.

El objetivo general del CADA es contribuir a mejorar el desempeño académico de todos los alumnos de pregrado. Aún cuando la oferta es abierta a todos los alumnos, intencionadamente se realiza mayor difusión en los cursos de 1° y 2°, en una aproximación centrada en la promoción de las buenas prácticas, asociadas al estudiante estratégico, y prevención de los fracasos. En relación con los objetivos específicos, se han dividido entre aquellos vinculados a los estudiantes y aquellos asociados a las unidades académicas (carreras, facultades). Estos objetivos son:

a) Respecto de los estudiantes

- Contribuir al desarrollo de habilidades asociadas al concepto de aprendiz estratégico.
- Contribuir al manejo de variables personales del alumno, asociadas al buen desempeño académico.

b) Respecto de las unidades académicas

- Constituirse en una red de apoyo para las carreras, que permita que sus directores puedan derivar a los estudiantes con dificultades.

- Recoger información para los directores de carrera, que se deriva del trabajo con sus alumnos, y que pueda contribuir a retroalimentar los procesos académicos en sus unidades.
- Desarrollar actividades específicas que las carreras demanden para sus alumnos, según necesidades de perfeccionamiento detectadas.

c) *Respecto de la Vicerrectoría de pregrado*

- Ser una unidad de apoyo en términos de fomentar y estimular los procesos de eficiencia académica y disminución de los índices de deserción².

Para cumplir con estos objetivos, el CADA realiza regularmente tres tipos de actividades:

- Talleres generales.
- Consejería profesional individual.
- Intervenciones específicas que atienden necesidades que emergen de las carreras.

4.1. Talleres generales

El año 2008, el CADA realizó tres talleres colectivos, los que se repiten durante todo el año. Cada taller se dicta en diferentes horarios y, dependiendo del semestre, pueden haber dos o tres rondas de todos los talleres. En total, se ofrecen 10 a 12 horarios por cada ronda de talleres.

Estos talleres se denominan:

1. Hábitos, estrategias y técnicas de estudio.
2. Manejo del estrés frente a las evaluaciones.
3. Expresión oral de calidad.

Los talleres son gratis, tienen un cupo limitado de 12 personas y una duración de cuatro semanas, en un mismo horario. La inscripción se realiza por medio de un formulario en la página web de la Universidad o a través de un email (cada@udd.cl). Los estudiantes pueden participar en los tres talleres, pero no paralelamente, y no hay créditos académicos involucrados.

² El concepto de deserción incluye eliminación académica, eliminación administrativa, renunciaciones voluntarias y traslado de carreras (Canales y de los Ríos, 2007).

4. 1. 1. Objetivos de cada taller

HÁBITOS, ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE ESTUDIO

Objetivo general

- Desarrollar y potenciar hábitos, estrategias y técnicas de estudio en los participantes.

Objetivos específicos

- Conocer qué son los hábitos de estudio, las distintas técnicas de estudio y las habilidades cognitivas implicadas en el éxito académico.
- Identificar y evaluar la efectividad de sus propios hábitos, técnicas y estrategias de estudio.
- Ejercitar las distintas técnicas de estudio y seleccionar la más adecuada para cada tarea.

MANEJO DEL ESTRÉS FRENTE A LAS EVALUACIONES

Objetivo general

- Entrenar habilidades asociadas a la regulación de la ansiedad académica.
- Objetivos específicos.
- Conocer qué es la ansiedad y cuáles son los factores gatillantes y protectores.
- Reconocer el propio proceso ansioso.
- Conocer y ejercitar técnicas de relajación y de manejo de ansiedad.

EXPRESIÓN ORAL DE CALIDAD

Objetivo general

- Desarrollar habilidades de expresión oral y mejorar las ya existentes.

Objetivos específicos

- Conocer los distintos componentes de la comunicación efectiva.
- Identificar los factores que pueden dificultar y facilitar la comunicación.
- Ejercitar herramientas de expresión oral de buen nivel.

4.2. *Consejería profesional individual*

Los alumnos con una historia académica de bajos resultados o con mayores dificultades (por ejemplo, alto porcentaje de reprobaciones, bajo promedio acumulado, causales de eliminación académica, reprobación de examen de grado en más de una oportunidad, entre otras), pueden solicitar espontáneamente atención individual o pueden ser derivados por sus respectivos directores de carrera. Sin perjuicio de ello, todo alumno de pregrado de la Universidad puede optar a consejería individual, aún cuando no tenga historial de problemas académicos.

La vía de entrada es una entrevista inicial con el director del CADA, en la cual se decide alguna de las siguientes alternativas:

1. Indicación de inscripción en los talleres.
2. Indicación de consejería individual.
3. Derivación a especialista (psicoterapia, psiquiatra, neurólogo).

En dicha entrevista inicial se indaga el tipo de problema presentado por el estudiante y/u objetivo(s) a trabajar, las condiciones generales de sintomatología psicológica, se revisan elementos del rendimiento y, dependiendo de esta evaluación, se hace la indicación. En relación con los alumnos con indicación de consejería individual, se les asigna una psicóloga del CADA según su disponibilidad horaria. La evaluación permite establecer un perfil académico y personal de cada alumno, para luego definir, en conjunto con éste, los objetivos a trabajar. Si bien en la mayoría de los casos los alumnos sólo visualizan objetivos académicos, es común el planteamiento de objetivos no académicos cuando en su evaluación se ven como agravantes situaciones de esa índole. La duración de las intervenciones ha fluctuado desde cuatro sesiones hasta más de un semestre de consejería.

IV.3. *Intervenciones específicas*

Junto con las actividades permanentes descritas anteriormente, el CADA realizó intervenciones específicas para las carreras de la universidad que lo solicitaron, según necesidades detectadas y que se mencionan más adelante.

5. Evidencia y resultados

AL MOMENTO de presentar los resultados, dos fundamentos importantes, justifican que éstos sean sólo descriptivos. Por una parte, no hay datos previos de comparación respecto de la cobertura del centro y, por otra, al ser gran parte de las actividades orientadas en un plano promocional, los resultados académicos directamente atribuidos al CADA son difíciles de separar de los resultados que pudieran haber mejorado por otras iniciativas que se desarrollan en la Universidad del Desarrollo, en el marco de la reforma educativa y que son implementadas por otros protagonistas del proceso educativo. Por ejemplo, el Centro de Desarrollo de la Docencia (CDD) realiza una serie de intervenciones dirigidas a los docentes, que implican: capacitación en docencia basada en un modelo de competencias, tutoría entre profesores pares en función de la mejora constante, implementación de un programa de innovación metodológica, apoyo en la aplicación del modelo educativo establecido el año 2005 por todas las carreras, entre otras actividades.

En el año 2008, la matrícula de la UDD en Concepción era de 3788 alumnos, de los cuales, 500 participaron de las actividades del CADA. En los talleres generales y la consejería individual, se cubrió un total de 343 alumnos, mientras que los restantes participaron en actividades específicas destinadas a algunas carreras.

5.1. Alumnos atendidos en el CADA en los talleres generales

El año 2008 fueron realizados 40 talleres. A continuación se presentan los datos que permiten describir a los alumnos que asistieron a los talleres:

Tabla 1. Total de alumnos en todos los talleres

	Primer semestre	Segundo semestre	Total
Total Alumnos 2008	150	174	324

En la Tabla 2 se presenta la distribución de alumnos según el nivel de avance en su respectiva carrera:

Tabla 2. Alumnos en talleres y Nivel de avance en la carrera

Año cursado	Alumnos	Porcentaje
1	121	37,3
2	68	21,0
3	66	20,4
4	39	12,0
5	21	6,5
6	4	1,2
NR	5	1,5
Total	324	100 %

Como puede apreciarse, los alumnos de primer y segundo año, representan el 58,3% de los inscritos en los talleres. Este porcentaje contribuye, fundamentalmente, a cumplir el objetivo promocional del CADA.

En relación con las carreras a las que pertenecían los alumnos inscritos en los talleres, Psicología, Derecho, Kinesiología y Odontología son las que aportaron la mayor parte de los participantes, tal como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3. Distribución de alumnos por carrera

Carrera	Alumnos	Porcentaje
Arquitectura	5	1,5
Ciencias políticas	11	3,4
Derecho	44	13,6
Diseño gráfico	1	0,3
Enfermería	8	2,5
Fonoaudiología	13	4,0
Ingeniería civil industrial	24	7,4
Ingeniería comercial	33	10,2
Ingeniería (E) administración	23	7,1
Kinesiología	43	13,3
Nutrición	11	3,4
Odontología	37	11,4
Pedagogía básica	2	0,6

Periodismo	11	3,4
Psicología	57	17,6
Bachillerato	1	0,3
Total	324	100 %

A continuación se presentan los datos que permiten establecer la caracterización del alumno que se inscribió en los talleres.

La Tabla 4 presenta cuál es el tipo de establecimiento educacional de egreso de los alumnos inscritos. Como se observa, el 87,6% de los alumnos habían egresado de colegios particulares o subvencionados.

Tabla 4. Establecimiento educacional de origen

	Alumnos	Porcentaje
Municipal	38	11,7
Subvencionado	131	40,4
Particular	153	47,2
NR	2	0,6
Total	324	100 %

Uno de los objetivos del CADA dice relación con disminuir la tasa de eliminación académica, motivo por el cual se indujo la participación de aquellos alumnos de segundo año en adelante que, por distintas razones, enfrentaron una causal de eliminación y que continuaron sus estudios luego de apelar a ella. La Tabla 5, presenta la distribución de alumnos según si presentaron o no esta condición, concluyéndose que el 19,3% de los alumnos participantes, considerando sólo los de 2° año en adelante, habían caído en causal de eliminación.

Tabla 5. Causal de eliminación

	Alumnos	Porcentaje
Sin causales previas	203	80,3
Con causales previas	40	19,7
Total (alumnos de 2° año en adelante)	203	100 %

Como se presenta en la Tabla 6, un 30,2% de los alumnos inscritos en los talleres habían cursado parte de otra carrera, antes de la actual.

Tabla 6. Alumnos en los talleres que cursaron otra carrera o cursaban la primera

	Alumnos	Porcentaje
No cursaron otra carrera	224	69,1
Si cursaron otra carrera	98	30,2
NR	2	0,6
Total	324	100 %

En relación con las notas de egreso de la Enseñanza Media, éstas fluctuaron entre 4,1 y 6,9, con una media de 5,8 ($DE=0,4$).

Respecto del grado de satisfacción con su carrera, los alumnos la calificaron en una escala de 1 a 7. La media fue de 6,0 ($DE=1,1$).

En relación con la cantidad de asignaturas reprobadas antes de la intervención del CADA, éstas oscilaron entre 0 y 11, con un promedio de 2,0 ($DE=2,4$).

En resumen, en su mayoría, los alumnos participantes de los talleres el año 2008 eran alumnos provenientes de colegios subvencionados o particulares pagados, no habían caído en causal de eliminación académica al momento de inscribirse, no habían estudiado otra carrera y eran alumnos de primer y segundo año.

Se utilizaron diversas formas de difusión de los talleres. En relación con ellas, los alumnos informaron cuál es la que había sido más relevante para inducir su participación. En la Tabla 7 se presentan aquellas respuestas:

Tabla 7. Conocimiento de la oferta del CADA

	Alumnos	Porcentaje
Vía Mail	199	61,4
Director o Coordinador de carrera	83	25,6
Difusión presencial por el CADA	20	6,2
Otros	22	6,8
Total	324	100 %

Destaca que el correo electrónico es la vía preferencial, por la que el CADA se dio a conocer entre los alumnos y, en segundo lugar, la difusión realizada desde su propia carrera.

5. 2. *Intervenciones específicas para carreras*

Durante el año 2008, tres carreras concentraron la solicitud de intervenciones específicas para sus alumnos:

- Kinesiología: debido a los problemas de rendimiento en el curso de anatomía de primer año, se implementó una actividad en clases de laboratorio para todas las secciones, con el fin de trabajar técnicas para la optimización de la memoria. Asistieron 105 alumnos.
- Odontología: la dirección de carrera identificó 33 alumnos de primer año que tenían 3, 4 y 5 asignaturas reprobadas en la primera ronda de certámenes, razón por la cual solicitó un Taller de Hábitos, estrategias y técnicas de estudio específico para esos alumnos.
- Periodismo: la dirección de carrera solicitó apoyo específico para sus alumnos de 4° y 5° año, relacionado a un trabajo de orientación, motivación y apresto laboral. Se realizó un taller al que asistieron ocho alumnos.

5. 3. *Evaluación de la percepción de impacto*

La Dirección de Marketing Intelligence de la UDD realizó a fines de 2008, una evaluación de la *percepción de impacto* de los talleres entre los alumnos que asistieron total o parcialmente a ellos, con los siguientes objetivos:

- a) Entre los alumnos asistentes: conocer, desde la perspectiva de los alumnos, el grado de impacto que han generado los talleres creados por el CADA en cuanto al desarrollo de habilidades de aprendizaje y estrategias frente a evaluaciones.
- b) Entre los alumnos que abandonaron o asistieron de forma incompleta: determinar los motivos por los cuales no asistieron de forma completa a los talleres del CADA, profundizando en las sugerencias propuestas para generar continuidad en la asistencia.

Resultados generales:

ENTRE LOS ALUMNOS ASISTENTES:

- En general, el nivel de motivación para asistir a los talleres es alto, así como también lo es la percepción general de utilidad para el desempeño académico de los alumnos. A nivel específico, se notan diferencias entre talleres: claramente el taller de “Hábitos, estrategias y técnicas de estudio” generó más impacto y su contenido tuvo más aplicabilidad que el resto de los talleres, aunque también se perciben como útiles para el aprendizaje.
- En cuanto a las sugerencias de los alumnos, principalmente se enfocan en ampliar su duración (más sesiones, sesiones más largas) y en profundizar los contenidos. El taller que presenta más sugerencias es el de “Expresión Oral de Calidad”, la mayor parte de ellas asociada a extender su duración y dividirlo en “preparación de exámenes orales” y “preparación de defensa oral de trabajos y proyectos”.

ENTRE LOS ALUMNOS QUE ABANDONARON O ASISTIERON DE FORMA INCOMPLETA:

- Los motivos de no asistencia continua a los talleres se asocian, principalmente, a priorización de actividades de la carrera (clases, ayudantías, trabajos, entre otros) y a motivos personales; existiendo baja asociación con aspectos del taller (motivación, utilidad, entre otros)
- Las sugerencias son consistentes: más alternativas de horario y mayor profundidad en el desarrollo de los temas (mayor duración del taller).

HORARIO DE LOS TALLERES

- Los horarios son percibidos por los alumnos como adecuados. Al respecto, se deduce que los alumnos requieren alternativas de horarios para evitar el tope con actividades de la carrera y también la lejanía con los horarios de sus clases.

CONTINUIDAD EN LOS TALLERES

- Principalmente, los alumnos están muy conformes con los talleres por la utilidad que brindan para su aprendizaje y refuerzan la

idea de profundizar en los temas que actualmente se exponen, proponiendo niveles más avanzados.

5. 4. Evaluación de impacto de la consejería individual

En modalidad de atención individual, el CADA atendió a 19 alumnos en el año 2008, pertenecientes a las carreras de Derecho, Kinesiología, Odontología, Periodismo, Enfermería, Kinesiología, Ingeniería Comercial y Psicología.

En estos casos, el objetivo fue prestar apoyo a cada alumno en función de su problemática personal particular, a fin de favorecer sus procesos de aprendizaje e implementar estrategias que apuntasen a mejorar su rendimiento académico.

La evaluación cuantitativa muestra mejoras en los rendimientos de estos alumnos. Para la evaluación cuantitativa se evaluó la ficha curricular de cada alumno y se comparó su promedio general de notas antes y después de la consejería, su porcentaje de reprobaciones y sus logros en las tareas y actividades académicas que enfrentaron durante la intervención como, por ejemplo, la rendición de un examen de grado.

De los 19 alumnos que recibieron consejería profesional, 10 aprobaron el 100% de los créditos del semestre en que recibieron la ayuda, incluyendo asignaturas cursadas en segunda oportunidad, mientras que 13 de ellos aumentó el porcentaje de créditos aprobados, comparando el semestre previo a la intervención, con el semestre de la intervención del CADA. Dos de los alumnos atendidos recibieron ayuda específica en la preparación de su examen de grado, el que ya habían reprobado en una ocasión, y que resultó exitoso para ambos estudiantes. Finalmente, cuatro alumnos no tuvieron mejoras que pudieran evidenciarse en su ficha curricular, sin embargo mejoraron en aspectos cualitativos, manifestando otros cambios asociados a reorientación vocacional o consultas a especialistas en busca de ayuda psicoterapéutica y psiquiátrica.

6. Recursos aplicados

LA IMPLEMENTACIÓN de las actividades del CADA ha requerido contar con recursos humanos, uso de salas y oficinas de la Universidad y material de trabajo para entregar a los alumnos. En total, el CADA cuenta con un director de media jornada y tres psicólogos de tiempo

parcial. En cuanto a los recursos materiales, el CADA dispone de una oficina utilizada por el director para la atención de alumnos en consejería individual. La utilización de salas y equipos audiovisuales, se asocia a la realización de los talleres.

7. Comentarios finales

LAS UNIVERSIDADES deben dar cuenta de un proceso de formación que, desde un perfil de entrada, permita evaluar los cambios en los estudiantes, en función del logro de los perfiles de salida. Respecto de estos perfiles de entrada, a modo de esquema, podríamos pensar en dos grupos de estudiantes. El primero, constituido por aquellos alumnos cuyo objetivo es formarse profesionalmente y que cuentan inicialmente con los hábitos, destrezas y capacidades de autorregulación en un buen nivel. El segundo, constituido por aquellos alumnos que, con el mismo objetivo de formación profesional, no cuentan inicialmente con los hábitos, destrezas y capacidad de autorregulación en un nivel de desarrollo esperado para enfrentar sus responsabilidades académicas. En ambos casos, la tarea de la universidad es asegurar el logro del perfil de salida de los estudiantes, no obstante, en aquellos alumnos que presentan dificultades o carencias en ciertas habilidades, se debe intencionar la compensación y nivelación de éstas, puesto que son indispensables para insertarse adecuadamente en el proceso formativo.

En dicho contexto, iniciativas como el CADA, presentes en otras universidades en Chile y el extranjero, puede ser uno de los agentes clave para apoyar el progreso de los estudiantes.

Así como la universidad tiene un perfil de salida para cada carrera, el CADA tiene un perfil ideal de estudiante: el *aprendiz estratégico*. En este primer año, no fueron abordadas todas las habilidades que componen dicho perfil y sólo se establecieron tres áreas, que son las asociadas a los talleres antes descritos.

El trabajo en consejería individual tuvo un alto impacto evidente en el progreso académico de los alumnos. Si bien esto daría señales para potenciar este tipo de intervención por sobre los talleres colectivos, la gran cantidad de recursos que involucraría extenderla masivamente, nos obliga a descartar dicha opción. Se plantea por tanto, continuar con una estructura similar a la desarrollada hasta ahora.

En un primer nivel, los objetivos son *promocionales* de los buenos hábitos de un estudiante exitoso y de *prevención* temprana de las experiencias de fracaso y malos resultados debido a déficit en las habilidades antes mencionadas. Para ese nivel, los talleres podrían cumplir con los objetivos.

En un segundo nivel, el objetivo es evitar la deserción. En este contexto, la consejería individual sería la indicada.

Dado que la composición de la Admisión 2008 de la Universidad del Desarrollo indica una mayor concentración de alumnos provenientes de colegios particulares y subvencionados, y teniendo en cuenta la intencionalidad de dirigir las actividades del CADA a alumnos de 1er y 2do año (fines promocionales), era esperable que la mayor cantidad de alumnos participantes en los talleres durante el año 2008, proviniese de estos dos tipos de establecimientos educacionales, y sólo en menor porcentaje de establecimientos municipalizados. No obstante, considerando el apoyo que el CADA debe brindar para la nivelación de los perfiles de entrada de nuestros alumnos, será importante incluir estos datos de matrícula, para futuros lineamientos de los planes de acción.

La experiencia piloto del año 2008 del CADA permitió probar el funcionamiento de este Centro en la UDD constituyéndose, con los resultados obtenidos y la información recabada en un año, en un Centro de funcionamiento permanente que incorporó nuevas intervenciones a partir del año 2009.

Uno de los problemas detectados durante las consejerías individuales tuvo relación con la incorporación de contenidos específicos asociados a las asignaturas que los alumnos participantes estaban cursando. En el caso de Psicología, la consejería podía incorporar esos elementos sin problemas, debido a que son psicólogos los encargados del centro, pero no era posible hacer lo mismo con alumnos de otras carreras. Como una forma de enfrentar dicha dificultad el CADA implementó, en el año 2009, un plan de formación de alumnos como “tutores académicos” de un grupo específico de alumnos de sus respectivas carreras, con el objetivo final de lograr mejoras en el desempeño académico de estos últimos. Los tutores fueron seleccionados por los directores de las carreras participantes, considerando la motivación de los alumnos por formarse como tutores y su historial de buen desempeño académico,

mientras que el modelo de capacitación de los tutores y el desarrollo de la tutoría se construyó a partir de la propuesta de Baudrit (2000) y García-Córdoba y cols. (2007).

Por otra parte, la Universidad del Desarrollo entrega una beca de estudios destinada a alumnos que hayan cumplido con al menos uno de los siguientes requisitos:

- Provenir de colegios municipalizados o subvencionados.
- Estar preseleccionado para optar al crédito con garantía estatal para estudios superiores por la Comisión Ingresos.
- Presentar una deficiente condición socioeconómica según los criterios que fijó la universidad.

La beca se otorga de acuerdo con los cupos asignados para cada carrera y en forma permanente por el número de años de estudio definidos en el currículum de la carrera de ingreso a la UDD.

Como parte del beneficio de la beca, los alumnos reciben un acompañamiento académico desde el CADA, que pretende contribuir al éxito en sus estudios y que permite evaluarlo y asesorarlo en el enfrentamiento y resolución de condiciones personales, académicas o propias de su contexto social, que pudieran poner en riesgo la continuidad de sus estudios.

Finalmente, a partir de la experiencia recogida y con el estudio de los recursos implicados en el funcionamiento del Centro, se proyectó para el año 2010 ampliar el CADA a la sede de Santiago de la Universidad del Desarrollo, de modo que para el año 2011 esté en pleno funcionamiento.

8. Bibliografía

1. Baudrit, A. (2000). *El tutor: Procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós Ibérica.
2. Canales, A. y De los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación*, 26, 173 – 201.
3. Delgado, A., Borge, R., García, J., Oliver, R. y Salomón, L. (2006). *Evaluación de las competencias en el espacio europeo de educación superior: Una experiencia desde el derecho y la ciencia política*. Barcelona: J. M. Bosch Editor.
4. Ellis, J. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

5. García-Córdoba, F., Trejo-García, M., Flores-Rosete, L. y Rabadán-Calvillo, R. (2007). La tutoría: Una estrategia educativa que potencia la formación de profesionales. México, DF: Limusa.
6. García, A., Villa, A., y Poblete, M. (2008). Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. 2ª Ed. Editorial Mensajero.
7. Monereo, C. & Pozo, J. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar a aprender para la autonomía. La cultura educativa en la universidad: Nuevos retos para profesores y alumnos*. Madrid: Síntesis.
8. Susperreguy, M., Flores, A., Micin, S., Zuzulich, M. (2007). Apoyo académico en la educación superior: Descripción de la experiencia y perfil de los alumnos que participan en el CARA UC. *Calidad en la Educación*, 26, 309 – 333.
9. Tobón, S. (2006). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Ecoe: Bogotá.
10. Universidad del Desarrollo (2005). Modelo educativo UDD. Documento de circulación interna.
11. Villarroel, V. (2008). ¿Cómo lograr un buen desempeño académico? Las estrategias de los aprendices expertos. Documento no publicado, Universidad del Desarrollo.
12. Vygotski, L. (1996) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
13. Weinstein, C. & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. En: M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research in teaching*. New York: Mac Millan.

Agradecimientos:

AL EQUIPO CADA: Daniela Bruna, Maritza Ojeda, Camila Bolado, Paula Marzolo, Consuelo González, María Soledad Barrios y José Miguel Aravena.

El comité curricular institucional: Práctica de autorregulación de la calidad de la producción curricular, de la Universidad Católica Silva Henríquez

Mónica Gajardo Campos

1. Introducción

EN LA actualidad se considera que el aseguramiento de la calidad, tanto a nivel institucional como de los programas de formación, es uno de los componentes fundamentales para el desarrollo de la educación superior. Así se ha manifestado, por ejemplo, en el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (2009) en el que, además, se reconoce que Chile ha alcanzado un progreso importante en esta área. Especialmente favorables son las impresiones respecto de la exitosa implementación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, formalizado por la Ley 20.129, que invita a las instituciones que imparten educación terciaria a incorporarse a procesos de acreditación. Así entonces, es esencial contar con mecanismos que garanticen un progreso sostenido en el mejoramiento de nuestra educación superior.

Específicamente, la Ley 20.129 indica: *“las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos podrán someterse a procesos de acreditación institucional ante la Comisión, los que tendrán por objeto evaluar el cumplimiento de su proyecto institucional y verificar la existencia de mecanismos eficaces de autorregulación y de aseguramiento de la calidad al interior de las instituciones de educación superior, y propender al fortalecimiento de su capacidad de autorregulación y al mejoramiento continuo de su calidad”* (Título II, Artículo 15).

Con ello, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) señala que el aseguramiento de la calidad corresponde *“a un conjunto de acciones destinadas a evaluar el desempeño de una institución, programa o carrera; a identificar las medidas necesarias para corregir las deficiencias detectadas; a organizarse para implementar dichas medidas y a dar cuenta pública del grado en que se cumplen los criterios de calidad previamente concordados y los propósitos definidos por la propia institución o programa. Es importante, por consiguiente, entender la evaluación en general, y la*

autoevaluación en particular, como mecanismos de gestión de la calidad”. (CNA-Chile, 2008: 4).

En este contexto, la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) se presentó voluntariamente, en el año 2005, al proceso de acreditación institucional y de programas, acudiendo a la convocatoria que efectuara en esos años, la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP)¹. Estos procesos se han seguido realizando hasta hoy, asumiendo como meta contar con todos los programas de pregrado acreditados, dando cuenta de la responsabilidad social con que la UCSH asume su rol de institución formadora de profesionales y su compromiso con la calidad de las carreras que ofrece.

Uno de los mecanismos de autorregulación de la calidad de la formación impartida que emergió de estos procesos de acreditación, y ha logrado instalarse y consolidarse institucionalmente en esta Casa de Estudios, lo constituye el Comité Curricular Institucional (en adelante CCI). Acerca de esta instancia se dará cuenta en el presente artículo.

2. Práctica de aseguramiento de la calidad

En el año 2003 se concretó el Modelo de Formación de la Universidad Católica Silva Henríquez, cumpliendo con ello uno de los objetivos señalados en el Programa de Docencia del Plan de Desarrollo Estratégico 2002-2005. El modelo reunió la experiencia adquirida por esta institución en su trayectoria formativa, constituyéndose en el marco orientador y regulador en materias de definición de perfiles, organización curricular y gestión de la docencia en los programas de pregrado.

En concordancia con la misión y visión del proyecto institucional, el Modelo se organizó en tres ejes fundamentales que orientan los procesos y programas de formación que se imparten. Estos ejes refieren a calidad, identidad y responsabilidad.

¹ CNAP es la comisión que desarrolló procesos experimentales de acreditación de carreras e instituciones en Chile con anterioridad a la Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile, creada por la Ley 20.129.

El eje de calidad asume el diagnóstico y la propuesta de UNESCO respecto del papel de la educación, siendo coherente con las dimensiones que deben estar presentes en todo proceso educativo: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir. Promueve una formación caracterizada por un estilo intelectual riguroso y crítico, inspirado en una metodología interdisciplinar, en el trabajo cooperativo y en la corresponsabilidad en lo académico, en la organización y en la gestión.

El eje de identidad se relaciona con el carácter católico en comunión con la Iglesia, comprometiéndose institucionalmente con el servicio a la sociedad chilena, dignificando a la persona humana. Así también, por su identidad salesiana inspira su tarea formativa en el sistema preventivo de Don Bosco; pedagogía que enfatiza el ambiente comunitario, la mediación cultural, el acompañamiento personal y la aproximación a la propia realidad cultural, social y eclesial.

El eje de responsabilidad propone que la formación debe ser socialmente responsable, implicando que todos los programas de formación deben contemplar acciones tendientes al aseguramiento de la calidad de la docencia mediante el cumplimiento de criterios y estándares establecidos en procesos de acreditación nacional e internacional.

Estos requerimientos constituyen insumos fundamentales para el diseño, desarrollo y ejecución de los programas de formación de la UCSH.

Para la implementación del Modelo de Formación y de las orientaciones del Plan de Desarrollo Estratégico 2002 – 2005, se planteó la necesidad de coordinar a las distintas unidades que desempeñaban funciones de producción curricular. Así, surgió el propósito de disponer de un mecanismo institucional que evaluara la producción curricular, a partir de criterios y procedimientos previamente establecidos, de tal manera que se resguardara la calidad de la oferta formativa.

Además, con el fin de reforzar efectivamente la vinculación entre los procesos de evaluación y los de planificación institucional, en el año 2004 se formalizó un conjunto de instancias de orientación, supervisión y evaluación en diversos ámbitos del quehacer de la UCSH, lo que se suma a los ya establecidos Comité Académico y Comisión de Autoevaluación Institucional. Simultáneamente, se contempló la necesidad de responder a los requerimientos establecidos por los criterios de acreditación, tanto institucional como de programas.

A partir de dichos antecedentes, la Vicerrectoría Académica (VRA) y la Dirección de Planificación y Desarrollo (DIPLADES) -preocupadas por elevar los estándares en la producción de nuevas propuestas curriculares- en el año 2004 dieron origen al Comité Curricular Institucional, asignándole la función de apoyo, supervisión y evaluación de la producción curricular, como también la de velar por los Ejes Institucionales de Identidad, Calidad y Sustentabilidad de la propuesta formativa de la UCSH (Resolución de la VRA N° 2004/34).

En lo específico al CCI, le correspondería desde ese momento ser responsable de la coordinación, supervisión y evaluación de la producción curricular de la Universidad, referida a la creación de nuevos programas de formación, la renovación o adecuación de planes de estudios vigentes y la actualización de sus programas.

Inicialmente, el CCI quedó conformado por:

- El Director de Docencia de Pregrado (presidiéndolo),
- la Jefa de la Unidad de Gestión Curricular,
- el Director de Pastoral Universitaria,
- la Secretaria Técnica de Acreditación y
- un representante del Comité Académico que, luego, al separarse en dos áreas, incorpora a dos directores de unidades académicas, potenciando el ámbito académico.
- Además, se incluye otro integrante que corresponde a un evaluador externo, que resguarda la calidad desde el punto de vista disciplinar.

Cada uno, desde sus áreas de experticia, se comprometió a resguardar la presencia de los tres ejes institucionales en la producción curricular.

Transcurridos cuatro años de funcionamiento, el CCI propuso reorientar y modificar su organización y función en aras de optimizar su trabajo, de cara a la ingente producción curricular que la Universidad proyectaba y sobre la base del Plan de Desarrollo Estratégico 2006 – 2010. Lo hizo focalizándose en los procesos de evaluación de la producción curricular institucional, que comprenden la creación de nuevos programas de formación de pre y postgrado, postítulos y diplomados, más la renovación de los planes de estudio vigentes.

Es en este contexto que se piensa incorporar al CCI un representante académico de cada área: ciencias sociales y educación.

De este modo, por resolución de Rectoría N° 2009/028, se reestructuró el equipo, la asignación de tiempos y las funciones de cada uno de los integrantes. De esta manera, las funciones se podrían desarrollar en un nivel óptimo de efectividad, salvaguardando así la expresión de los ejes identitarios institucionales, quedando conformado, permanentemente, como sigue:

- Director de la Dirección de Docencia de Pregrado, quien preside dicho comité con la asignación de cuatro horas semanales.
- Director de Pastoral Universitaria, con tres horas semanales destinadas al trabajo en el CCI.
- Secretaria Técnica de Acreditación, con seis horas semanales asignadas.
- Jefe(a) de la Unidad de Gestión Curricular de la Dirección de Docencia de Pregrado, quien ejerce como Secretario(a) Ejecutivo(a) del Comité, con doce horas semanales.
- Dos académicos permanentes, designados por la VRA, con seis horas semanales cada uno.

Del mismo modo, se acordó que es atribución del CCI considerar la participación y asesoría de otros profesionales y directivos académicos, en aquellos ámbitos epistemológicos y de gestión académica en que se requiera mayor información.

Las funciones de cada uno de los integrantes del CCI se han definido de la siguiente forma:

a. Director de Docencia de Pregrado (Presidente):

- Orientación del proceso de evaluación de la producción curricular.
- Emitir informe evaluativo sobre la producción curricular.
- Conducción y orientación de las instancias de participación y deliberación en torno a la evaluación de los diferentes productos curriculares.
- Representación, junto a la Secretaria Ejecutiva del CCI, en las diversas instancias de comunicación requeridas por la comunidad académica.
- Articulación permanente con la Vicerrectoría Académica.
- Gestión de procesos de autoevaluación del CCI.

- Responsabilidad de las decisiones finales del CCI, resguardando los criterios institucionales de la producción curricular.

b. Director de Pastoral Universitaria:

- Velar por la presencia del sello identitario institucional en la producción curricular.
- Operacionalizar, tanto en criterios como en procedimientos e instrumentos, la evaluación de la producción curricular, desde la perspectiva identitaria institucional.
- Emitir opinión sobre la calidad de la producción curricular, desde la perspectiva identitaria institucional.

c. Secretaria Técnica de Acreditación

- Cautelar la calidad de la producción curricular, en función de criterios de aseguramiento de ésta propuestos por instancias internas y externas a la Institución.
- Generar instrumentos de evaluación de acuerdo al ámbito de su competencia.
- Gestión de los procesos y contrapartida técnica de estudios de mercado, presupuestos y costos asociados a la producción curricular.
- Gestión de la vinculación con expertos para la evaluación de la producción curricular.
- De acuerdo a criterios de aseguramiento de la calidad, colaborar en la evaluación de la producción curricular propuestos por instancias internas y/o externas a la Universidad.

d. Jefe de Unidad de Gestión Curricular:

- Sistematización de la evaluación de los informes de expertos sobre la producción curricular.
- Colaboración en los procesos de evaluación de la calidad de las propuestas desde la perspectiva curricular.
- Actualización de los formularios de presentación de la producción curricular.
- Elaboración de las convocatorias para la producción curricular.
- Elaboración de convocatorias y cronogramas que conlleva la evaluación de la producción curricular.

e. *Dos académicos permanentes:*

- Evaluación de la producción curricular.
- Elaboración de informes de valoración de la producción curricular, de acuerdo con criterios institucionales relativos al área curricular.
- Emitir juicio sobre la calidad de la producción curricular, desde la perspectiva académica (disciplinar, profesional).
- Vinculación de las propuestas curriculares con el desarrollo de las diversas áreas del conocimiento.

Como ya se ha expresado, la función principal del Comité Curricular Institucional es la evaluación de la producción curricular de pregrado, postgrado y formación continua proveniente de las unidades académicas y/o de la Dirección de Planificación y Desarrollo. Dicha producción curricular se refiere a la creación de nuevos programas de formación, a la renovación de planes de estudio vigentes y al desarrollo de adecuaciones de planes de estudio vigentes.

En ese marco, es el CCI el que comunica oportunamente la convocatoria para la presentación de proyectos de producción curricular y las referencias a sus respectivos formularios, e igualmente difunde en el sitio web de la Universidad los hitos y fases que comporta la realización de ésta, incluyendo las regulaciones y los plazos de presentación.

2.1. Normativa y procedimientos establecidos

El Comité Curricular Institucional opera bajo criterios y procedimientos que son conocidos por la comunidad académica y fueron establecidos en el documento “Criterios y Normas sobre la Producción Curricular de la Universidad Católica Silva Henríquez”.

2.1.1. Respeto de los nuevos programas de formación de pre y post-grado, en primera instancia se estableció una diferenciación entre ellos, señalándose que los programas de pregrado corresponden a aquellas carreras que entregan un título profesional y/o el grado de licenciado en el área de especialidad. Por su parte, los programas de post-grado corresponden a una formación de post-titulación y entregan los grados académicos de magíster y/o doctorado.

Para la presentación de nuevos programas de pre y postgrado se instituyeron las siguientes fases:

Fase 1: Creación de proyectos

En ésta se señala que la presentación de proyectos para nuevos programas se realiza por dos vías, las unidades académicas (llámese facultad, instituto o área) y la Dirección de Planificación y Desarrollo (DIPLADES).

Cuando una unidad académica decide proponer un nuevo programa de formación, requiere el acuerdo del Consejo de Unidad. La unidad vela por la calidad de la propuesta, asignando a un académico o equipo de académicos para que se haga cargo de la formulación del programa.

Antes de iniciar la elaboración del proyecto, la autoridad máxima de la unidad académica solicita a DIPLADES la realización del estudio de mercado. Con ese antecedente, la unidad académica examina el proyecto y decide su viabilidad. Si es satisfactorio, el equipo continúa con su elaboración, siendo asesorado por la Dirección de Docencia (en adelante DIDOC).

Si el proyecto es de responsabilidad de DIPLADES, esta Dirección realiza el estudio de mercado. De acuerdo con su resultado, contrata a un profesional, interno o externo a la Universidad, quien asume la elaboración del programa de formación. Este profesional debe ser un experto de reconocida trayectoria en el área a la que corresponde el proyecto.

Iniciada la propuesta, el profesional debe vincularse con la DIDOC quien lo acompaña en el proceso de formulación del Programa aportando documentación institucional, tales como el Modelo de Formación y otros sobre gestión curricular, además de orientarlo en función de los ejes de calidad, sustentabilidad y, particularmente, en darle visibilidad al eje de identidad.

El proyecto terminado, junto con el informe del estudio de mercado y la aprobación del Consejo de la Unidad, se envía al CCI para su evaluación.

Fase 2: Presentación de proyectos

La presentación de proyectos de nuevos programas se entrega en los formularios establecidos. El plazo de presentación no puede exceder al 15 de Junio, para aquellos proyectos que se iniciarían al año siguiente.

El Comité Curricular Institucional realiza la evaluación interna y gestiona las evaluaciones externas del proyecto. Con estos antecedentes a la vista, decide su aprobación. Si el proyecto es aprobado lo envía a la VRA con un informe que fundamenta su pronunciamiento.

En caso que el CCI no apruebe el proyecto, se devuelve a la unidad académica o a la Dirección de Planificación para su mejora, otorgando un plazo de treinta días para que la unidad académica presente un plan de mejora o desista del proyecto. Una vez reformulado, la autoridad máxima de la unidad académica lo envía nuevamente al CCI.

Cuando el proyecto es aprobado por el Comité Curricular Institucional, éste lo envía a la VRA, fundamentando su pronunciamiento.

Fase 3: Sanción del Proyecto

Una vez que la Vicerrectoría Académica sanciona el proyecto, el Vicerrector Académico lo presenta ante las autoridades correspondientes para su aprobación definitiva.

En el caso de que las autoridades planteen observaciones al proyecto, éste deberá ser nuevamente revisado por el Comité Curricular Institucional, quien arbitrará las medidas para que en un plazo no superior a un mes, se informe la sanción definitiva.

Entonces, es el Comité Curricular Institucional el responsable de entregar, formalmente, el proyecto final a la Vicerrectoría Académica y a las unidades pertinentes para su registro e implementación. En tanto, los formularios finales, refundidos en un texto, conformarán el plan y programa de estudio del nuevo programa de formación.

2.1.2. Respecto de la renovación curricular de planes de estudio de pre y postgrado vigentes, cabe señalar que ésta surge de una evaluación del perfil de egreso. Es decir, la renovación curricular involucra una modificación mayor, implicando la redefinición de dicho perfil (ya sea a la luz de un cambio de paradigma en el ámbito disciplinario, demandas del medio y/o resultados del proceso de autoevaluación del programa) y la formulación de una nueva propuesta curricular acorde con ese nuevo perfil.

La renovación del plan y de los programas de estudio debe ser considerada en la planificación anual de actividades de la unidad

académica que lo imparte y presentada por su Director al CCI, avalada por el correspondiente consejo de esa unidad.

En el caso de los planes comunes, se coordinan las autoridades máximas de las unidades académicas implicadas, formando una comisión ad-hoc para articular el proceso de renovación interplanes. Si la renovación curricular ocurre a partir de la evaluación de un plan común, afectando los perfiles de egreso, es la autoridad responsable de dicho plan quien convoca a participar en la comisión, la que cuenta con representación de todas las unidades académicas que participan en el plan común.

La elaboración de un proyecto de renovación curricular comprende las siguientes fases:

- a) evaluación del perfil de egreso vigente,
- b) rediseño del perfil de egreso,
- c) elaboración del plan de estudio y reformulación o formulación de programas para las actividades curriculares, según corresponda.

Como decíamos, la preparación del proyecto inicial de renovación de un plan de estudio, preferentemente referida a la reformulación del perfil de egreso, es responsabilidad de la autoridad máxima de la unidad académica, con participación de los equipos académicos y de los académicos responsables del o los planes comunes involucrados.

Esta autoridad debe presentar al Comité Curricular, previa aprobación del Consejo de Unidad, los formularios correspondientes a la Guía para la Renovación de Planes y Programas de Estudio. Esta presentación debe realizarse al inicio del proceso académico del año previo a la implementación del plan renovado. Acto seguido, el CCI remite al Vicerrector Académico un informe preliminar para su evaluación.

Una vez aceptado el proyecto de renovación de un programa de formación por las autoridades correspondientes, se completan los formularios respectivos, momento en que también la Dirección de Planificación y Desarrollo presta asesoría a las unidades en lo referido al financiamiento de la renovación. El próximo paso es presentar el proyecto final al CCI para su evaluación.

Aprobación del proyecto de renovación

Posteriormente, la tarea del CCI es someter el proyecto final a una evaluación externa cuyo informe es presentado al Vicerrector

Académico, en los formularios finales refundidos en un texto que conforman el Plan y Programa de Estudio del programa de formación renovado.

De existir observaciones por parte del Comité Curricular Institucional o de la Vicerrectoría Académica, aún cuando haya sido aprobado, éstas deben incorporarse a la última versión del proyecto que se entrega al CCI, en un plazo no superior a un mes después de la aprobación por parte de las autoridades correspondientes.

Por último, el CCI es el responsable de entregar formalmente el proyecto final a la Vicerrectoría Académica, quien emite la respectiva resolución, distribuyéndola a la Unidad Académica, la Dirección de Biblioteca y Recursos de Información (DIBRI) y la Secretaría de Estudios, para su registro e implementación.

2.1.3.- En relación con la adecuación de planes de estudio pre y postgrado vigentes, se considera como tal a los cambios que se realicen dentro del período de vigencia del plan y que no alteren su perfil profesional.

Estas adecuaciones se pueden referir a:

- Sustitución de actividades curriculares equivalentes.
- Alteraciones en la secuencia de la actividad curricular.
- Supresión, adición o modificación de prerrequisitos de la actividad curricular.
- Modificación del carácter de la actividad curricular (mínima, optativa o electiva) y/o de sus créditos.
- Aumento o disminución de las horas presenciales que contempla la actividad curricular.
- Cambio del nombre de la actividad curricular.

Es necesario aclarar que en caso de concurrir varias de estas adecuaciones en un mismo momento, puede considerarse como una renovación del plan de estudio, situación que es analizada y determinada por el Comité Curricular Institucional. Si se estima así, entonces el proyecto debe someterse a los procedimientos establecidos para ello.

En tanto, los proyectos que se ajustan a la categoría de “adecuaciones curriculares”, requieren de la revisión y análisis de pertinencia, oportunidad y adecuación de la propuesta a los lineamientos

institucionales, por parte del CCI, y la posterior aprobación de la Vicerrectoría Académica. La presentación es realizada por las unidades académicas con autorización de su Consejo y, de ser aprobadas, entran en vigencia al semestre siguiente de ser propuestas.

En esta instancia, el CCI debe elaborar y enviar el informe técnico correspondiente al Vicerrector Académico, quien dirime acerca de la pertinencia, oportunidad y sustentabilidad de cada propuesta, lo que se socializa a través de una posterior resolución emanada desde la VRA y distribuida a las unidades correspondientes.

2.1.4. En cuanto a los programas de postítulo y diplomados, se estableció que éstos corresponden a estudios de especialización, actualización y profundización en una o más áreas del conocimiento, los que promueven el desarrollo de capacidades de alto nivel analítico y propositivo en las personas.

Los diplomados corresponden a la oferta de programas de formación que se realiza después de la obtención del título profesional. Incluyen entre 150 a 300 horas pedagógicas y es la unidad académica responsable del programa quien determina su extensión definitiva en horas pedagógicas y los requisitos de ingreso.

En tanto, la oferta de postítulos corresponde a programas de formación de especialización que se realizan después de haber obtenido un título profesional y que habilitan para ejercer en un área afín a la especialidad cursada. En el caso de los postítulos de educación, para su reconocimiento por el CPEIP², se requiere que la duración total (en términos de horas lectivas) esté de acuerdo con la normativa vigente.

Las fases establecidas por el Comité Curricular Institucional para la presentación de propuestas de postítulos y diplomados son las siguientes:

Fase 1: Presentación de proyectos

La presentación de Proyectos de nuevos programas es realizada por las unidades académicas con la aprobación del consejo de unidad, para revisión y análisis por parte del Comité Curricular Institucional,

² Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

en el período correspondiente a la planificación anual de actividades. Esto se concreta con la entrega de los formularios correspondientes.

El Comité Curricular entrega su aprobación o rechazo. Si el proyecto es aprobado, se puede implementar a partir del semestre siguiente. Si éste es aprobado con observaciones, la unidad académica debe proceder a ajustar el proyecto.

Fase 2: Sanción de los proyectos

En el caso de los diplomados, una vez aprobado por el CCI, éste envía el informe correspondiente a la VRA, quien lo sanciona.

Por su parte, si el proyecto es de postítulo, el texto completo se envía a evaluación externa por parte de un experto en el área disciplinar del proyecto. Una vez recibida la evaluación, elabora un informe que es enviado a la Vicerrectoría Académica, para su sanción. Luego, el CCI informa a las unidades correspondientes sobre la aprobación o rechazo de los proyectos.

Cuando es aprobado por el Vicerrector Académico, se comunica formalmente a la unidad académica, con copia al Centro de Extensión y Servicios (CES) y a las otras unidades pertinentes, para su registro e implementación.

2.1.5. Para las adecuaciones curriculares de postítulos y diplomados se ha estipulado que éstas corresponden a modificaciones menores o actualizaciones que requieren de la revisión y valoración del CCI y su posterior aprobación por parte de la Vicerrectoría Académica para ser implementadas. Sin embargo, las que conciernen a los diplomados, sólo requieren de la revisión y valoración del CCI para su aprobación.

La presentación de estas adecuaciones es realizada por las unidades académicas con autorización del Consejo de Unidad y presentadas en los formularios correspondientes. De ser aprobadas, entran en vigencia al semestre siguiente de su presentación.

En el caso de los postítulos, el Comité Curricular Institucional elabora y envía un informe técnico al Vicerrector Académico, quien dirime acerca de la pertinencia, oportunidad y sustentabilidad de cada propuesta, lo que se socializa a través de una posterior resolución emanada desde la Vicerrectoría Académica, distribuyéndose a la

unidad académica, Secretaría de Estudios, CES, DIBRI (Dirección de Biblioteca y Recursos Informáticos).

2.1.6. Respecto de los procedimientos de evaluación de postítulos y diplomados aprobados en licitaciones CPEIP, y que han sido adjudicados, deben ser enviados al CCI en el mismo formato con el cual fue aprobado, junto con la carta de aprobación del CPEIP.

Si el postítulo o diplomado ha sido adjudicado, pero tiene observaciones técnicas por parte del CPEIP, éstas deberán ser incorporadas a la propuesta y enviadas a esa entidad hasta su total aprobación. Tras cumplir con esa exigencia, se remite al Comité Curricular Institucional junto con la carta de aprobación.

Por el contrario, si es rechazado por el CPEIP, debe presentarse al CCI en el mismo formato en que fue postulado ante esa entidad, para ser valorado tanto por este Comité como por un evaluador externo.

3. Descripción de casos: el proceso de renovación curricular

La síntesis de este proceso corresponde a un extracto del Informe de autoevaluación, presentado por la UCSH al Proceso de Acreditación Institucional ante CNA-Chile, en el año 2008.

En primer término, la definición del perfil de egreso de los planes de estudio de esta Universidad se generó dentro del marco de la autoevaluación de los procesos de producción curricular, efectuados en las unidades académicas -apoyadas y acompañadas por la Dirección de Docencia- y sus resultados fueron supervisados y evaluados por el Comité Curricular Institucional.

La adaptación de los perfiles de egreso y de los planes de estudio a las orientaciones y regulaciones del Modelo de Formación, se realizó en todos los programas de pregrado entre los años 2005 y 2006, surgiendo situaciones que no resultaron concordantes con las orientaciones de dicho modelo.

En el año 2005 se inició la evaluación de los perfiles de egreso en todos los programas entonces vigentes, considerando distintas fuentes referenciales: investigaciones, actores, normativas y mercado laboral. Este proceso sustenta los cambios curriculares, ya sea por renovación del perfil o adecuación del plan para responder al perfil.

Ese mismo año, la Vicerrectoría Académica, de acuerdo con el CCI, complementó los criterios de organización curricular establecidos en el Modelo de Formación, fijando las normas que regularon el valor de los créditos (en términos de carga de trabajo) y el número de optativos que debía contemplar cada plan de estudio.

Los proyectos de renovación curricular, entonces, se formularon de acuerdo con los términos que estableció el CCI. Estas regulaciones incluyeron la definición de perfiles intermedios estructurados en ciclos, fases o etapas de la formación, que emanaron a partir de los perfiles de egreso que fueron expresados en competencias y de los ejes formativos identificados en el Modelo de Formación.

Respecto del diseño curricular, el Modelo de Formación establece que el plan de estudios de los programas de pregrado debe comprender:

- Plan Común de la UCSH y del área del conocimiento correspondiente, plan diferenciado por unidad académica y plan de especialidad que conduce al título profesional y/o grado académico;
- Ciclos de formación inicial, avanzada y de especialización, en la perspectiva de concebir el programa de formación como un proceso de formación continua;
- Componentes de formación profesional, disciplinar y personal;
- Actividades curriculares mínimas, optativas y electivas.

Al mismo tiempo, el referido modelo establece un sistema de créditos; éste pondera cada crédito de formación como equivalente a una hora semanal de trabajo en un período semestral de 18 semanas de estudio.

A partir de estas definiciones, se identificaron los ejes formativos al interior del plan de estudio de cada programa de pregrado, a fin de orientar su renovación o adecuación curricular. Asimismo, sobre la base de los nuevos perfiles de egreso y de los ejes formativos identificados, se incluyó la descripción de perfiles intermedios, estructurados como ciclos, fases o etapas de la formación. Las propuestas finales de renovación o adecuación curricular en los 17 programas de pregrado, fueron aprobados por los respectivos consejos de las unidades académicas. En este cometido, los equipos docentes que realizaron las renovaciones o adecuaciones contaron con el acompañamiento de la entonces Dirección Académica que, para tal efecto, desarrolló una asesoría curricular para cada uno de ellos.

A fines del año 2006, el Comité Curricular Institucional y la Dirección Académica evaluaron la estructura de los planes de estudio renovados o adecuados, contando para ello con la asesoría de una experta curricularista. Las observaciones realizadas en estas evaluaciones fueron remitidas a las respectivas unidades académicas, las que realizaron los ajustes necesarios para que los nuevos planes entraran en vigencia a partir del año 2007.

Para su implementación, se realizó un proceso de equivalencia entre el plan anterior y el renovado (o adecuado), de acuerdo con modalidades que definió el Comité Ejecutivo Ampliado. Esta instancia estableció, además, que los estudiantes de las cohortes que se encontraban en etapa terminal, concluirían su proceso de formación en el plan con que iniciaron la carrera. Se consideraron incorporados a este ciclo terminal los estudiantes que cursaban desde el séptimo semestre en adelante.

Particularmente, en relación con los perfiles de egreso y planes de estudio, en 2007 el CCI ejecutó un proceso de evaluación externa con expertos en el área disciplinar o profesional de cada programa. Los resultados de esta evaluación se socializaron con las unidades académicas a fines de ese año, con el objeto de que en 2008 sus equipos académicos consideraran las observaciones y autoevaluaran el primer año de implementación, a partir de estos antecedentes.

De esta manera, la Universidad Católica Silva Henríquez cumplió una de las recomendaciones surgida en el anterior Proceso de Acreditación Institucional (2005) para el área de Docencia Conducente a Título, en orden a establecer planes concretos para la implementación del Modelo de Formación, evaluar sus logros y detectar sus debilidades.

Una referencia de las renovaciones y adecuaciones curriculares que comenzó a dar frutos a partir de 2007, fue la introducción de la flexibilidad curricular que posibilita a los estudiantes elegir y cursar actividades académicas de otros programas. Esta opción les aporta una visión multidisciplinar y de complementariedad formativa, experiencia que permite fortalecer su capacidad de autodeterminación y la participación activa en su propio aprendizaje.

En ese año, el Comité Curricular Institucional reportó un total de 23 propuestas evaluadas (de pregrado, magíster, postítulo, diplomado y menciones), de las cuales se aprobaron 16 para continuar a la fase

de pre-proyecto o proyecto. En el caso de la adecuación de planes de estudio, se presentaron las propuestas para los tres programas de la Escuela de Educación Inicial (Pedagogía en Educación Básica, Educación Parvularia y Pedagogía en Educación Diferencial), que fueron aprobadas para su implementación en 2008.

Hoy, la totalidad de los programas de pregrado que se imparten en esta Casa de Estudios han reformulado o actualizado sus perfiles profesionales, en términos de un currículo orientado al desarrollo de competencias y en consonancia con las competencias genéricas que define el Modelo de Formación. Es así como once carreras realizaron una renovación de sus planes de estudio, modificando en forma sustantiva el perfil de egreso. Otras seis carreras actualizaron dicho perfil mediante su adecuación, sin introducir cambios significativos.

Universidad Católica Silva Henríquez

4. Conclusiones

En forma simultánea al primer proceso de evaluación institucional tendiente a la acreditación, se inició el proceso de renovación curricular de las carreras, lo que implicaba la definición de perfiles y el diseño curricular, el que había surgido a partir de la formulación del Modelo de Formación. En aquella ocasión, el Comité Curricular Institucional, formalizado en el año 2004, tuvo un rol preponderante.

En el año 2005 se estipuló que todos los nuevos proyectos de programas de formación de pre y postgrado debían contar con un estudio de mercado -que permitiera entregar antecedentes respecto de la pertinencia, sus atributos y la factibilidad de su oferta- y con evaluaciones externas de profesionales con competencia en la disciplina de cada proyecto. Al día de hoy, todos estos criterios fueron aplicados en los programas de Psicología, Pedagogía en Educación Artística, Derecho y Técnico en Educación Social, como también para los tres magísteres que actualmente ofrece la UCSH.

Sin duda, el funcionamiento del CCI ha permitido sistematizar los plazos, procedimientos y formularios que regulan los procesos de producción curricular, referidos a proyectos de actualización o renovación de planes de estudios vigentes o de creación de nuevos programas. Además, se mantiene la norma de someter a juicio de

pares externos la evaluación de tales proyectos y se considera, ahora, la presentación de estudios de mercado para su sanción.

Es así como durante todo el año se evalúan propuestas de proyectos para pregrado, postgrado, postítulos, diplomados y menciones, que van conformando una oferta actualizada de programas de formación en sus diferentes niveles.

Basándose en estos antecedentes, es posible afirmar que la Universidad Católica Silva Henríquez cuenta con una normativa clara para la definición de los perfiles de sus programas de pregrado, el diseño curricular de los planes de estudio y su renovación o actualización; y que opera un mecanismo que supervisa y evalúa la creación, renovación y actualización de ellos. Este mecanismo se encuentra plenamente vigente y se aplica regularmente en todos los niveles que corresponden.

Prueba de esto es que las nuevas ofertas de programas de pregrado han sido evaluadas por instancias y procedimientos que garantizan que su diseño y provisión se realice asegurando la calidad, identidad y responsabilidad con que se ha comprometido nuestra Casa de Estudios en su Modelo de Formación. En este cometido ha sido fundamental la existencia y acción del Comité Curricular Institucional.

5. Bibliografía

1. CNA-Chile (2008), Manual para el desarrollo de los procesos de autoevaluación. Santiago, Chile
2. OECD (2009). Revisión de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Chile Chile: Ministerio de Educación.
3. UCSH (2009), Resolución de Rectoría N° 2009/028, Reestructura el equipo del CCI, Documento Interno.
4. UCSH (2008), Informe de Evaluación Institucional, Santiago, Chile
5. UCSH (2005), Informe de Evaluación Institucional. Santiago, Chile.
6. UCSH (2005), Modelo de Formación de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, Santiago, Chile
7. UCSH (2004), Resolución de VRA N° 2004/34, Crea el Comité Curricular Institucional, Documento Interno.

Evaluación progresiva de los aprendizajes en un modelo de formación por competencias. Aplicaciones para el aseguramiento de la calidad de la educación superior

J. Cristóbal Silva Labbé
Kiomi Matsumoto Royo

1. Introducción

EL ESTABLECIMIENTO de sistemas nacionales de acreditación –tanto de instituciones como de programas– ha traído consigo interesantes avances en la generación de información útil para el mejoramiento de la gestión de las instituciones educativas. Sin embargo, la mayor parte de tales avances se han basado en la medición de insumos y procesos. La capacidad de generar información sobre los resultados de la actividad educativa es todavía escasa. A este respecto, la disposición de evidencias sobre los aprendizajes efectivamente alcanzados por los estudiantes es uno de los aspectos más relevantes y menos desarrollado. En contraste, parece evidente que la información que reportan los procesos evaluativos constituye un indicador duro de la calidad de la enseñanza, permitiendo el análisis y la mejora de las condiciones en que ésta se desarrolla.

La evaluación de los aprendizajes es uno de los procesos críticos que enfrenta toda institución educativa. Un proceso que plantea exigentes desafíos en proyectos educativos que asumen definiciones de calidad asociados al valor agregado. Así ocurre, en particular, con aquellos que optan por un modelo educativo basado en competencias y desde luego, en instituciones que se orientan específicamente a formación profesional o vocacional.

En este capítulo se pretende aportar elementos de análisis, de base experiencial, obtenidos a través de un estudio de caso, para enfrentar algunas interrogantes que resultan de la implementación de un sistema de medición de resultados sobre la base de la evaluación de los aprendizajes: ¿Cómo saber si las competencias establecidas en el perfil de egreso han sido efectivamente adquiridas por los estudiantes? ¿Qué características y condiciones debe cumplir la evaluación del aprendizaje de los estudiantes para que la información que reporte pueda ser utilizada como evidencia válida y relevante? ¿Cómo compatibilizar las

exigencias que demanda un modelo de evaluación por competencias con las exigencias propias de un modelo de promoción académica, asociada a fórmulas tradicionales de evaluación de los procesos educativos de nivel terciario? ¿Es posible utilizar la información que reportan los resultados de la evaluación de aprendizaje de los estudiantes, de manera que efectivamente contribuya a establecer mecanismos para el aseguramiento de la calidad?

El interés del ejercicio radica en la necesidad de contar con estrategias de evaluación coherentes con el enfoque de competencias, cuando la institución o unidad educativa opta por un proyecto educativo que asume este modelo y relevar el potencial de empleo de la información resultante en acciones de diagnóstico, gestión y prospectiva.

2. Desafíos que plantea la evaluación del aprendizaje en la formación basada en competencias

AL IGUAL que en otros niveles educativos, la educación superior de índole vocacional en Chile ha desarrollado sus modelos de evaluación al alero del enfoque curricular tradicional, esto es, basado en objetivos a lograr respecto de los contenidos que abarca un programa de estudios. En la práctica, significa que el estudiante debe alcanzar un dominio de los contenidos en la forma como fueron abordados por el docente.

Un enfoque curricular basado en la adquisición y el desarrollo de competencias, parte de una concepción diferente que, para su instalación, requiere un cambio cultural. Al diseñar un currículo, hay que re-construir las relaciones entre perfiles y competencias; entre competencias y áreas de formación; entre competencias, estrategias pedagógicas, escenarios de formación y recursos de apoyo académico y, obviamente, entre competencias y evaluación de los aprendizajes.

En este caso, la evaluación no está centrada en la enseñanza sino en los aprendizajes. Lo relevante no es lo que el profesor enseña, sino lo que el alumno aprende. Se evalúa su desarrollo, es decir, la transformación que experimenta como consecuencia de la acción educativa. La evaluación entonces, debe recoger información sobre la adquisición de las competencias buscadas, considerando los componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales contenidos en ellas. Dicha información se obtiene a partir de evidencias sobre

el desempeño del educando en un contexto determinado, el cual es contrastado con criterios previamente establecidos.

En el ámbito de la formación profesional interesa, entonces, conocer las competencias adquiridas por el alumno que le servirán en el mundo del trabajo. Ello requiere el empleo de diferentes instrumentos y técnicas que permiten recoger evidencias, a través de actividades contextualizadas, tales como: pruebas operatorias, portafolios, análisis de casos, presentaciones orales, mapas conceptuales, observación, proyectos, pruebas de conocimientos y entrevistas¹.

Lo anterior supone para las instituciones educativas el imperativo de reflexionar, principalmente, sobre la manera en que se desarrollan las competencias –para así seleccionar las estrategias de enseñanza más adecuadas– y las mejores formas de reconocer la adquisición de éstas, es decir, cómo evaluarlas. El enfoque por competencias “*puede ser un organizador curricular que permita a los (educandos) encontrar utilidad a lo que aprenden en el sistema educativo, hacerlo significativo para ellos y para la sociedad en la que se desenvuelven. Para que el enfoque por competencias sea exitoso, se requiere que en la comprensión del mismo todos los actores del sistema educativo se pongan de acuerdo, para hacerlo operativo*”².

Así, para los docentes que trabajan en este nivel educativo, el desafío se ve acrecentado, pues si bien cuentan con la formación disciplinaria o tecnológica pertinente, generalmente carecen de la formación metodológica para enfrentar estas demandas. La insuficiente preparación del cuerpo docente en instituciones de educación superior (son escasos los programas destinados a la formación o perfeccionamiento de docentes técnicos) se manifiesta, entre otros aspectos, en una pobre cultura de la evaluación³.

¹ Depresbiteris, Léa. *Instrumentos y técnicas de evaluación en educación media técnico profesional: La necesidad de una visión más diversificada*. En: Estudos em Avaliação Educacional. San Pablo, Fundação Carlos Chagas. (2004).

² Jabif, Liliana. *Sistematización del 2^{do} E-Foro. Enfoque por Competencias*. Ed. Internacional Bureau of Education (IBE). Pág. 2 (2006).

³ Cf. Velasco, Carlos. *La educación técnica y la formación profesional en América Latina y El Caribe*. OREALC/UNESCO. Santiago, Chile. (2005).

Para los estudiantes, el cambio entre un modelo en el que mantienen un rol pasivo –como ha sido la dinámica de su experiencia escolar previa– a un modelo en el que su rol debe ser activo, con un alto componente práctico y en el que se promueve la autorregulación del aprendizaje, implica cambios en los hábitos estudio y responsabilidad en la organización del tiempo, individual y colaborativo, para el logro de sus aprendizajes.

Para las instituciones o unidades académicas, por último, la opción por un modelo curricular de tales características, plantea exigencias adicionales, en las que la evaluación de los aprendizajes resulta una variable crítica para determinar la consistencia entre propósitos, acciones y resultados. Para un proyecto educativo que asume a cabalidad este modelo, las competencias constituyen el eje articulador del currículo y no una mera declaración de los valores que informan u orientan transversalmente sus contenidos o componentes. Aquí, la información que reporta el nivel de logro de las competencias en los educandos permite dimensionar la efectividad de la experiencia formativa y, como tal, es un instrumento crítico para retroalimentar las decisiones conducentes al mejoramiento continuo.

3. Los resultados del aprendizaje de los estudiantes y el mejoramiento institucional

HOY EN día, la evaluación en el contexto educativo posee un gran interés político, social, económico y científico, puesto que entrega información relevante para la toma de decisiones, constituyéndose en una herramienta eficaz para la gestión y la mejora de la calidad de la enseñanza.

Tras ampliar considerablemente su perspectiva y su campo de aplicación, la evaluación se ha situado en el centro del debate educativo. Hoy se pone de relieve la importancia que ha adquirido como elemento que contribuye en la mejora de los procesos educativos, ya que permite no sólo identificar las áreas de oportunidad, sino también dimensionar los esfuerzos que hay que realizar para alcanzar ciertos estándares de desempeño. La evaluación proporciona, además, dirección a los esfuerzos, incentiva a un mejor rendimiento y responsabilidad por los resultados, promueve la innovación y contribuye a la formulación de objetivos estratégicos y planes de acción.

Lo anterior adquiere mayor relevancia frente a una demanda de *accountability*, en que las instituciones de educación superior deben responder y demostrar cuantitativamente los resultados que son capaces de alcanzar, en términos de calidad, relevancia y pertinencia de los bienes públicos y privados que proveen. En este sentido, la experiencia muestra que la evaluación, especialmente en lo relativo a los resultados de aprendizaje de los alumnos y la eficacia institucional, es un elemento esencial para la planificación estratégica⁴. No resulta extraño, entonces, que la implantación de los nuevos modelos de administración y conducción de los sistemas educativos ha producido como efecto un renovado interés por el análisis y la valoración de los resultados logrados por los estudiantes⁵.

Progresivamente los sistemas nacionales de acreditación están requiriendo, explícitamente, evidencia de procesos sistemáticos, donde la información de los aprendizajes de los estudiantes se utiliza como mecanismo de aseguramiento de la calidad. Así, por ejemplo, la Higher Learning Commission, uno de los más antiguos organismos de acreditación de Estados Unidos, contextualiza del siguiente modo el Standard 14: “Assessment of Student Learning”:

“Assessment of student learning may be characterized as the third element of a four-step teaching-learning-assessment cycle:

1. *Developing clearly articulated written statements, expressed in observable terms, of key learning outcomes: the knowledge, skills, and competencies that students are expected to exhibit upon successful completion of a course, academic program, co-curricular program, general education requirement, or other specific set of experiences, as discussed under Standard 11 (Educational Offerings);*

⁴ Middaugh, Michael & Seybert, Jeffrey. “Planificación y Evaluación: Rendición de Cuentas en Institutos Profesionales y Universidades”. Versión adaptada del Seminario: Society for Colleges and University Planning. USA. Disponible en: www.mecesup.cl/actividades.html (2006)

⁵ Tiana, Alejandro *Tratamiento y usos de la información en evaluación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. (1997).

2. *Designing courses, programs, and experiences that provide intentional opportunities for students to achieve those learning outcomes, again as discussed under Standard 11;*
3. *Assessing student achievement of those key learning outcomes; and 4. Using the results of those assessments to improve teaching and learning.*

This standard on assessment of student learning builds upon Standards 11 (Educational Offerings), 12 (General Education), and 13 (Related Educational Offerings), each of which includes assessment of student learning among its fundamental elements. This standard ties together those assessments into an integrated whole to answer the question, “Are our students learning what we want them to learn?” Self-studies can thus document compliance with Standard 14 by summarizing the assessments of Standards 11 through 13 into conclusions about overall achievement of the institution’s key student learning outcomes.

Because student learning is at the heart of the mission of most institutions of higher education, the assessment of student learning is an essential component of the assessment of institutional effectiveness (see Standard 7: Institutional Assessment), which additionally monitors the environment provided for teaching and learning and the achievement of other aspects of the institution’s mission, vision, and strategic goals and plans.”⁶

Por su parte, en nuestro país, entre los criterios de evaluación de carreras profesionales aprobados por la Comisión Nacional de Acreditación, también se alude, aunque en términos más generales, al uso de la información que reporta la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

“... La unidad debe demostrar que los mecanismos de evaluación aplicados a los estudiantes permiten comprobar el logro de los objetivos planteados en el programa de estudios (...) 6.3 La unidad debe demostrar que los mecanismos de evaluación aplicados a los estudiantes permiten comprobar el logro de los objetivos definidos,

⁶ Middle States Commission on Higher Education. Characteristics of Excellence in Higher Education. Requirements of Affiliation and Standards for Accreditation. Online Version - Revised March 2009. Disponible en <http://www.msche.org/publications.asp> (2009)

*incluyendo aprendizaje cognoscitivo, la adquisición de destrezas prácticas y la habilidad para resolver problemas, según corresponda.”*⁷.

Hacer frente a estos requerimientos importa, en definitiva, establecer una línea de consistencia entre propósitos y resultados. En miras a una acreditación, los estudios de autoevaluación que desarrolla la propia unidad, primero, y los responsables de llevar a cabo la etapa de evaluación externa, luego, deberán buscar evidencias concretas que reflejen esta línea de consistencia. La formulación del perfil de egreso, en su procedimiento y contenido, dan cuenta de la coherencia entre propósitos institucionales y objetivos perseguidos por el programa en particular. El diseño del plan de estudios, por su parte, permite establecer la conexión entre tales objetivos y las experiencias concretas de aprendizaje que la carrera ofrece para alcanzar el perfil de egreso buscado y acreditar su logro mediante la certificación correspondiente. Los resultados, en última instancia, se observarán en la presencia de los conocimientos, atributos y/o capacidades aludidos en el perfil de egreso, en los propios educandos. Los procedimientos de evaluación de estos últimos podrán aportar evidencia suficiente de los resultados del proceso formativo –y del programa como tal– sólo en la medida en que incorporen mecanismos de aseguramiento apropiados.

En el caso de programas de educación terciaria de naturaleza vocacional, impartidos principalmente por institutos profesionales y centros de formación técnica, la construcción de una secuencia de cinco procesos muy concretos permite verificar el aseguramiento de los aprendizajes, generando evidencia suficiente de los resultados del proceso formativo:

1. La validación del perfil de egreso en la industria, asegurando la pertinencia y relevancia de los atributos (competencias) que persigue.
2. La elaboración de descriptores claros y precisos de las competencias del perfil de egreso.

⁷ Criterio 6: Efectividad del proceso de enseñanza – aprendizaje. En: *Criterios Genéricos de Evaluación de Carreras Profesionales*, Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile. Disponible en: <http://www.cnachile.cl/como-acreditarse/materiales-para-el-proceso-de-acreditacion/>

3. El diseño de un itinerario formativo, que permita verificar el modo como se desarrolla cada una de las competencias buscadas, en los respectivos componentes del plan de estudios.
4. La incorporación de instrumentos de auditoría de los procesos de implementación de dicho itinerario formativo, que garanticen su efectiva y oportuna aplicación.
5. La evaluación progresiva de los aprendizajes efectivamente logrados en cada unidad formativa (competencias adquiridas o desarrolladas).

Verificada la presencia de los cuatro primeros procesos, la evaluación progresiva de los aprendizajes constituye la evidencia de las competencias efectivamente transferidas a los educandos, constituyendo una fuente de información ineludible para sus procesos de autoevaluación, siendo posible a partir de ella, dimensionar la efectividad del modelo curricular y el ajuste de las distintas acciones de la gestión institucional en pro de una mayor eficiencia y eficacia en los procesos educativos.

De esta manera, la información que reporta el nivel de logro de las competencias en los propios educandos permite dimensionar la efectividad de la experiencia formativa y, como tal, constituye un instrumento crítico para retroalimentar las decisiones conducentes al mejoramiento continuo.

El propósito esencial de un sistema de evaluación coherente y consistente con el modelo curricular que integra, es entregar información válida y confiable sobre los distintos niveles de logro de los sujetos evaluados. Pero también hay otros aspectos que pueden ser develados a través del proceso evaluativo. Aprovecharla en el mejoramiento permanente de todas las áreas y aristas que involucra el proceso educativo es uno de los mayores desafíos. Mejorar calidad por tanto, requiere no sólo medir los resultados obtenidos por los alumnos en el proceso de aprendizaje, sino que contempla también la recopilación de información sobre los recursos y procesos que contribuyen a modificar esos resultados.

4. Modelo de evaluación de competencias en DuocUC

a) Antecedentes

DuocUC surge como una iniciativa educacional emprendida por la P. Universidad Católica de Chile a fines de la década del 60, con el propósito de extender su labor educativa hacia sectores sociales que, para la época, no tenían acceso a fórmulas de capacitación o habilitación para el trabajo. En la actualidad, la entidad opera en las dos categorías institucionales que representan la educación superior de orientación exclusivamente vocacional: como Instituto Profesional (IP) y como Centro de Formación Técnica (CFT).

El aseguramiento de la calidad ha sido un interés permanente para DuocUC. Sin embargo, el proceso de incorporación de esta preocupación en el centro de la gestión estratégica de la Institución ha experimentado una significativa evolución. En una primera etapa, esta preocupación se centraba en la supervivencia. Y ella estaba condicionada al cumplimiento de las exigencias de las entidades externas encargadas de controlar y evaluar el desarrollo institucional, en miras a una futura autonomía. Tales procesos se reducían a una supervisión más bien administrativa a cargo de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación, para el caso del CFT, así como del control y examinación de una Universidad Examinadora, para el IP.

La autonomía⁸ planteó un problema novedoso en el plano de la calidad para la Institución. En efecto, desprovista de los mecanismos de supervisión y de evaluación externa, se hacía necesario generar mecanismos internos de planificación y control que permitieran asegurar una progresión hacia el cumplimiento de sus propósitos fundacionales. Ya no se trataba de asegurar la supervivencia, sino de orientar su crecimiento y consolidación.

El problema se planteaba en tres niveles. Primero, la Institución “liberada” de controles externos se encontraba ante el problema-oportunidad de definir, desde sí misma, un itinerario de desarrollo, a partir del reconocimiento de su propia identidad y propósitos. En

⁸ El Instituto Profesional DuocUC alcanzó su plena autonomía en 1995. El Centro de Formación Técnica el año 2001.

segundo término, se había logrado un importante crecimiento sobre la base de una exitosa estrategia de expansión mediante unidades operación integral descentralizadas –sedes– dotadas de un alto grado de autonomía en su gestión. Ello planteaba un desafío a la capacidad de racionalizar la dinámica de expansión asumida por estas unidades, resultante de la liberación de las restricciones impuestas por el control externo. Un tercer nivel del problema estaba representado por la necesidad de asegurar una homogeneidad en la calidad y atributos institucionales en las diversas expresiones de su actividad, cuestión que se ponía en juego cada vez que se establecía una nueva sede; se expandía la oferta de carreras hacia nuevas áreas o se abordaban las mismas mediante modalidades o formatos más flexibles, tales como programas vespertinos para adultos o a distancia.

La Institución enfrentó el desafío en sucesivas experiencias de planificación estratégica que dieron como fruto una definición formal de la misión y visión institucional, una serie de planes de desarrollo en diversas áreas y, finalmente, en la formulación de un primer Plan Estratégico Institucional para el período 2000-2005.

Entre las definiciones claves que inspiraron este primer ejercicio de planificación estratégica, surgió la adopción de una definición concreta de calidad, aplicable a la categoría institucional conforme a la cual DuocUC despliega su proyecto educativo. Es decir, una definición de calidad acorde a una particular singularidad funcional como Institución de educación superior no universitaria. Tal singularidad, resultaba determinada por su foco en la formación profesional y técnica, propia de una entidad educativa especializada en la habilitación para el trabajo.

Si DuocUC había nacido para extender la acción universitaria hacia sectores que no cumplieran con las exigencias de selectividad inherentes a un proyecto universitario, ¿cómo diseñar un proyecto “de calidad” en un contexto no selectivo? ¿Qué significaba desplegar un proyecto de educación superior “no universitario”?

Asumir esta condición demandaba excluir como modelo la clásica formulación académica de una universidad. No se trataba, simplemente, de operar como una “universidad de segunda”. Si el propósito rector de su proyecto educativo era diferente al universitario, los medios para lograrlo debían ser también diferentes. Debían, en efecto, resultar

afines a esta particular singularidad. No bastaba con pretender ofrecer algo distinto de la universidad y querer hacerlo bien. Era necesario diseñar un método particular para lograr estos propósitos en forma estable en el tiempo y, además, orientar las decisiones cotidianas en forma consistente con aquellos. Lo que hoy llamaríamos propiamente un modelo de “aseguramiento de la calidad”.

La fórmula resultante era simple en su formulación, pero exigente en su aplicación: sin selectividad, la calidad se reconocería en el valor agregado que la institución fuera capaz de aportar a los egresados como fruto de la experiencia educativa. Y si el foco se centraba en la habilitación para el trabajo, el valor agregado habría de medirse en el valor laboral del egresado. En la última línea, este valor sería la diferencial entre la empleabilidad potencial de un joven admitido a la Institución y su propia empleabilidad luego del egreso.

Naturalmente, la empleabilidad se observa en la velocidad de inserción en medio laboral y la trayectoria seguida en dicho contexto. El seguimiento de los egresados pasó a constituir un proceso clave para la evaluación del desempeño institucional. Pero quedaba todavía un problema: el valor aportado se mide al término de la experiencia educativa y, por consiguiente, cuando poco puede hacerse para ajustar las condiciones que definen dicha experiencia, en beneficio de los propios egresados. A lo más, extraer experiencias para mejorar las condiciones de formación de las futuras generaciones y la provisión de oportunidades de actualización y especialización a nivel de postítulo. El dilema podría expresarse del siguiente modo: ¿Cómo incorporar al método de formación profesional la información que anticipe sus resultados en términos de empleabilidad?

Tampoco se trataba de inventar la rueda. La evidencia más concreta de la viabilidad de un proyecto “no universitario”, que al mismo tiempo constituyera una genuina experiencia de educación superior, estaba en la existencia de un modelo propio a esta singularidad funcional. Y existían modelos interesantes al respecto. En particular, se observaron experiencias desarrolladas con reconocido acierto en Canadá y Australia.

A partir de estas consideraciones, DuocUC tomó una opción por un Currículum Basado en Competencias. En definitiva, las “competencias” constituyen la unidad de medida que refleja el potencial

de productividad de un profesional o técnico en un contexto de trabajo determinado. Y en virtud de ello, de su propia empleabilidad. Incorporar dicho concepto al proceso formativo permite, en definitiva, alinear este proceso a las categorías aplicadas en la gestión de recursos humanos en el mundo de la empresa. Educación y trabajo encuentran en ellas un común denominador.

Luego de una revisión del estado del arte en términos de modelos metodológicos y de observar algunas experiencias con potencial de replicabilidad al contexto nacional, la institución definió el modelo de desarrollo curricular que la caracteriza. El modelo incluye, entre otros, tres componentes clave: primero, un proceso de validación del currículum sobre la base de la prospección de las necesidades de la industria, asegurando la pertinencia y relevancia del perfil de egreso buscado en cada especialidad. Segundo, un itinerario formativo precisamente estructurado, que define los elementos humanos, materiales y metodológicos que integran las experiencias de enseñanza-aprendizaje, en función del logro de cada uno de los componentes de dicho perfil. El tercer componente está representado por un sistema transversal de evaluación de los aprendizajes, que dé cuenta –en forma progresiva– de los resultados efectivamente alcanzados.

La implementación de este último componente del modelo no ha estado libre de dificultades, sin embargo, ha permitido cerrar el círculo de definición de propósitos, diseño de procesos y dotación de insumos, con la medición de los niveles de logro efectivo, permitiendo obtener información sobre los resultados progresivos del proceso educativo y proporcionando valiosas evidencias para analizar los distintos factores que pueden estar incidiendo en dichos resultados, en miras a la adopción de decisiones de ajuste más oportunas y eficaces.

b) Descripción del modelo

¿Cómo evaluar el alcance de las competencias propuestas en el plan de estudios por los estudiantes? El modelo de desarrollo curricular aludido descompone la pregunta en dos interrogantes presentes en todo proceso evaluativo: ¿qué medir? y ¿cómo hacerlo?. La primera pregunta equivale a la formulación ¿qué debemos enseñar? la segunda, en tanto, es parte de la interrogante ¿cómo lo lograremos? Para responder a la primera, se sigue un proceso que tiene por objeto

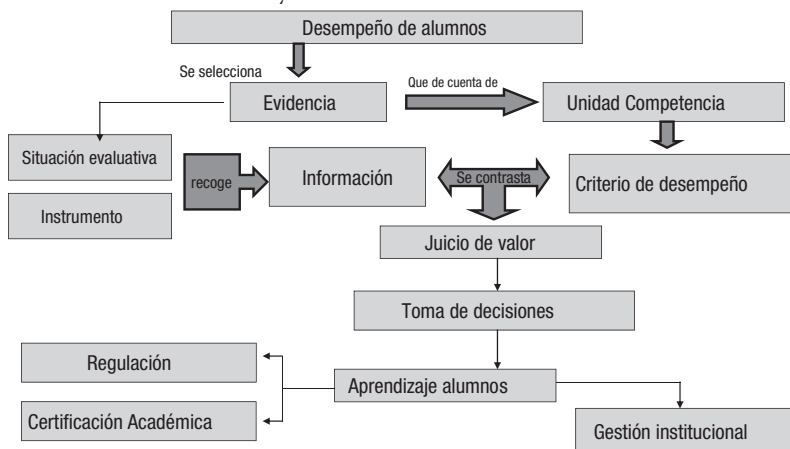
construir un perfil de egreso validado en la industria. Para responder a La segunda, se sigue otro proceso diferente, persiguiendo el diseño un itinerario formativo, que permita asegurar el logro dicho perfil en cada educando.

El perfil de egreso resultante del primer proceso, se constituye por un instrumento formal y dispositivo que enuncia el conjunto de competencias que debe demostrar todo egresado que alcance la titulación en la especialidad de que se trate; respaldado por un “Diccionario de Competencias”, que incluye los descriptores de cada una de tales competencias, desagregadas en unidades de competencia, niveles y criterios de desempeño.

Seguidamente, el itinerario formativo describe la estrategia a seguir para la transferencia de las competencias propuestas. Dicha estrategia, además de la secuenciación en el tiempo, define los elementos humanos, materiales y metodológicos que deben incorporar las experiencias de enseñanza-aprendizaje, en función del logro de cada uno de los componentes del perfil de egreso. Este itinerario de formación se articula mediante un mecanismo formal para el desarrollo de instrumentos de aplicación de los planes de estudio, incluyendo su correspondiente diseño instruccional: Programa Instruccional de Asignatura, Plan Secuencial de Asignatura, Curso en Línea y Examen Transversal. El Examen Transversal viene a ser, así, la oportunidad en que la evaluación de los aprendizajes se incorpora como parte constitutiva del modelo de desarrollo curricular descrito.

El Examen Transversal (ET) responde a un modelo altamente estructurado, que permite conceptualizar, describir y representar los distintos aspectos asociados a los procesos evaluativos del aprendizaje de los estudiantes. Estos procesos son entendidos como la forma de recoger y analizar información –a partir de evidencias– sobre el desempeño de los estudiantes, con respecto a la adquisición de las competencias previstas en los perfiles de egreso de las especialidades que se imparten.

El siguiente esquema permite visualizar los distintos componentes del modelo evaluativo y su interrelación.



La información se recoge a partir de evidencias y es contrastada con criterios de desempeño previamente establecidos en el Diccionario de Competencias, lo que se traduce en un juicio de valor (propio de todo proceso evaluativo) que permite regular y/o certificar el proceso de aprendizaje y que, además, favorece el proceso de toma de decisiones de la gestión institucional, en miras del aseguramiento de la calidad.

Las evidencias son entendidas como todos aquellos eventos que un sujeto puede hacer visibles y declarables con el objeto de demostrar empíricamente el desempeño de su competencia en un determinado ámbito del quehacer.

Las competencias se desagregan en unidades de competencia estableciéndose niveles de dominio progresivo para cada una de ellas. Cada unidad de competencia es abordada en el plan de estudios, por lo menos, en una asignatura o módulo. En el Programa Instruccional de Asignatura (PIA) se detallan las unidades de competencia y las evidencias que se asocian directamente con el nivel de dominio de la(s) unidad(es) de competencia abordada(s).

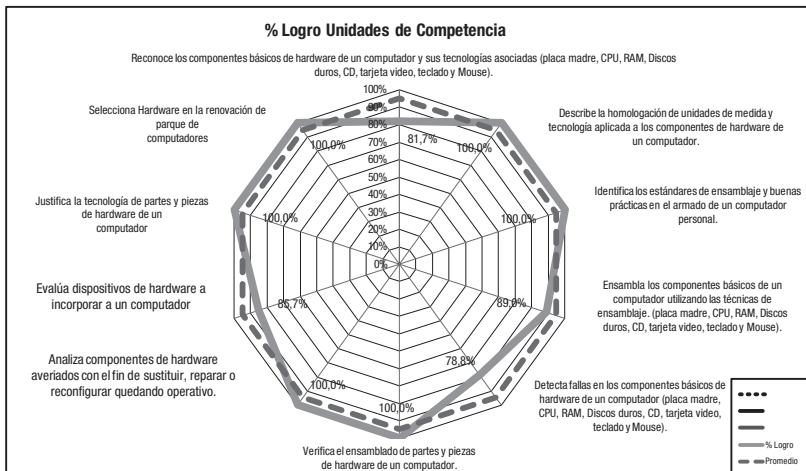
Dadas las características de las competencias, el referente de la evaluación pasa a ser un criterio de desempeño, que alude al resultado esperado de la competencia y a un enunciado evaluativo de la calidad que ese resultado debe presentar. Los criterios de desempeño precisan

acerca de lo que se hizo y la calidad con que fue realizado y se establecen previamente en el proceso de levantamiento, definiendo uno para cada unidad de competencia. El criterio que es definido en este proceso corresponde al “umbral”, es decir, al que marca la diferencia o el límite entre un desempeño competente de un desempeño aún no competente.

De esta manera, asociando los niveles de desempeño con la desagregación de las competencias de acuerdo con la complejidad en su dominio (unidades de competencia), es posible contar con una matriz que ofrece la posibilidad de distinguir, por una parte, el nivel de logro alcanzado en cada una de las unidades de competencia y por otra, visualizar la progresión en el aprendizaje y la proyección que puede llegar a tener.

En el Gráfico 1 se presenta el reporte del porcentaje de logro de una de las competencias de la carrera de Administración de Redes Computacionales (competencia 140003).⁹

Gráfico 1: Porcentaje de logro unidades de competencia (Competencia 140003)



⁹ Los gráficos que se presentan a continuación son extractados del Reporte de Resultados de Exámenes Transversales, elaborado al término del semestre respectivo por la Unidad de Evaluación de la Vicerrectoría Académica de DuocUC.

Al clarificar el nivel en que se encuentra un estudiante, se proporciona información que permite a la Institución direccionar de mejor manera su intervención, mientras que al educando le permite clarificar sus metas de aprendizaje y autorregular el proceso del mismo. Al respecto, Griffin señala que *“los niveles de sofisticación permiten ubicarlos a lo largo de un continuum de creciente competencia y, cuando ponemos un nivel de ese continuum como el estándar, más arriba del cual todos son competentes, necesitamos incluir la idea de calidad e incorporarla en la competencia (...) de esta manera cada uno de los estudiantes, no importa cuán aplicado o cuán ineficaz sea, puede mejorar su rendimiento si podemos apuntar a esa intervención”*¹⁰.

La información sobre el desempeño se recoge en la aplicación de distintos procedimientos e instrumentos de evaluación, los que guardan estrecha relación con las características de las evidencias establecidas y las competencias a evaluar.

Finalmente, asociado a los procesos de toma de decisiones, es posible distinguir dos grandes funciones de la evaluación de aprendizaje, las que deben articularse permanentemente; una de carácter pedagógico, de regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje, que permite mejorar y orientar el proceso a partir de la información sobre el logro de los aprendizajes esperados, detectando problemas y reforzando logros; otra de carácter social, de certificación, que permite atestar el grado de alcance de las competencias y unidades de competencias al final de un ciclo, acreditando académicamente los resultados (determinar qué alumnos han alcanzado las competencias necesarias).

c) Condiciones de validez y relevancia de la información resultante

¿Qué características y condiciones debe cumplir la evaluación del aprendizaje de los estudiantes para que la información que reporte pueda ser utilizada como evidencia válida y relevante? Dada la necesidad de contar con información que realmente constituya evidencia útil para la toma de decisiones, se diseñó

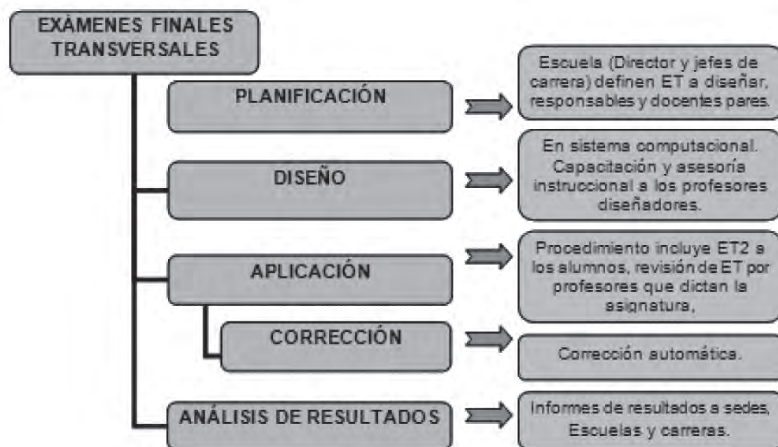
¹⁰ Griffin, Patrick. *“La evaluación en el marco de la innovación curricular”*. En: Educación Superior: Nuevos Currículos para los nuevos tiempos N° 10, 2° Semestre. Pág. 62 (2006).

un sistema transversal de evaluaciones que debía responder a cuatro propósitos esenciales: a) disponer de información del nivel de logro que progresivamente van alcanzando los estudiantes respecto de las competencias definidas en los correspondientes perfiles de egreso; b) asegurar una aplicación consistente y uniforme de los itinerarios formativos previstos en cada plan de estudio, y c) verificar la homogeneidad en la formación impartida en diversas sedes y modalidades en que se imparte.

Para alcanzar tales propósitos, la logística de aplicación de las evaluaciones se asoció a la instancia final de cierre de cada asignatura o módulo: el examen. De este modo, se estableció un sistema de exámenes transversales, entendidos como una instancia en la que se recoge información –a partir de evidencias– sobre el desempeño de cada estudiante con respecto a las competencias y unidades de competencias asociadas a una misma asignatura y/o módulo.

Los exámenes transversales se aplican al término del período lectivo, en la etapa dispuesta en el calendario anual como “período de examen” y se extiende a las distintas sedes donde se dicta la asignatura y/o módulo, y al total de secciones de la misma. La implementación de un sistema de exámenes transversales, por tanto, reporta el logro tanto al estudiante como a los docentes. La información obtenida favorece el que la Institución resguarde que la certificación académica que entrega corresponda a un estándar de calidad similar en todas las sedes, modalidades y secciones en las que se dicta la asignatura y/o módulo, reportando una visión global del aprendizaje de los estudiantes de DuocUC, independiente de la carrera, escuela, sede o modalidad de estudios.

Como eje de este sistema, se definieron distintas etapas asociadas al proceso de exámenes transversales en las que se consideran los criterios de calidad esperados tanto en su diseño como en su aplicación.



d) Etapa de Planificación

Durante septiembre y octubre de cada año, las Escuelas planifican los Exámenes Transversales que se diseñarán al año siguiente. El Consejo de Escuela designa, en esa oportunidad, la sede en la que se diseñará cada examen, el jefe de carrera que actuará como validador, el profesor responsable del diseño del examen y un docente de otra sede que revisará, como par evaluador, la propuesta de examen y formulará las observaciones y ajustes que eventualmente requiera el instrumento evaluativo.

Los profesores que participarán como diseñadores y pares evaluadores, deben contar con la aprobación del curso “Diseño de Instrumentos de Certificación de Competencias” que dicta regularmente el Programa de Formación Docente de la Institución.

e) Etapa de Diseño de Exámenes

La jefatura de carrera solicita al profesor diseñador del examen su elaboración, le entrega el Programa Instruccional de Asignatura (PIA) del curso para la construcción del Examen y explica las características que debe considerar.

Para la elaboración del examen se ha establecido el uso de cinco formatos institucionales:

ET1 Información del Examen Transversal

ET2 Información dirigida al alumno(a) antes de su aplicación

ET3 Examen Transversal Alumno

ET4 Hoja de Respuesta para alumno/Hoja de Registro profesor

ET5 Pauta de Corrección

El Examen se diseña en una plataforma computacional desarrollada para este fin, que permite asegurar la correcta asociación con las unidades de competencia que se abordan en la asignatura y establece los pasos, puntuaciones y rangos que permiten asegurar la calidad metodológica del instrumento. Además, considerando lo complejo de la tarea, cada profesor diseñador cuenta con la asesoría metodológica que le brinda durante todo este proceso, un asesor instruccional experto.

Una vez que el profesor diseñador da por concluida la etapa de diseño, el sistema computacional en el que ha estado trabajando envía una notificación al par evaluador designado para la revisión. Éste consigna sus observaciones en la plataforma, y se genera un aviso al profesor, quien procede a realizar los ajustes recomendados.

Esta etapa concluye una vez que el examen ha sido ajustado y validado por el jefe de carrera y aprobado por el Director de la Escuela.

f) Etapa de Aplicación de Exámenes

En la aplicación de los Exámenes se han establecido las condiciones que permiten asegurar confiabilidad y objetividad al proceso. Entre estas condiciones es posible mencionar el tiempo de duración del examen, el tipo de lugar en el que se debe realizar, las características de quien debe aplicarlo y la forma en que debe corregirse. Cada sede debe considerar estas condiciones al momento de aplicarlo. Además, se han establecido los plazos para comunicar la información sobre el examen a los estudiantes y a los docentes.

Dentro de la etapa de aplicación, está considerada la corrección de los exámenes. Al respecto, cabe señalar que la Institución ha iniciado la corrección automatizada de los exámenes, con el fin de recoger información detallada que permita, por una parte, establecer la asociación entre ítem y unidad de competencia evaluada y, por otra, que permita revisar la calidad del instrumento utilizado.

g) *Etapa de Análisis de Resultados*

Posterior a la aplicación, se elaboran informes de resultados orientados a Sedes, Escuelas y Carreras. Los reportes proporcionan información comparativa sobre el porcentaje de estudiantes que resultan competentes, el nivel de logro alcanzado en cada una de las competencias y el “comportamiento” del instrumento de evaluación utilizado.

En el siguiente cuadro, es posible apreciar los criterios de calidad definidos y los mecanismos que los aseguran:

Criterios que orientan el diseño y la aplicación del examen	Atributos	Mecanismos que lo aseguran	Documento
Validez	Todo instrumento de evaluación debe ser válido, es decir, debe medir lo que se ha propuesto medir (validez de contenido) y debe estar alineado con el currículo (validez curricular).	Revisión del instrumento por dos pares expertos. Matriz de contenidos: El diseño del instrumento se realiza en una plataforma computacional que asegura la correcta relación entre competencias, unidades de competencias, evidencias e indicadores de evaluación.	ET1
Confiabilidad	Grado de congruencia o estabilidad con el cual se mide el atributo. Mayor es la confiabilidad de un instrumento mientras menor sea la variación que se produzca en mediciones repetidas de un atributo.	Definición taxativa de las condiciones de aplicación. Aplicación simultánea.	ET1
Objetividad	Es necesario resguardar la objetividad, especialmente en el proceso de corrección de los exámenes.	Pauta de corrección. Corrección “automatizada”.	ET1 ET5

Oportunidad	Es necesario considerar que los exámenes deben ser aplicados en el período definido en el calendario, por tanto, se deben buscar los mecanismos para favorecer los criterios mencionados anteriormente.	Hojas de respuesta y hojas de registro. Procesamiento automatizado de los reportes de resultados	ET4
Información al evaluado	Es necesario proporcionar información al evaluado sobre la evaluación (qué y cómo se evaluará) antes de la aplicación. Las instrucciones para responder deben ser lo más claras posibles, en un lenguaje adecuado a las características del lector. Una vez corregido el examen, además de proporcionar información cuantitativa, se debe proporcionar información de tipo cualitativa (aspectos logrados, aspectos menos logrados) que favorezca en el estudiante la conciencia de su proceso de aprendizaje.	Ficha de información al alumno sobre las competencias o unidades de competencia a evaluar y el modo como se verificará el proceso. Antelación: dos semanas al examen. Instrucciones claras y precisas en el instrumento. Reporte al alumno con resultados de la evaluación (nota y logro por unidades de competencia).	ET2 ET3

5. Resultados de la experiencia

¿Es posible utilizar la información que reportan los resultados de la evaluación de aprendizaje de los estudiantes, de manera que efectivamente contribuya a establecer mecanismos para el aseguramiento de la calidad? La respuesta es claramente afirmativa. Implementar el sistema de evaluaciones transversales descrito ha permitido generar gran cantidad de información que favorece la gestión institucional y la toma de decisiones en miras del mejoramiento continuo. Al

respecto, es posible mencionar las siguientes aplicaciones de gestión de la información obtenida:

1. Revisión del propio instrumento de evaluación.
2. Rediseño del itinerario formativo. Malla curricular, programas, instrumentos de diseño instruccional (PIA, PSA) y suficiencia de recursos didácticos.
3. Gestión (evaluación) del desempeño docente.
4. Revisión de suficiencia de perfil de ingreso.
5. Aseguramiento de la homogeneidad de la formación entre modalidades y sedes.
6. Indicador de gestión de la unidad académica (Institución, sede, escuela/programa, carrera).

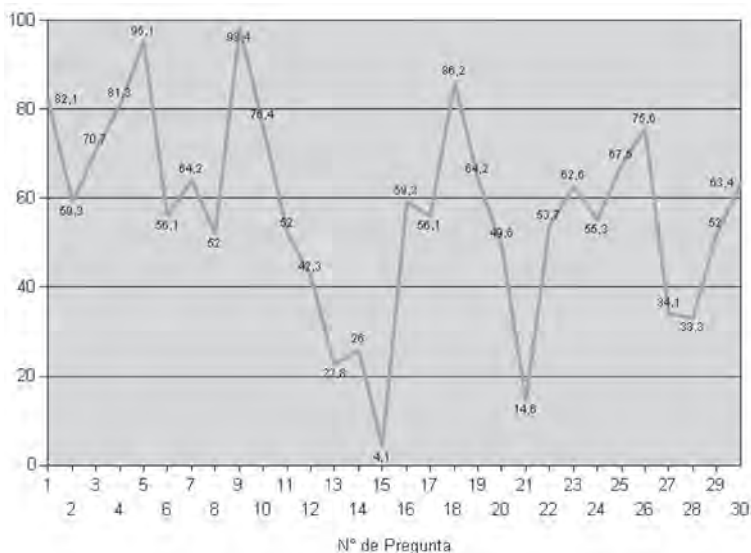
A continuación, se revisan algunos ejemplos de estas aplicaciones, extraídas de los reportes que al cabo de cada período académico elabora la unidad de evaluación de la Vicerrectoría Académica:

a) Aplicaciones a la revisión del propio instrumento de evaluación

La corrección automatizada de exámenes ha permitido la generación de informes sobre la calidad técnica de los instrumentos, lo que favorece el análisis de la información que reporta y facilita su actualización y mejora. Se presentan a continuación dos tipos de análisis posibles de realizar.

En el siguiente gráfico, es posible apreciar el índice de dificultad de los ítems del examen de la asignatura Micrófonos y Parlantes de la Escuela de Comunicación, aplicado el segundo semestre del año 2009.

Gráfico 2: Índice de dificultad MPC2101, forma A 2-2009



Llama la atención las preguntas que resultaron extremadamente fáciles de responder para los estudiantes que rindieron el examen, como por ejemplo la pregunta número 5 y la pregunta número 9; y otras, en cambio, que resultaron de gran dificultad, como la 15 y la 21.

Dada la observación anterior, se hace necesaria la revisión del comportamiento de las alternativas en este instrumento. A continuación se presenta una tabla que presenta dicho comportamiento para las primeras 15 preguntas.

Tabla 1: Comportamiento de alternativas MPC2101, forma A 2-2009

Pregunta	Clave	% Correcta	A	B	C	D	E
1	D	82,1%	17%	0%	0%	82%	1%
2	E	59,3%	20%	6%	2%	4%	59%
3	C	70,7%	7%	2%	71%	6%	3%
4	D	81,3%	2%	4%	7%	81%	2%
5	A	95,1%	95%	2%	0%	0%	2%
6	E	56,1%	20%	13%	2%	1%	56%
7	E	64,2%	22%	1%	6%	2%	64%
8	B	52%	10%	52%	8%	2%	12%
9	E	98,4%	0%	0%	2%	0%	98%
10	C	76,4%	5%	0%	76%	11%	0%

11	D	52%	11%	7%	3%	52%	2%
12	A	42,3%	42%	2%	13%	5%	2%
13	C	22,8%	39%	5%	23%	6%	0%
14	C	26%	42%	6%	26%	2%	2%
15	D	4,1%	9%	10%	11%	4%	4%

Al revisar el comportamiento de las alternativas de este instrumento, es posible afirmar que varias de las alternativas no se presentan como posibles opciones de respuesta (no actúan como distractores), por ejemplo, las alternativas C y D de la pregunta 5, o las opciones A, B y D de la pregunta 9. Esta situación debe ser revisada en profundidad cuando se realice la actualización del instrumento.

Además, la revisión de la tabla permite identificar problemas en la construcción de algunas preguntas, como por ejemplo las preguntas 13 y 15, en las que uno o más “distractores” están capturando la respuesta de un porcentaje mayor de estudiantes, en comparación a la clave.

Este tipo de reportes está disponible para las unidades que institucionalmente planifican y asesoran el diseño de instrumentos de evaluación: la propia Unidad de Evaluación de la Dirección de Desarrollo Curricular; las Escuelas y las Unidades de apoyo instruccional en sedes (UTED).

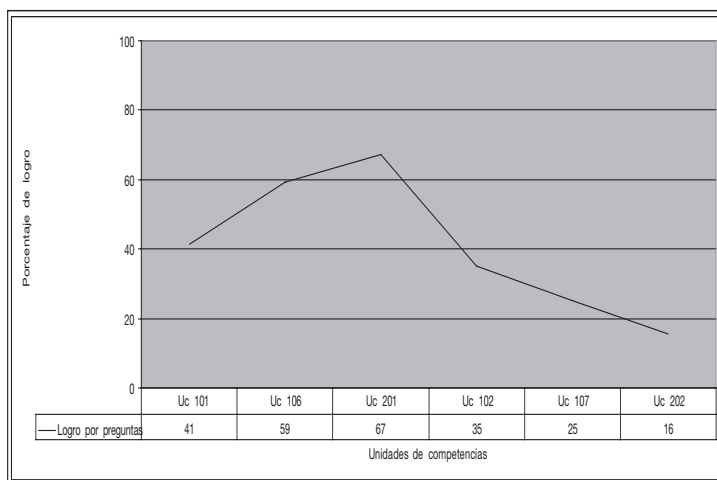
b) Aplicaciones al diseño del itinerario formativo

Una aplicación de particular utilidad del modelo de exámenes transversales implementado es la evaluación de los diversos componentes del plan de estudios. A partir del análisis de la información agregada que reportan los resultados de las evaluaciones, es posible detectar debilidades en el diseño del itinerario formativo previsto en el currículum. La revisión comparativa de los resultados permite despejar variables de circunstancia y focalizar los ajustes necesarios a nivel de la malla curricular, de prerrequisitos entre asignaturas, de organización del Programa Instruccional de las asignaturas o del Plan Secuencial que define la programación de las actividades a realizar durante el semestre.

En los gráficos 3 y 4 junto a la Tabla 2, se pueden observar fortalezas y debilidades en el diseño instruccional de una asignatura, a partir de

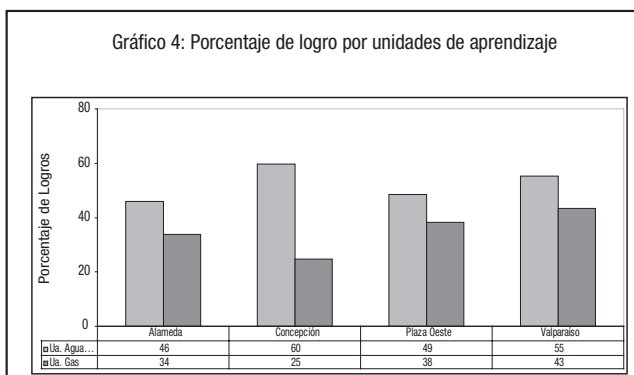
un examen transversal aplicado en la Escuela de Construcción para los estudiantes que cursaron la asignatura de **Instalaciones Sanitarias**, en la que se trabajan seis unidades de competencia.

Gráfico 3: Porcentaje de logro de ítems asociados por unidades de competencia



Es posible apreciar que los ítems que presentan menor porcentaje de logro son los asociados a las unidades de competencia 102, 107 y 202. La unidad de aprendizaje “Gas” es la que trabaja las tres unidades de competencia que presentan menores porcentajes de logro en el examen transversal.

Gráfico 4: Porcentaje de logro por unidades de aprendizaje



Al comparar los porcentajes de logro, las unidades de competencia de “Gas” presentan el menor porcentaje, lo que se da independiente del profesor que haya dictado la asignatura, pues los estudiantes de todos ellos alcanzan menores logros en dicha unidad.

Tabla 2: Porcentaje de logros en cada unidad de aprendizaje asociados a profesor.

PROFESORES	Unidades de aprendizaje	
	Agua Potable y Alcantarillado	Gas
	U. Competencia 101 - 106 - 201	U. Competencia 102 - 107 - 202
Prof. 1	64%	63%
Prof. 2	69%	55%
Prof. 3	44%	33%
Prof. 4	43%	16%
Prof. 5	47%	20%
Prof. 6	41%	16%
Prof. 7	73%	31%
Total	57%	43%

La revisión el Programa Instruccional de la asignatura permitió observar que en las unidades asociadas a instalaciones de gas (“Gas”) se emplean menos de la mitad de las horas dedicadas al resto de las unidades de competencia y en la segunda parte del semestre. Asumiendo que las condiciones recién mencionadas pueden estar afectando el aprendizaje de los estudiantes y la adquisición de competencias relacionadas con instalaciones de gas, se dio curso a una readecuación del programa instruccional en cuanto a asignación de horas, distribución de las unidades de aprendizaje y revisión de la pertinencia de aprendizajes esperados.

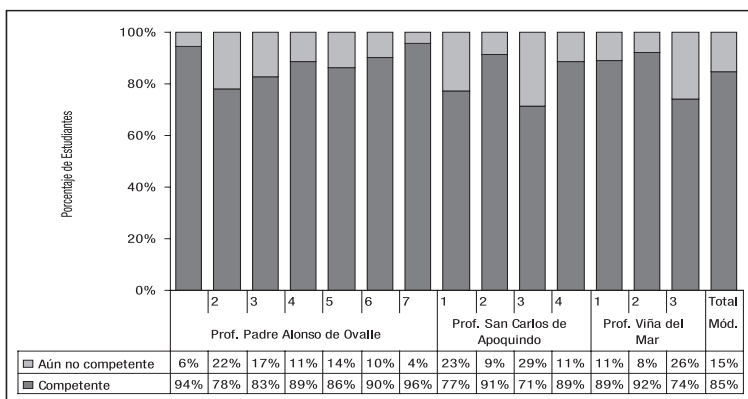
c) Aplicaciones a la gestión del desempeño docente

La gestión de cuerpo docente es una variable crítica para el el logro de los propósitos de toda unidad académica. A tal fin, la evaluación del desempeño de cada profesor resulta un elemento indispensable. La posibilidad de revisar el resultado de aprendizaje de los estudiantes en cada una de las competencias previstas en los perfiles de egreso,

ofrece una oportunidad para enfrentar el desarrollo docente desde la perspectiva de los resultados de aprendizaje.

El siguiente gráfico presenta el resultado de aprendizaje en la competencia “*Elaborar productos gastronómicos considerando las diversas tipologías culinarias*” de los estudiantes, según profesor a cargo de cada sección.

Gráfico 5: Resultados evaluación competencia “Elaborar productos gastronómicos considerando las diversas tipologías culinarias”, según profesor



En el gráfico es posible apreciar diferencias en los porcentajes de estudiantes competentes asociados a los profesores que dictaron el módulo en cada sede. Si bien los porcentajes de estudiantes competentes son elevados, hay diferencias de más de 20% entre los resultados. Esta información puede constituirse en una evidencia necesaria de ser analizada y discutida en entrevista entre profesor y jefe de carrera, acordando en conjunto las estrategias de enseñanza a introducir, con la finalidad de mejorar el aprendizaje de los estudiantes y así alcanzar mayores porcentajes de alumnos competentes en los próximos períodos.

El Reglamento Docente establece cuatro variables en función de las cuales se construye la evaluación de desempeño del cuerpo de profesores: la apreciación de los alumnos, la evaluación jerárquica, su contribución al proyecto educativo de la Institución y la efectividad de la labor docente. Para cada una de estas variables existe un indicador y un instrumento que recoge la evidencia que lo sostiene.

El indicador de efectividad docente se define como el porcentaje de alumnos que resultan “competentes”, medido por el examen transversal respectivo, es decir, el porcentaje de alumnos que alcanzan el umbral definido como “competente”, para cada una de las unidades de competencia asociadas a los cursos-sección impartidas por un mismo profesor.

Una pregunta recurrente en la revisión del modelo de evaluación de desempeño aludido dice relación con la diversidad de variables que contempla ¿no bastaría para evaluar al profesor con preguntar a sus propios alumnos? A continuación se describe un ejercicio de comparación entre dos de estas variables: la apreciación de los alumnos y efectividad alcanzada.

La Institución levanta los resultados de la valoración que realizan los estudiantes a través de la “encuesta docente” en la que se recoge la opinión de los estudiantes con respecto al profesor de cada una de las asignaturas y/o módulos que cursan durante un semestre. La efectividad se mide en la forma ya descrita. El ejercicio explora la asociación entre los resultados que arroja la encuesta docente y los resultados de aprendizaje de los estudiantes asociados a un mismo profesor.

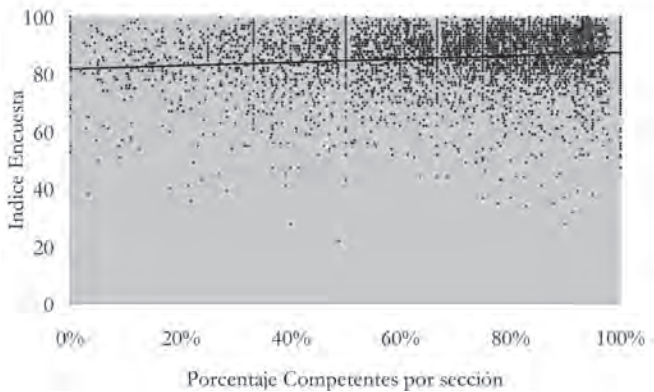
Se consideró la población de 4.571 secciones, con una cobertura de 128.906 alumnos/sección, y se calculó la correlación entre el porcentaje de alumnos competentes por sección y el porcentaje obtenido por el profesor de la sección en la encuesta docente. Los resultados de la correlación se presentan en el siguiente gráfico.

Tabla 3 y Gráfico 6: Correlación entre resultado de aprendizaje de los estudiantes y porcentaje en encuesta docente 1-2007.

Correlaciones

		Porcentaje de competentes por sección	Encuesta docente
Porcentaje de competentes por sección	Correlación de Pearson	1	,130 **
	Sig. (bilateral)		,000
	N	4571	4571
Encuesta docente	Correlación de Pearson	,130 **	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	4571	4571

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).



La correlación entre estas dos variables fue de 0,130. Por tanto, los porcentajes de estudiantes competentes por profesor no se vinculan a los porcentajes alcanzados en la encuesta docente. A su vez, los porcentajes por profesor en la encuesta docente no se vinculan al porcentaje de “competentes” entre sus estudiantes. De acuerdo con la correlación del gráfico 6, es dable concluir que la apreciación de los alumnos respecto del desempeño del profesor no corresponde, necesariamente, al resultado del curso a su cargo, en términos del logro de los objetivos de aprendizaje por los propios alumnos que completan la encuesta. Ello reafirma la necesidad de complementar la información que reporta la encuesta docente, con información proveniente de otras evidencias, en este caso, los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

El índice de efectividad docente es así uno de los indicadores que permiten dar cuenta del desempeño de cada académico. El mismo reglamento citado establece las aplicaciones de gestión resultantes: “La evaluación de desempeño se empleará como criterio para los diversos procesos de planificación y gestión académica, para la categorización docente y, especialmente, para retroalimentar al profesor evaluado respecto de los aspectos de su gestión que puedan ser objeto de mejoras

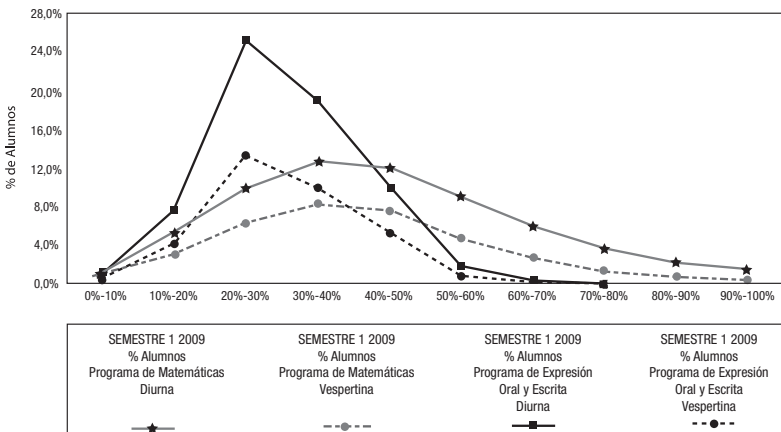
o rectificaciones. Se tendrá también en cuenta para la programación de actividades de perfeccionamiento y capacitación.”¹¹

d) *Aplicaciones a la revisión de suficiencia del perfil de ingreso*

La adecuación de los alumnos admitidos es otra variable esencial para un sano desarrollo del plan de estudios. Con este fin, el mismo mecanismo de evaluación es aplicable para medir conductas de entrada de los alumnos. Los Exámenes de Diagnóstico que se aplican a los estudiantes de matrícula inicial, permiten determinar la suficiencia del perfil de ingreso previsto. Donde se detecten debilidades recurrentes, se justificará una intervención remedial con el objeto de nivelar competencias que resultan fundamentales para enfrentar con éxito el plan de estudios.

El gráfico 7 ofrece información sobre el rendimiento de los estudiantes de matrícula inicial, en los exámenes de diagnóstico del Programa de Matemática y Expresión Oral y Escrita, agrupados por jornada.

Gráfico 7: Rendimiento Exámenes de Diagnóstico 2009 por jornada

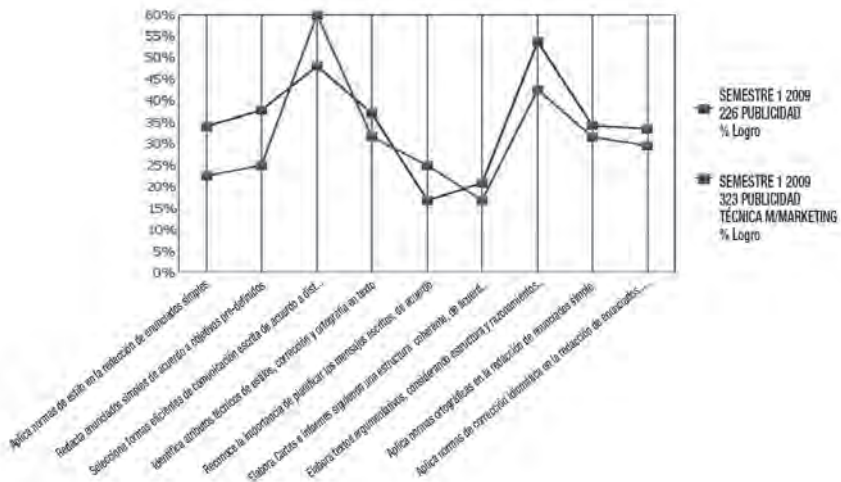


¹¹ Reglamento Docente DuocUC, Artículo 41.

De acuerdo con el gráfico, el rendimiento de los estudiantes en cada programa resulta bastante similar en ambas jornadas (diurna y vespertina), sin embargo, al comparar los resultados entre ambos programas, se aprecia que las competencias de entrada en el área de lenguaje son inferiores a los de matemática.

Si se profundiza la revisión de los resultados del diagnóstico de expresión oral y escrita a nivel de unidades de competencia evaluadas y considerando la carrera a la que ingresó el estudiante, es posible obtener información como la que se presenta en el siguiente gráfico.

Gráfico 8: Rendimiento por Unidades de competencia de Examen de Diagnóstico Expresión oral y escrita 2009. Carreras de Comunicación en sede Plaza Vespucio



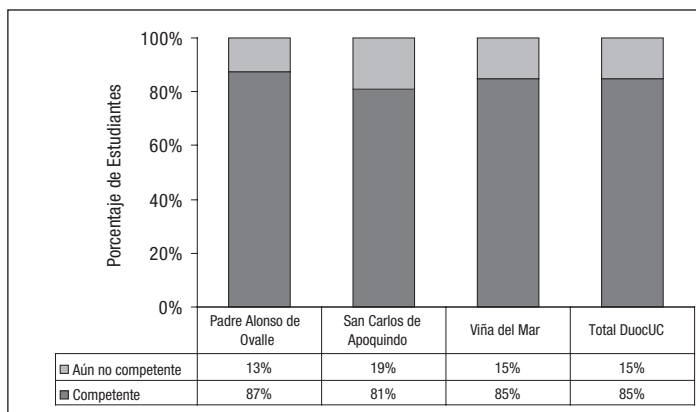
En este ejemplo, es posible identificar que, a pesar de que se trata de estudiantes de carreras similares, éstos presentan algunas diferencias en los porcentajes de logro de las unidades de competencia evaluadas en el diagnóstico; información que resulta fundamental para orientar de manera más acotada la intervención remedial a realizar.

e) Aplicaciones al aseguramiento de la homogeneidad de la formación entre modalidades y sedes

El contar con instrumentos que permiten verificar la adquisición de competencias y que son aplicados en las distintas sedes de la Institución, permite visualizar resultados comparativos que proporcionan información sobre la gestión que se desarrolla en las distintas unidades académicas.

Con la finalidad de ejemplificar las posibilidades que ofrece la información de los resultados de aprendizaje, se seleccionó desde el perfil de egreso de la carrera de gastronomía, la competencia número 42 “Elaborar productos gastronómicos considerando las diversas tipologías culinarias” que se trabaja en el módulo Técnicas Básicas de Cocina. Estos fueron los resultados:

Gráfico 9: Resultados evaluación competencia “Elaborar productos gastronómicos considerando las diversas tipologías culinarias” Carrera de gastronomía

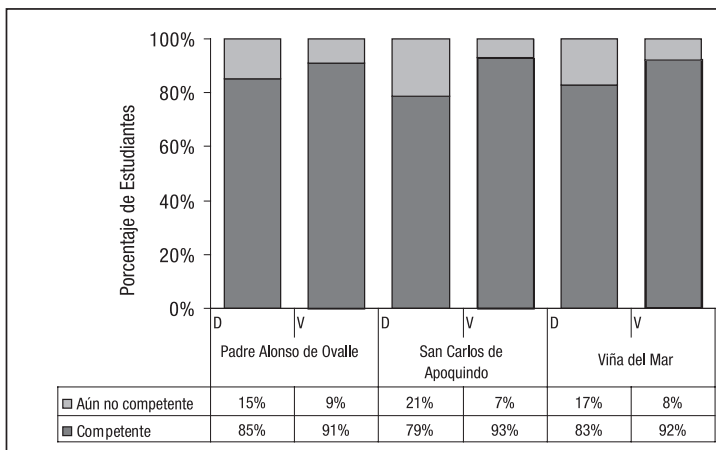


En el gráfico 9 es posible apreciar que más del 80% de los estudiantes que fueron evaluados con el examen transversal correspondiente, alcanzó el nivel de “competente” en “Elaborar productos gastronómicos considerando las diversas tipologías culinarias” luego de cursar el módulo Técnicas Básicas de Cocina de la Escuela de Turismo. Sólo un 15% de los estudiantes de la Institución no alcanzó el nivel de competente. Al revisar los resultados de aprendizaje de

los estudiantes de las sedes que imparten dicho módulo, podemos reconocer sólo leves diferencias.

Es posible revisar también, las diferencias en los resultados de los estudiantes de acuerdo con las jornadas en las que se imparte el módulo donde se abordan determinadas competencias.

Gráfico 10: Resultados evaluación competencia “Elaborar productos gastronómicos considerando las diversas tipologías culinarias” según jornadas



Este tipo de información, permite a la Institución revisar los resultados de aprendizaje de acuerdo con modalidades en las que se dictan los planes de estudio, haciendo posible un análisis más fino de los factores que pudiesen estar incidiendo.

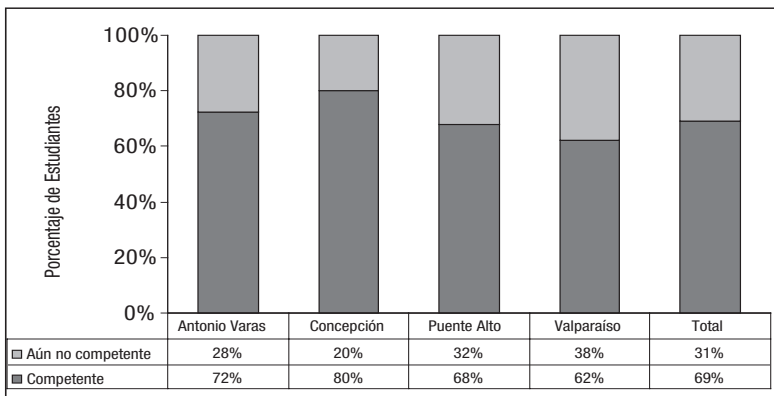
f) *Aplicaciones al indicador de gestión de las unidades académicas*

La información comparativa de los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes (adquisición de competencias) pasa a constituir un indicador de la gestión de las diversas unidades académicas. Este indicador permite fijar metas concretas en la planificación estratégica de las unidades. Además, son variados los análisis que es posible realizar y que permiten orientar los esfuerzos de mejoramiento continuo, manteniendo el foco de la gestión en el resultado de aprendizaje de los estudiantes.

Al contar con exámenes transversales para todas las asignaturas que forman parte de un mismo plan de estudios, es posible obtener información agregada sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes asociados a una misma carrera, escuela o sede.

En el siguiente ejemplo se presenta el resultado de los estudiantes de una misma carrera en las distintas sedes en que ésta se imparte.

Gráfico 11: Porcentajes de estudiantes competentes en la Carrera Técnico Superior de Enfermería



En el gráfico 11, es posible apreciar los resultados de estudiantes de la carrera de Técnico Superior de Enfermería en las distintas sedes en las que ésta se imparte. Esta información permite realizar variados análisis, tanto a nivel de escuela como de sede, con respecto a las variables que pudiesen estar incidiendo en los buenos resultados de algunas sedes en comparación con los resultados de la misma carrera en otra sede.

Similar análisis puede realizarse respecto de la adquisición de una competencia en particular, en las distintas sedes en las que se dicta la asignatura que la aborda y también entre diversas carreras que incluyen la misma competencia en sus respectivos perfiles de egreso.

Gráfico 12. Porcentajes de estudiantes competentes en la competencia 140003 por sede. Escuela de Informática y telecomunicaciones

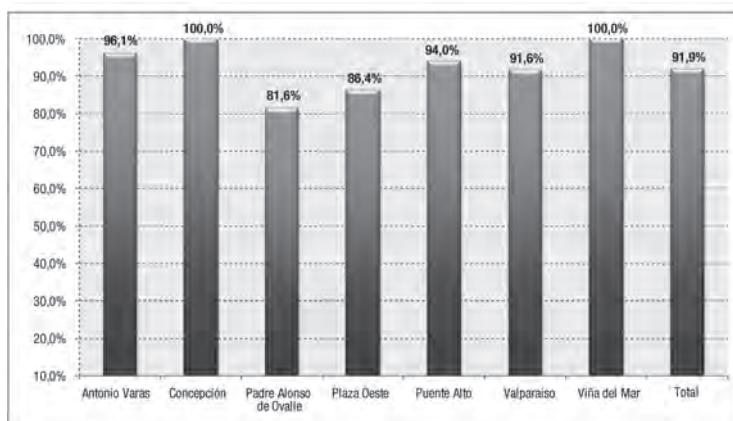
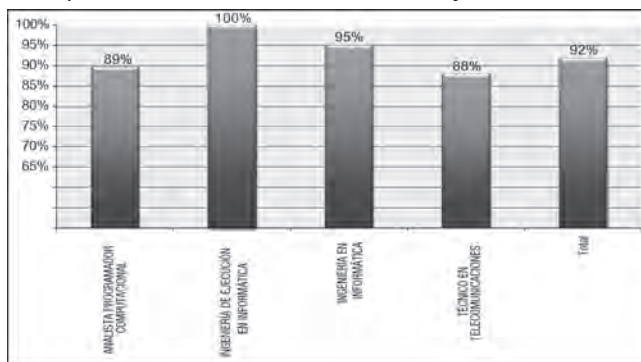


Gráfico 13. Porcentajes de estudiantes competentes en la competencia 140003 por carreras. Escuela de Informática y telecomunicaciones



6. Conclusiones

LA CALIDAD de una Institución de formación profesional se refleja en el valor agregado de la experiencia educativa que ofrece. Una forma de dimensionar este valor es la medición de los logros alcanzados por los estudiantes, en función de los atributos definidos en el perfil de egreso propuesto. Por cierto, bajo el supuesto de validar su pertinencia y relevancia en el medio a que esa formación se dirige. Desde

esta perspectiva, en los procesos de aseguramiento de la calidad, la evaluación de los aprendizajes –apropiadamente abordada– reporta valiosa evidencia sobre la forma en que la Institución se acerca al logro de sus propósitos y permite dirigir sus esfuerzos de mejora continua.

En el caso descrito se ha dado cuenta de una aproximación a este desafío, mediante el establecimiento de un sistema institucional de evaluación de los aprendizajes, enfocado en la lógica señalada. Las lecciones que deja la experiencia son múltiples y variadas.

Un dispositivo de evaluación como el descrito, en la medida que permite revisar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, constituye una herramienta clave para la gestión educacional. El carácter transversal del modelo, por sus características, potencia la comparación entre las diversas variables que inciden en los resultados perseguidos. Una focalización cada vez más precisa y acotada, permite ir identificando elementos y condiciones que puedan estar favoreciendo o interfiriendo en el proceso educativo en un determinado momento o lugar.

La implementación de este sistema transversal de evaluaciones no ha estado libre de dificultades. Dentro de las prácticas y estilos del sistema curricular tradicional, este avance y los cambios que implica ha generado interés, pero también inquietud y desconfianza entre algunos docentes y directivos académicos. La inquietud no debe extrañar. A fin de cuentas, nadie quiere ser llamado al pizarrón; al menos, sin ponerse algo nervioso. La frecuente actitud de buscar “culpables” o personalizar resultados, contribuye a esta percepción amenazante, que ve en esta evolución metodológica una restricción a la libertad de cátedra y a la “autonomía” de los procesos evaluativos.

Con todo, progresivamente se ha instalado en todos los estamentos la preocupación por la certeza de los procesos evaluativos, mejorando notablemente la pertinencia de las situaciones y la calidad de sus instrumentos. Un importante esfuerzo de capacitación, desplegado a nivel institucional, ha permitido instalar la convicción de la relevancia de estos procesos en la comunidad docente y la estrecha vinculación que debe existir entre la evaluación y el proceso de enseñanza aprendizaje. Los profesores reconocen debilidades personales referentes al tema, así como su interés de seguir perfeccionándose al respecto.

La experiencia ha presentado también complejos desafíos de gestión. El importante esfuerzo logístico que impone la organización de cientos de miles de evaluaciones simultáneas, distribuidas en un amplio espectro geográfico y de diversidad temática, ha demandado no pocos recursos y complejos procesos de planificación y control. El procesamiento de la información, tanto en las etapas de diseño de los instrumentos y contextos de aplicación, como en el procesamiento de los resultados, presenta exigencias y tensiones para su oportuna puesta a disposición de todos los actores del proceso educativo, manteniendo el adecuado resguardo de la certeza y confiabilidad de la información registrada.

Revisar la pertinencia de las situaciones evaluativas y la calidad de los instrumentos utilizados, es una tarea que debe ser realizada año a año para su mejora continua. Una estrategia clave ha sido la formación de un grupo de especialistas en el tema al interior de la propia Institución. Es desde dentro y a través de un proceso de estudio, acción y reflexión sostenida que los docentes, analistas y directivos pueden ir retroalimentando la calidad técnica del sistema de evaluación.

Comunicar y transmitir a la gran cantidad de agentes involucrados, el sentido y el valor que ofrece un sistema transversal de evaluación de competencias, así como las distintas variables que deben ser consideradas para la confiabilidad y validez del mismo, ha sido una tarea compleja y un importante desafío. En este sentido, la lección aprendida es que, en la medida en que cada unidad académica logra incorporar el reporte de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes en el análisis de sus procesos, se capta rápidamente el compromiso de todos los actores claves.

La información que es posible extraer luego de la aplicación de exámenes transversales, permite el análisis contextualizado de los distintos factores implicados en el proceso formativo y en consecuencia, favorece la toma de decisiones encaminada a la mejora del mismo. De ahí la importancia de diseñar las estrategias más adecuadas para divulgar la información obtenida en forma oportuna, clara y precisa, de forma que el conocimiento de los hallazgos sea de fácil acceso a cada estamento de acuerdo con sus necesidades y funciones. La realización de todas estas tareas y sus efectos, también permitirán a corto

y mediano plazo, detectar los alcances y limitaciones del modelo de evaluación de competencias implementado.

A pesar de las dificultades inherentes a la complejidad del proceso, la institución ha logrado incorporar definitivamente el mecanismo de evaluación transversal, tanto en los ciclos regulares de provisión del servicio educativo, como en las instancias de planificación estratégica, así como en la gestión de personas, de programas y de recursos. Los beneficios son auspiciosos. No solamente en términos de certificación externa de la calidad de sus procesos y programas; sino principalmente en la sustentabilidad de muchas decisiones sobre la base de evidencias duras, que vinculan directamente los propósitos con su capacidad de concreción. En otros términos, la experiencia se ha traducido en un importante avance en la madurez del proyecto institucional; que se traduce, en definitiva, en la capacidad de colocar los indicadores de eficacia al mismo nivel de certeza que los indicadores de eficiencia.

Los procesos de aseguramiento de la calidad y en particular la acreditación de instituciones y programas, han experimentado un considerable desarrollo en los años recientes. Desde luego, esta evolución hace aflorar dudas sobre su efectividad, en términos de un mejoramiento real de los sistemas educativos. Pero al mismo tiempo, más allá del cumplimiento de exigencias regulatorias, las instituciones partícipes, progresivamente tienden a una mayor profesionalización de su gestión y procesos. Hacerse cargo de los resultados, generando evidencias concretas de su efectividad, es una expresión cabal de esta nueva tendencia.

Evaluaciones Nacionales Estándar (ENE): Mecanismo de aseguramiento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes del Centro de Formación Técnica y del Instituto Profesional INACAP

Mitzy Ruiz Espinoza

1. Introducción

LA DOCENCIA conducente a título es el propósito central del Centro de Formación Técnica y del Instituto Profesional INACAP. En efecto, la misión institucional declara expresamente su voluntad de “formar personas con valores y competencias que les permitan desarrollarse como ciudadanos responsables e integrarse con autonomía y productividad a la sociedad”. Lo anterior, sumado a la política de admisión no selectiva que materializa el valor que le otorga la institución al acceso de las personas a la educación superior como una herramienta esencial del desarrollo personal permanente y de movilidad social que debe, como tal, estar al alcance de la mayoría según sus respectivos intereses y posibilidades, desafía a la institución a buscar las mejores estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan asegurar logros efectivos de los aprendizajes en los alumnos.

La cobertura geográfica de la Institución, que posee 25 sedes en diferentes ciudades de Arica a Punta Arenas, agrega una variable que complejiza su quehacer. Por lo tanto, el propósito de velar por la homogeneidad de los perfiles de egreso de un mismo Programa de Estudio impartido en más de una sede o jornada, hace necesario establecer estándares mínimos comunes en los recursos y resultados esperados de aprendizaje.

Durante la última década, INACAP ha realizado esfuerzos por homogeneizar y evaluar la calidad de la educación que entrega a los más de 65 mil estudiantes que cursan carreras en los diferentes Programas de Estudio del Centro de Formación Técnica (CFT) e Instituto Profesional (IP).

A partir del año 2000, se comienzan a aplicar las llamadas “Evaluaciones Nacionales Estándar” (en adelante pruebas ENE), con el objeto de medir la calidad y el nivel de homogeneidad de los

aprendizajes logrados por los estudiantes en las diferentes carreras y sedes en las que se imparten los Programas de Estudio.

El propósito de esta evaluación institucional es verificar el logro de los aprendizajes descritos en los Programas de Asignaturas fundamentales para el logro del perfil de egreso, que disponen de criterios de evaluación oficializados y que forman parte de la malla curricular de carreras representativas en distintas áreas académicas.

Con los resultados de estas pruebas, es posible comparar el nivel de logro alcanzado por los estudiantes en las distintas sedes, jornadas de estudio, secciones y carreras; identificar contenidos de las asignaturas que presentan mayores fortalezas o dificultades; y, finalmente, establecer si existen diferencias de desempeño académico relevantes entre los alumnos de las distintas sedes.

Este artículo describe las principales características de las Evaluaciones Nacionales Estándar, sus antecedentes históricos, el proceso de elaboración de las pruebas, desde la planificación hasta el análisis del proceso y sus resultados, el uso de los mismos, las conclusiones y las proyecciones de este instrumento.

2. Antecedentes históricos

DURANTE LOS dos primeros años, las pruebas ENE se aplicaron en diversas carreras y en diferentes períodos del semestre, realizando análisis de las notas obtenidas por sede, pero sin incluir el estudio técnico de los instrumentos de evaluación, el análisis de las preguntas y los estudios de estimación de confiabilidad y validez de las pruebas aplicadas.

En el año 2003, la Dirección de Evaluación, dependiente de la Vicerrectoría Académica, se hizo cargo de la coordinación del proceso e incorporó los criterios de evaluación en los Programas de las Asignaturas de INACAP y en la elaboración de las pruebas ENE. En el semestre primavera del mismo año, para complementar el análisis de los resultados, se desarrollaron los primeros estudios y análisis sobre las características técnicas (psicométricas) de las preguntas e instrumentos aplicados.

Durante el semestre Otoño 2004 se establecieron las condiciones en que se desarrollan actualmente las pruebas ENE y que son las siguientes: pruebas institucionales aplicadas al finalizar las actividades

semestrales de las asignaturas, de carácter acumulativo e integrador, con una ponderación de un 15 por ciento en relación al resto de las evaluaciones parciales del semestre.

Cada semestre estas pruebas se aplican a un grupo de alrededor de treinta asignaturas que desarrollan competencias técnicas del perfil de egreso (directamente relacionadas con éste), pertenecientes a líneas curriculares relevantes para dicho perfil, significativas para el logro del perfil de distintas carreras y áreas académicas, cursadas por aproximadamente cuarenta mil alumnos. Cada prueba mide los aprendizajes de la asignatura con cerca de 35 preguntas de selección múltiple y son rendidas por los estudiantes como última prueba parcial en forma simultánea en todas las sedes del país.

3. Proceso evaluación pruebas ENE

LAS PRUEBAS son elaboradas centralizadamente por la Dirección de Evaluación de INACAP, junto con un equipo de docentes de la institución, quienes desempeñan labores como Coordinadores y Especialistas técnicos en las disciplinas evaluadas.

Mediante un modelo de diseño de instrumentos de evaluación de aprendizajes creado de acuerdo con los estándares de elaboración de pruebas internacionales de calidad, se construyen las preguntas y se diseñan las pruebas a partir de criterios de evaluación contenidos en los Programas de Asignatura, por lo que son conocidos por docentes y alumnos. Estos criterios son la base de los indicadores con que se evaluará y constituyen los referentes con que se comparan los resultados de aprendizaje logrados por los estudiantes. La elaboración de preguntas ajustadas a los criterios de evaluación nos permite resguardar que los instrumentos sean representativos de lo que se desea medir.

La metodología que se aplica en el proceso de evaluación consta de varias etapas que se dividen en las siguientes tareas:

- a) Planificación y programación de la Evaluación
- b) Elaboración de Instrumentos y Gestión del Equipo Técnico
- c) Preparación de la Aplicación de las Pruebas
- d) Administración de la Aplicación de Pruebas en Sede
- e) Aplicación de las Pruebas en Sede
- f) Procesamiento y Análisis de Datos
- g) Análisis del proceso y resultados

A continuación se describen las principales actividades que corresponden a cada una de estas etapas.

a) Planificación y Programación de la Evaluación

Para comenzar el desarrollo de una nueva prueba ENE, primero se realiza un análisis de las pruebas ENE aplicadas en el semestre anterior, con el objetivo de revisar y corregir posibles dificultades identificadas en aquel proceso. En paralelo, se desarrolla un ajuste de procedimientos donde se detectan puntos críticos en los cuales resulta pertinente instaurar nuevos espacios de control o mejoras al proceso.

Posteriormente, se establecen las condiciones básicas de la aplicación, donde se define la cantidad de asignaturas a evaluar y pruebas a elaborar, la naturaleza y cantidad de preguntas, y las principales definiciones de las Tablas de Especificaciones¹ de cada instrumento.

A continuación, la Dirección de Evaluación programa las actividades a desarrollar. Para ello selecciona, en conjunto con los Asesores de la Dirección Curricular, las asignaturas y carreras en las que se aplicarán pruebas ENE, basándose en criterios como la relevancia de la asignatura en el perfil de egreso, alta cobertura de estudiantes en sedes y disponibilidad de criterios oficializados o aplicaciones anteriores por estos instrumentos de evaluación.

Una vez establecidas las asignaturas y carreras en donde se aplicarán las pruebas ENE, la Dirección de Evaluación calendariza las actividades a realizar, definiendo las semanas de elaboración y aplicación de las pruebas en una carta Gantt, la que es informada a las sedes para que sea incorporada dentro de la programación de las actividades del semestre.

Finalmente, se selecciona al equipo técnico que cooperará con la Dirección de Evaluación en las etapas posteriores del proceso.

¹ Es la planificación preliminar y sintetizada de una prueba en una Tabla que resume las decisiones más relevantes respecto de ésta y que aporta un grado importante de rigurosidad al proceso de elaboración de pruebas.

b) Elaboración de Instrumentos y Gestión del Equipo Técnico

El equipo técnico que elabora los instrumentos de evaluación está compuesto por un Asesor de la Dirección de Evaluación, un Coordinador de cada prueba ENE, un elaborador y dos validadores por cada asignatura evaluada.

El proceso es liderado por el Asesor de la Dirección de Evaluación, quien administra la creación del instrumento, dirige y define las directrices del proceso y además supervisa la realización de las etapas siguientes. Este asesor tiene a su cargo la supervisión de los Coordinadores del producto y es el encargado de recibir y evaluar los informes de avance periódicos que entrega el equipo de trabajo.

El Coordinador del producto, en tanto, es el encargado de la gestión administrativa y la validación pedagógica de la prueba ENE que tiene a su cargo. Entre sus tareas, se encuentra la coordinación, administración y supervisión de elaboradores y validadores del instrumento, de acuerdo con los procesos establecidos con anterioridad. Asimismo, corrige errores detectados y resguarda la confidencialidad del proceso, así como de los documentos e instrumentos generados en él.

Para cada prueba ENE se selecciona un equipo de especialistas técnicos, conformado por un elaborador y dos validadores por cada asignatura, quienes reciben una capacitación en elaboración de instrumentos de evaluación que enfatiza la creación de preguntas y la elaboración de instrumentos que midan los criterios de evaluación de cada uno de los Programas de Asignatura.

El elaborador es el responsable de la calidad final del instrumento de evaluación. Para ello, su primera tarea es resumir lo acordado en la planificación preliminar de la prueba ENE a través de una Tabla de Especificaciones, donde se consignarán las decisiones más relevantes en torno a la prueba. El elaborador, además, deberá revisar los aprendizajes esperados y los criterios de evaluación en el Programa de la Asignatura, incorporando las unidades cuyos aprendizajes se desea evaluar.

Luego de precisar los contenidos, se define el tipo de preguntas que se diseñarán, otorgándoles un puntaje y numerándolas para obtener la denominada forma A de la prueba. Posteriormente, cambiando el orden de las preguntas, se genera una forma B de la misma prueba para contar con dos versiones equivalentes que disminuyan

las posibilidades de copia entre los estudiantes, pero que permitan comparar los desempeños obtenidos por ellos.

El especialista elaborador tiene, además, la responsabilidad de editar y actualizar el instrumento de acuerdo con las observaciones y proposiciones que realice el Asesor de la Dirección de Evaluación, conservando rigurosamente el historial de versiones de éste.

El primer validador, legitima técnicamente la Tabla de Especificaciones y el Instrumento de Evaluación desarrollado por el especialista elaborador. Si lo considera pertinente, propone cambios a la tabla por medio del Coordinador. También responde y valida el instrumento en forma presencial, dejando constancia escrita del fundamento de sus respuestas. Además, realiza propuestas de mejora o correcciones de preguntas y alternativas de respuesta cuando sea necesario.

El segundo validador, realiza el control de calidad del instrumento final. También responde el instrumento de forma presencial y deja por escrito el fundamento de sus respuestas así como de sus observaciones técnicas en relación con la prueba. Cuando lo considera conveniente, puede realizar propuestas para mejorar las preguntas.

En la elaboración del instrumento se utiliza un formato único, creado especialmente, el que contempla una pauta madre en donde se plantea cada pregunta, la que incluye el enunciado junto a distractores y la alternativa de respuesta correcta, además de consignar la resolución de cada una de ellas.

El desarrollo de las actividades del equipo técnico es supervisado de acuerdo con el cumplimiento de los plazos definidos en un cronograma del proceso, aplicando herramientas de verificación de avance de cada una de las etapas involucradas hasta finalizar la elaboración del instrumento.

c) Preparación de la Aplicación de las Pruebas

En esta etapa se establecen los aspectos necesarios para la ejecución y aplicación de las pruebas en las distintas sedes como, por ejemplo, el diseño de las Hojas de Respuesta de los alumnos, las Hojas de Control para verificar la asistencia y los instructivos de aplicación.

En paralelo a la etapa anterior, se realiza un proceso de cotización abierto dirigido a diversas empresas que presten servicios de captura y digitalización de datos, de acuerdo con lo requerido por la Dirección

de Evaluación, para procesar los datos y obtener la información de la aplicación.

Con el objetivo de generar condiciones de aplicación similares para cada prueba ENE en las sedes en que se aplican, se elabora una serie de instructivos que describen e informan los aspectos más relevantes del proceso y de la ejecución de las actividades a desarrollar por la sede y por el equipo que trabaje en el proceso.

Estos documentos están dirigidos al Director Académico de la Sede, el Coordinador de Aplicación y al Examinador de la prueba ENE, y sus contenidos se refuerzan a través de una capacitación por videoconferencia, en la que participan todas las sedes con el respectivo equipo designado para desarrollar el proceso.

d) Administración de la Aplicación de Pruebas en Sede

Cada sede es responsable de la administración de la aplicación de las Pruebas ENE a sus estudiantes, proceso que se realiza a través de la Dirección Académica y que sigue los procedimientos e instrucciones definidos por la Dirección de Evaluación. De esta manera, se resguarda que las evaluaciones se apliquen bajo condiciones similares, de forma que permitan realizar comparaciones de los rendimientos y aprendizajes obtenidos, sin interferencia de variables externas ajenas a los desempeños de los alumnos.

El Director Académico de cada sede designa a un Coordinador de Aplicación, quien organiza la realización completa del proceso. Su labor se inicia con la definición de la programación de actividades en función de la fecha, cantidad de alumnos, grupos-curso y examinador para cada prueba ENE aplicada en la sede.

El Coordinador debe también capacitar a los Examinadores de las pruebas, que corresponden a docentes de la sede que no tienen relación con la asignatura a evaluar, proveyendo de las herramientas de capacitación, como instructivos y antecedentes entregados durante las videoconferencias.

Una vez finalizado el proceso de capacitación del equipo de examinadores en sede, las pruebas, Hojas de Respuestas y todo el material de aplicación se envía en forma electrónica, en formato PDF, desde la Dirección de Evaluación al Director Académico de cada sede. Cuando los archivos son recibidos por las sedes, el personal a cargo

debe gestionar la duplicación de las pruebas, hojas de control y hojas de respuestas, según la cantidad de alumnos que deben rendirla en la sede.

El Director Académico y el personal de apoyo en sede deben controlar y asegurar el resguardo del material recibido, los archivos y documentos impresos para mantener su confidencialidad y evitar reproducciones, pérdidas y/o difusión, antes, durante y con posterioridad a la aplicación. Cada sede aplicará las pruebas ENE en concordancia a lo planificado, de manera que cada una sea rendida simultáneamente, en la misma fecha y jornada en todas las sedes del país.

e) Aplicación de las Pruebas en Sede

Para comenzar con la aplicación de las pruebas es necesario que el personal a cargo prepare las salas y distribuya las pruebas y Hojas de Respuestas de acuerdo con la cantidad de alumnos por evaluación.

El Examinador debe controlar el ingreso de los alumnos a la sala y dar a conocer las instrucciones que deben seguir los estudiantes para completar el registro de sus datos personales y para responder correctamente, así como el tiempo que tendrán para resolver la prueba.

Durante la aplicación del instrumento, el Coordinador de la Sede debe apoyar a los Examinadores, resolviendo cualquier inconveniente que se produzca y supervisando que se cumplan rigurosamente las instrucciones del proceso.

Al finalizar, el Examinador debe revisar que las Hojas de Respuestas se hayan completado correctamente, sobre todo el registro del RUT, dato fundamental para el procesamiento de los datos y para que el alumno y la sede reciban sus resultados. De igual manera, debe revisar y verificar que la cantidad de Hojas de Respuestas coincida con la asistencia total de alumnos registrada en la Hoja de Control.

Una vez aplicadas, las pruebas ENE son corregidas y calificadas en las mismas sedes, de acuerdo con las Pautas de Corrección enviadas junto con cada instrumento de evaluación.

Los resultados obtenidos por los estudiantes son calificados con una nota y, en concordancia con el Reglamento Académico de Sistema Integrado INACAP, deben entregarse a los alumnos en un

plazo definido, junto con la evaluación de los aprendizajes logrados y también de aquéllos que se deben mejorar.

El Examinador devuelve íntegramente el material al Coordinador de la Sede, quien revisará y verificará que esté debidamente ordenado, para enviarlo a la Dirección de Evaluación en el plazo definido en el instructivo correspondiente.

f) Procesamiento y Análisis de Datos

La Dirección de Evaluación acondiciona un lugar especial y cuenta con el personal para recepcionar, gestionar y controlar el material proveniente de las sedes. Éste es ordenado para ser enviado a la digitalización de los datos.

El proceso de digitalización y captura de datos lo realiza una empresa externa de acuerdo con las especificaciones técnicas definidas por INACAP. En el semestre Otoño 2009, se procesaron 48 mil hojas de respuestas aproximadamente, que equivalen a un 80% de la cobertura total de alumnos matriculados que rindieron las evaluaciones en las distintas asignaturas.

En paralelo al proceso de captura y digitalización, la Dirección de Evaluación realiza controles de calidad utilizando muestras aleatorias de las bases de los datos capturadas, con el objetivo de resguardar que el proceso se realice adecuadamente y se pueda desarrollar una interpretación de los datos efectiva y confiable.

Al terminar el procesamiento de datos y el control de calidad, la empresa entrega los archivos finales para comenzar con el análisis de los resultados observados para los estudiantes de las diferentes sedes, carreras y asignaturas evaluadas.

Estos análisis contemplan la entrega de resultados en porcentajes de logros, la psicometría (estudio técnico) de las preguntas y el comportamiento general de la evaluación realizada.

g) Análisis del Proceso y Resultados

Enmarcado en un proceso de mejora continua, una vez finalizada la aplicación de las pruebas ENE del semestre, la Dirección de Evaluación realiza una revisión del proceso a través de un análisis de fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora de cada etapa, en el que se revisan sus distintas características.

Posteriormente, se analizan y definen los indicadores de gestión del proceso, revisando su pertinencia e incorporando nuevos elementos para futuras aplicaciones. Para resumir este análisis y dejar constancia de éste se elabora un informe final de todo el proceso.

La Dirección de Evaluación desarrolla un Resumen Ejecutivo y Reportes Generales de las asignaturas evaluadas con pruebas ENE, en los cuales se identifican y describen resultados en distintos aspectos que se señalan a continuación:

- El Resumen Ejecutivo entrega una síntesis de las pruebas ENE aplicadas en el semestre, en el que se incluye un análisis de las características técnicas (psicométricas) de los instrumentos y de los resultados de cada uno. El análisis psicométrico se realiza con todas las preguntas de la prueba y se estudia el grado de dificultad de cada pregunta (es decir, qué porcentaje de alumnos obtuvo la respuesta correcta), la capacidad de discriminación de la pregunta (si era capaz de diferenciar entre aquellos alumnos que sabían y los que no sabían), el comportamiento de los distractores (considerando que una buena pregunta tiene distractores eficaces), y el grado de omisión (que puede estar indicando un comportamiento problemático de la pregunta). También se determina la confiabilidad de la prueba y el error de medición.

En el análisis de resultados se entregan las estadísticas de los rendimientos totales en las pruebas y por cada unidad de contenido del Programa de Asignatura evaluada. Estos resultados se analizan a nivel nacional, por sede, institución (CFT o IP), área académica, jornada de estudio (diurno o vespertino) y género. Asimismo, para cada sede, se entregan los resultados de las distintas secciones - curso y carrera de los alumnos que rindieron la prueba.

Este reporte presenta tres cuadros comparativos para cada asignatura con prueba ENE en el semestre:

- El primero detalla características de la aplicación en relación con la cantidad de alumnos totales, por institución, sedes y unidades de contenido. Por ejemplo, el resumen ejecutivo elaborado por la Dirección de Evaluación para la aplicación de las pruebas ENE de Otoño 2009, consignó que fueron 20 las

evaluaciones que se realizaron en diferentes asignaturas a nivel nacional, aplicadas en 19 sedes de la institución. La evaluación cubrió a alrededor de 22 mil alumnos del Centro de Formación Técnica y 16 mil del Instituto Profesional.

- El segundo cuadro describe las características de los instrumentos a partir de las preguntas iniciales, preguntas eliminadas y preguntas finales de cada prueba ENE.
- El tercer y último cuadro consiste en un informe con antecedentes estadísticos para cada una de las pruebas por asignatura evaluada. En este se considera el estudio de estimación de la confiabilidad de la prueba mediante su indicador específico que corresponde al Alfa de Cronbach; el logro promedio en porcentajes de logro; la desviación estándar; el puntaje de logro promedio global; el porcentaje de logro mínimo y máximo; el porcentaje de alumnos que obtuvieron una nota igual o superior a cuatro (que equivale a obtener al menos un 60% de logro en la prueba); el índice de discriminación promedio y la estimación de la validez de las pruebas, medida con la correlación Ítem-Test, es decir, el grado de relación entre la puntuación en una pregunta y la puntuación en el resto de la prueba.

- El Reporte General de cada prueba ENE se estructura a partir de una descripción de la prueba, un detalle del análisis psicométrico de las preguntas y las pruebas, y un análisis de los resultados.

La descripción de cada una de las pruebas aplicadas incluye la cantidad y tipo de preguntas, unidades y criterios de evaluación que se midieron, la cantidad de alumnos evaluados y las sedes en que se aplicó.

El análisis psicométrico presenta en forma resumida las características técnicas de las preguntas y realiza un análisis de cada una de ellas de acuerdo con los indicadores psicométricos obtenidos. Esta información permite determinar la calidad técnica de la prueba y de cada una de las preguntas, eliminando aquellas que no cumplen con los parámetros definidos y rescatando toda la información que entregan estos datos para mejorar la elaboración de preguntas de futuras pruebas, elevando la calidad técnica de éstas.

Por último, el análisis de resultados entrega el promedio del porcentaje de logro obtenido a nivel nacional, por sede, institución (CFT o IP), área, jornada, sexo, por sección, asignatura y carrera al interior de cada sede.

4. Uso de los resultados

COMO SE indicó anteriormente, los resultados y reportes de las Pruebas ENE son enviados a los Directores Académicos de todas las sedes, con el objetivo de que identifiquen fortalezas y aspectos débiles en los aprendizajes de los estudiantes susceptibles de ser intervenidos y, en función de ellos, programar actividades que tiendan a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

A nivel institucional se trabaja con las sedes cuyos resultados son más altos y/o deficitarios. Se comparan metodologías de enseñanza aprendizaje, acciones de reforzamiento y remediales, y se toman decisiones relativas a qué aspectos de la enseñanza es posible replicar para la mejora continua.

La información que provee la prueba ENE y el análisis de los datos obtenidos, permite a la Dirección Curricular incorporar acciones basadas en un mejoramiento continuo de las asignaturas donde se aplicó la prueba. Por ejemplo, se han detectado diferencias en los criterios de evaluación o en los aprendizajes esperados de los Programas de Asignatura, en su forma o contenido. Estos son enviados al Asesor Curricular del Área Académica correspondiente a la asignatura evaluada, para que analice las observaciones y realice los cambios que considere necesarios en virtud de criterios técnicos y pedagógicos.

Por otra parte, dentro del proceso de las pruebas ENE, existen materias que son evaluadas en forma permanente, como es el caso de las asignaturas de Ciencias Básicas (Matemáticas I) e Idiomas, que se evalúan todos los semestres; y la asignatura de Física, que se evalúa en los semestres de primavera de cada año. Los reportes generados para estas asignaturas han sido utilizados por las sedes para analizar las diferencias que existen entre distintos cursos, jornadas y Programas de Estudio, permitiendo contar con antecedentes para analizar el desempeño docente y el perfil de los alumnos de cada una de las Carreras.

Una de las medidas que se ha implementado en las sedes es elaborar y aplicar una misma prueba en todas las secciones de una asignatura (pruebas de nivel), que ayuden a determinar la homogeneidad de los aprendizajes de los alumnos al interior de cada sede y evaluar el desarrollo de las clases de las asignaturas, identificando elementos para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. En algunos casos se ha hecho necesario incluir remediales a través de ayudantías, las que son implementadas dentro de las horas de la asignatura.

Cuando se detecta que los resultados deficitarios en las pruebas tienen relación con dificultades relacionadas con la enseñanza de los docentes, se trabaja directamente con ellos, ya sea por medio de capacitaciones o entregándoles las herramientas técnicas, pedagógicas o personales necesarias. Por ejemplo, después de un análisis de resultados, se concluyó que era necesario reforzar en la planificación de la asignatura, el diseño de las actividades y los procesos evaluativos, la incorporación de los aprendizajes esperados y los criterios de evaluación.

Además, se analizó en los programas de las asignaturas la coherencia y consistencia entre los criterios de evaluación, los contenidos, y el diseño y elaboración de instrumentos de evaluación. Complementario a esto, se definió capacitar a los docentes en la elaboración de instrumentos de evaluación y realizar un seguimiento durante el semestre. Otra de las medidas implementadas fue una evaluación aplicada en el primer tercio de las clases programadas de una asignatura, en que un especialista técnico y uno pedagógico realizaron una evaluación grupal con los estudiantes, para detectar mejoras a implementar en el proceso de enseñanza aprendizaje, cuyos resultados se comunicaron al docente.

Finalmente, para algunas asignaturas se resolvió establecer una meta de porcentajes de logro promedio para las próximas pruebas ENE, para lo cual se diseñaron actividades que guiaran el estudio personal de los estudiantes, fuera del horario de clases, focalizadas en los aspectos que se detectaron como deficitarios.

5. Consideraciones finales sobre las pruebas ENE y sus proyecciones

LA APLICACIÓN de las pruebas ENE a estudiantes de diferentes sedes y carreras del CFT e IP y su posterior análisis, ha significado un relevante aporte para mejorar la calidad y la homogeneidad de la enseñanza impartida en INACAP.

Desde que la Institución comenzó a aplicar este sistema de evaluación, se ha ido avanzando en diversos aspectos que se relacionan con el proceso y la logística que se requiere para aplicar las pruebas a nivel nacional. Paulatinamente, se ha conseguido mejorar la calidad técnica de los instrumentos de evaluación, logrando una mayor confiabilidad, validez y mejores indicadores estadísticos de las preguntas.

En relación con la calidad de los rendimientos académicos observados por los estudiantes evaluados, se han identificado algunas diferencias en los logros de aprendizaje de los alumnos por sede. Esto ha generado la necesidad de realizar análisis de varios aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como, las características del perfil de los estudiantes, el tipo de carrera, el tipo y calidad de la enseñanza de los docentes, y las características y la calidad de los programas de asignatura, todo lo cual ha contribuido para avanzar en el logro de la homogeneidad de la educación que entrega el Sistema Integrado INACAP a nivel nacional.

De esta manera, los resultados de estas evaluaciones han contribuido a que, a nivel central y a nivel de sedes, se puedan identificar contenidos y aprendizajes de mayor dificultad para los estudiantes. Lo anterior ha llevado a implementar diferentes controles y acciones tendientes a homogenizar la enseñanza de las asignaturas en las diferentes carreras y sedes, mediante la revisión y ajustes de contenidos, reformulaciones de aprendizajes esperados, elaboración y mejora de criterios de evaluación de las asignaturas, entre otros, para que los estudiantes puedan lograr mejores aprendizajes.

Como una manera de implementar mejoras, de seguir creciendo y aportando, la Dirección de Evaluación proyecta la incorporación de mejoras en las pruebas ENE, con el objetivo de seguir contribuyendo a homogeneizar el logro de los aprendizajes esperados por asignatura, a nivel nacional. Una de ellas es ampliar la aplicación de la evaluación a las asignaturas prácticas, por lo que durante el año 2010 se

trabajará en un plan piloto para elaborar y aplicar pruebas ENE en este tipo de asignaturas.

También se necesita comparar los resultados de grupos de estudiantes que rinden pruebas en las mismas asignaturas, pero en distintos semestres (grupos no equivalentes). Para ello es necesario utilizar en las pruebas ENE de una misma asignatura, pero de distintos períodos de aplicación, un grupo de preguntas comunes. Con esto y la aplicación de un método estadístico denominado *equating* es posible comparar los resultados obtenidos por los estudiantes de un período con otro. Complementario a esto, es necesario imprimir las pruebas centralizadamente para lograr un mayor control sobre la confiabilidad de los instrumentos aplicados, resguardando de esta manera las preguntas comunes. Una vez finalizado el proceso todo el material de prueba debe ser devuelto íntegramente a la Dirección de Evaluación.

Finalmente, debe señalarse que las pruebas ENE constituyen una herramienta importante para la implementación de procesos de mejora continua en el logro de los aprendizajes de los alumnos. Por ello, la Institución se encuentra trabajando para mejorar su diseño y ampliar su cobertura.

Programa de Desarrollo de Habilidades para el Aprendizaje Instituto Profesional Los Leones

Greter Macurán Nodarse
Ximena Saball Astaburuaga

1. Introducción

EL INSTITUTO Profesional Los Leones (IPLL) es una institución de educación superior que, desde el año 1990, ofrece alternativas de formación profesional a estudiantes de nivel socioeconómico medio y bajo.

La población que estudia en sus aulas tiene como alguna de sus características ser la primera generación que accede a la educación superior, en el contexto familiar, y haber cursado sus estudios de educación media en establecimientos municipales (86%) y de educación de adultos –sistema dos años en uno– (5%), siendo mayoritariamente originarios de la Región Metropolitana¹.

En nuestra institución, la aplicación de políticas de captación y admisión de estudiantes se distingue, entre otros criterios importantes, por una no discriminación de éstos en razón de sus condiciones personales, académicas y/o financieras. Por lo tanto, el punto de partida para la generación del Programa de Desarrollo de las Habilidades para el Aprendizaje, reconoce las características de la educación media en Chile y pretende, mediante el desarrollo de un programa remedial, que nuestros estudiantes puedan suplir algunas de las carencias presentes, de modo de contribuir en el logro de sus metas personales y profesionales, sin limitar la eficacia de la formación entregada.

En el contexto nacional, los estudiantes que ingresan a la educación terciaria egresan con grandes diferencias de conocimientos de base. La gran brecha entre los conocimientos previos de un estudiante proveniente de un colegio particular y de uno proveniente de un establecimiento particular subvencionado, ha sido reconocida por todos los expertos en educación y las tendencias de estas diferencias,

¹ Cuestionario de habilidades y características personales: Caracterización Sociodemográfica. IP Los Leones, CFT Los Leones.

explicitadas en evaluaciones como la PSU, las pruebas Simce, o la prueba internacional PISA (2006), han ubicado a nuestro país en el lugar 40, de un total de 57 (OCDE – Banco Mundial, 2009: 25) en cuanto a logros educativos.

Los esfuerzos para aumentar la cobertura de la educación terciaria han tenido como resultado que hoy más de 850 mil jóvenes estén en este nivel de educación y las perspectivas para el 2012 auguran alcanzar hasta el 50% de la población (alrededor de 1 millón) de jóvenes en edad de ingresar a la educación superior, con lo que se prevé un aumento constante de la cobertura.

Si bien el puntaje mínimo para postular a las universidades del Consejo de Rectores (CRUCH) es de 450 puntos, otras instituciones sólo consideran los puntajes de la PSU como una referencia o no los plantean como requisito.

La combinación de los factores señalados resulta en que, al ingreso a las instituciones de educación superior, se hereda la brecha de la enseñanza media, la que sigue siendo representada en dichas instituciones.

Es decir, existe una gran diversidad de competencias de base en los alumnos que año a año llegan a las instituciones de educación superior. Obviamente, esto implica un desafío a la educación terciaria imposible de eludir, no sólo desde un punto de vista ético, como sería permitir el ingreso de estudiantes que tienen alguna posibilidad de graduarse en una institución, sino que, además, porque esta situación dificulta el egreso en los tiempos estimados para cada carrera, producto de constantes repitencias, sobre todo en los semestres iniciales. Ello se confirma con los datos disponibles en el sistema: sólo el 33% de los estudiantes de institutos profesionales consiguen titularse (CNED, 2010), lo que además influye en la estimación de la calidad de la enseñanza de estas instituciones.

En términos de las habilidades necesarias, al egresar de la enseñanza media los estudiantes deben haber adquirido una capacidad de lectura comprensiva de textos extensos y complejos, pudiendo analizarlos críticamente y reconociendo sus componentes (secuencias, actores, miradas) desde la reflexión y valoración. También deben tener la capacidad de expresarse en forma oral y escrita, manejando los componentes gramaticales y ortográficos en la producción de textos

y uso del léxico adecuado para exposiciones orales. El manejo de estrategias de análisis y comprensión de textos es otro de los objetivos que debiera estar cumplido.

En el área de las matemáticas, la capacidad de razonamiento matemático, uso de la operatoria, álgebra y geometría para resolver problemas, el manejo de datos (tanto en su recolección, organización, como en su análisis), son objetivos fundamentales que se suponen cumplidos al término de este ciclo educativo².

La educación terciaria parte de los cimientos que se suponen construidos en los ciclos anteriores, con el objeto de, a partir de ellos, formar un profesional. Es decir, estos conocimientos previos son indispensables para que los estudiantes tengan éxito en la formación superior. Si la mayoría de estos conocimientos no están presentes y, por tanto, las bases no están construidas ¿cómo se podrá iniciar el siguiente ciclo?

Si bien hay una gran variedad de teorías que plantean procedimientos de aprendizaje, en la actualidad es el paradigma constructivista el más validado en el ámbito de la educación. La construcción de los aprendizajes por parte de los aprendices es un concepto ampliamente aceptado, considerando que se construye el conocimiento sobre la base de los aprendizajes previos. De lo contrario, los conceptos integrados no pasan a formar parte del andamiaje que el sujeto desarrolla, su forma de aprender se circunscribe a la memorística y no puede usar los conocimientos adquiridos en forma flexible y creativa en la solución de nuevos problemas.

Esto implica que las competencias que no han sido desarrolladas en la enseñanza media dificultan e incluso impiden al estudiante generar aprendizajes de mejor calidad y profundidad.

Si la institución a la que ingresan recibe una variedad de estudiantes que provienen de distintos establecimientos escolares y sus conocimientos previos son heterogéneos, aparece como una condición casi indispensable establecer, a lo menos, cuáles son las habilidades

² Decreto 254, 26/06 – 2009. Modifica Decreto Supremo N° 220 de 1998, del Ministerio de Educación que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media y fija normas generales para su aplicación. Extraído de www.mineduc.cl el 25 de junio de 2010 Pág. 14, op.cit.

generales que traen consigo. El conocimiento de esas habilidades permite a cada institución saber las competencias y dificultades que presentan los estudiantes que ha recibido y generar planes de apoyo, para potenciar de mejor forma sus capacidades y fortalecer aquellas áreas en que se presentan más problemas. Permite, además, establecer o acordar entre los docentes de una o más carreras afines, un conjunto de procedimientos (uso intencionado de técnicas o estrategias en forma transversal) que aporten al aprendizaje de los alumnos. Finalmente, también permite que en el aula se utilicen procedimientos de enseñanza enfocados en estimular las áreas deficientes de los estudiantes o apoyarse en las habilidades que presentan, de modo de lograr un aprendizaje más eficaz.

Si bien es una utopía pensar que en la educación se puede “nivelar” teniendo un curso de “iguales conocimientos”, el ir ampliando las competencias de base en cada uno de los estudiantes, les permite hacer su propio trabajo y avanzar, a partir de su motivación, por el área de estudio elegida, en la adquisición de nuevas técnicas y estrategias de aprendizaje y de la estimulación que implica el contacto educativo con pares, para lograr el objetivo de formación profesional que se ha propuesto.

Ahora bien, es necesario también tener en cuenta que la educación superior apunta en sus objetivos a formar profesionales, en cuyo caso los requerimientos de autonomía y la capacidad de “aprender a aprender” son básicos para su desempeño posterior. De tal manera, las instituciones se enfrentan a la necesidad de desarrollar las habilidades básicas de sus estudiantes con el objetivo de formar un profesional, en tanto este tipo y nivel de formación constituye la exigencia social.

En este contexto y de acuerdo con los lineamientos del Plan de Desarrollo Institucional del Instituto Profesional Los Leones, durante el primer semestre del año 2007, se diseñó y puso en práctica el Programa de Desarrollo de Habilidades para el Aprendizaje, destinado a los alumnos de nuevo ingreso. El diseño y puesta en marcha del programa pretendió dar cumplimiento a lo declarado en la Misión del Instituto Profesional Los Leones, donde se establece que nuestra tarea es *“formar profesionales y técnicos, dotados de las mejores competencias en su respectivo campo como asimismo, de un alto grado de responsabilidad profesional y sentido de servicio social”*.

En concordancia con este principio rector, el programa se insertó en el Plan de Desarrollo Institucional, específicamente, en el Objetivo Estratégico N° 1 referido a la necesidad permanente de fomentar la calidad de la formación que proporciona el Instituto en sus distintos programas y carreras. Como parte de los objetivos específicos, se plantea la necesidad de perfeccionar los sistemas y procedimientos que faciliten la admisión de estudiantes al Instituto y que garanticen su permanencia, progresión y egreso.

La elaboración y puesta en práctica de este Programa ha sido fruto de la colaboración entre el Departamento de Asuntos Estudiantiles, el Centro Psicopedagógico, la Unidad de Calidad y la Vicerrectoría Académica durante los años 2007, 2008 y 2009, ofreciendo alternativas para paliar las dificultades académicas y para ayudar a nuestros alumnos a alcanzar los aprendizajes esperados.

2. Caracterización del programa

EL PROGRAMA de Apoyo al Aprendizaje tiene como objetivo general el garantizar la permanencia de los estudiantes de nuevo ingreso en la institución, a través del mejoramiento de las habilidades básicas para el aprendizaje.

Los objetivos específicos del Programa son:

1. Acoger las necesidades de los estudiantes de nuevo ingreso en cuanto a elementos de apoyo al aprendizaje.
2. Disminuir las dificultades de los estudiantes de nuevo ingreso, especialmente, respecto de un grupo de habilidades cognitivas, lingüísticas e instrumentales.
3. Disminuir la deserción en el primer año de estudios.
4. Potenciar los mecanismos de derivación y acogida de problemáticas socio-afectivas que influyen en el éxito académico.

El proceso de implementación del programa fue estructurado en cuatro etapas:

En la **Etapa 1** se realizó el diseño del programa compuesto por dos áreas: el diagnóstico de las condiciones de ingreso de los estudiantes, en cuanto a habilidades de aprendizaje y caracterización afectiva y socio-demográfica; y la intervención para el mejoramiento de las habilidades de aprendizaje de los alumnos de nuevo ingreso.

El diagnóstico fue estructurado bajo la modalidad de cuestionario digitalizado. La evaluación se realiza al momento de la matrícula de los alumnos nuevos, permitiendo la pronta obtención de los resultados. Este proceso se mantiene hasta el cierre de las matrículas, en el mes de marzo. El cuestionario utilizado quedó conformado por tres partes:

A. Dirigida a evaluar las habilidades básicas para el aprendizaje, de tipo cognitivas, lingüísticas e instrumentales, a partir de material gráfico de complejidad creciente. Las habilidades evaluadas son las siguientes:

Habilidades Cognitivas:

- Subtest de atención-concentración.- (Origen: Batería Evalúa 10, ítem I del cuestionario), que mide las capacidades de estar alerta a la información entregada, focalizando su percepción, de acuerdo con las necesidades en un momento dado.
- Subtest de razonamiento deductivo (origen: Batería Evalúa 10, ítem VI del cuestionario), que evalúa la habilidad del alumno para operar con proposiciones verbales, estableciendo la verdad o falsedad de lo que se le plantea.

La selección de estos instrumentos tiene relación con establecer la capacidad de los alumnos que ingresan, para recibir los contenidos de las distintas asignaturas y cómo operan con esa información. Estos antecedentes resultan importantes tanto para los docentes que trabajan con ellos, como para los propios beneficiarios, que pueden saber qué debilidades presentan en la recepción de la información, principalmente visual. Así estarán más conscientes de cómo proceder en el momento que deben concentrarse en una u otra materia de las que se dictan en clases.

Habilidades Lingüísticas:

- Subtest de categorización (Origen: Test de habilidades verbales para adolescentes, ítem II del cuestionario), capacidad para clasificar conceptos, de acuerdo con categorías dadas, señalado por la autora del test (Brunner, 1997) como conducente al logro de “una destreza lingüística general”.
- Subtest de conceptualización (ítem III del cuestionario), corresponde a la capacidad de determinar el sentido de una palabra a partir del contexto en que se la presenta, habilidad indispensable para una mejor comprensión del lenguaje.

- Subtest de inducción (ítem IV del cuestionario) capacidad de extraer de hechos particulares, una conclusión general.

La influencia de las habilidades verbales en los aprendizajes es determinante, ya que puede facilitar o dificultar la comprensión de la información dada, el ordenamiento de ésta y la capacidad de transferencia de información obtenida, a situaciones particulares.

Habilidades Instrumentales:

- Origen: Evalúa 8 (ítem V del cuestionario, comprensión lectora) en lo que se refiere a comprensión del vocabulario del texto e inferencias de información no explícita.

Este aspecto permite conocer la capacidad de comprensión de un texto, sobre todo en cuanto a la información que debe deducirse de él y manejo de un vocabulario suficiente que posibilite al lector comprender lo que está planteado en un texto de complejidad media.

En sentido general, la interpretación de los datos se realiza a partir de las siguientes categorías, establecidas según el porcentaje de logro, por cada habilidad y en promedio.

Tabla 1: Categorías para la interpretación de los resultados obtenidos en los test de habilidades:

PORCENTAJE	CATEGORÍA
0 – 59	Bajo
60 – 75	Promedio
76 – 100	Alto

B. Evaluación de los procesos afectivos:

Esta parte del cuestionario está destinada a la evaluación de los elementos afectivos influyentes en el aprendizaje, para lo que se utiliza una adaptación de la Prueba de Woodwort, para adolescentes y adultos (ítem VII del cuestionario) que mide el grado de afectividad del sujeto y que se emplea habitualmente en nuestro Centro Psicopedagógico. Esta prueba permite ubicar al alumno en una las siguientes categorías:

1. Sin dificultades afectivas
2. Con dificultades afectivas
3. Dificultades afectivas severas

Son varios los autores que destacan la importancia de la percepción del sujeto sobre sí mismo, en el enfrentamiento de las dificultades que plantea el aprendizaje (Milicic, 2001; Palladino, 1998; Feldman, 2005). La capacidad del estudiante de superar los problemas propios de la educación superior (nivel de exigencia, manejo de procedimientos de aprendizaje de un nivel más estratégico que lo requerido en la educación media, desarrollo de vocabulario técnico propio del área, entre otros) se ve muy disminuida cuando el propio beneficiario está interferido por problemas en el ámbito emocional.

C. Área caracterización sociodemográfica

Esta área constituye el ítem VIII del cuestionario y está conformada por 12 preguntas de alternativas múltiples cuyo objetivo es obtener información relativa a antecedentes de aprendizaje y/o escolares, deportivos, socio-culturales, vocacionales y familiares de los estudiantes.

El contar con información acerca de las características socioculturales de los alumnos de la institución facilita el conocimientos de éstos como grupo y permite definir acciones remediales, compensatorias o programas de desarrollo en las áreas con dificultades; así también permite a los docentes incorporar en sus asignaturas diferentes estrategias de enseñanza de acuerdo a una evaluación de pertinencia en cada caso.

La intervención fue diseñada en dos niveles, los cuales implican dos modelos de atención:

1. Un programa dirigido a potenciar el desarrollo de las habilidades diagnosticadas, cuyos beneficiarios son todos los alumnos:
 - El programa se compone de seis sesiones, con una frecuencia de 45 minutos semanales, en las salas de clases.
 - Ha sido implementado en sus distintas versiones por profesores de psicología; psicopedagogos; psicólogos del Departamento de Asuntos Estudiantiles y alumnos en práctica de la carrera de Psicopedagogía.
 - La aplicación ha requerido de la capacitación previa de los monitores.

2. Un programa personalizado de diagnóstico e intervención:
 - Combina el objetivo de formar las habilidades básicas para el aprendizaje con la atención de las dificultades socio–afectivas de los alumnos, a partir de un diagnóstico individualizado y de un programa de intervención que abarca tres instancias: trabajo en grupos focalizados, trabajo individual y derivaciones.
 - Este nivel está dirigido al trabajo con los alumnos que presentan menor porcentaje de logro en el cuestionario diagnóstico; siendo llevado a cabo por alumnos de la carrera de Psicopedagogía, que realizan su práctica profesional en el Centro Psicopedagógico, supervisados por la Coordinadora del Centro.
 - El tratamiento de las problemáticas socio-afectivas personales de los alumnos se realiza a través del Departamento de Asuntos Estudiantiles y su red de centros de derivación.

En la **Etapa 2** se realizaron las gestiones dirigidas a la aprobación del Programa, por parte de la Vicerrectoría Académica, en una primera instancia, y por la Rectoría posteriormente. En la primera versión, los recursos financieros fueron solicitados bajo la modalidad de un proyecto piloto, pero a partir del segundo año de aplicación, los recursos fueron considerados como parte de la planificación anual del Centro Psicopedagógico y la Vicerrectoría Académica.

La **Etapa 3** consistió en la implementación del Programa. En esta instancia se realiza la recolección de los datos, el análisis estadístico, la emisión del informe diagnóstico, la entrega de material a profesores, la ejecución propiamente tal y el monitoreo periódico:

- **Recolección de los datos:** se realiza durante el mes de marzo de cada año, a partir de los resultados de la aplicación del Cuestionario Diagnóstico de Habilidades de Aprendizaje para los alumnos nuevos.
- **Análisis estadístico:** categorización de los datos, según los resultados del cuestionario. Para efectos de esta categorización se construyó un programa computacional que procesa los datos y entrega los reportes deseados.
- **Emisión del informe de diagnóstico:** a partir de los resultados de este informe se seleccionan los alumnos participantes en los distintos niveles.

- Monitoreo periódico: realizado por la Dirección de Asuntos Estudiantiles, DAE y el Centro Psicopedagógico, bajo la supervisión del equipo coordinador del Programa.

Durante la **Etapa 4** se realiza la evaluación de los resultados, etapa que está conformada por la aplicación de un *retest*; el análisis comparativo de los datos y la confección del informe final anual, incluyendo las modificaciones y sugerencias.

- *Retest*: consiste en la reaplicación del instrumento diagnóstico inicial, con el fin de comparar la eficacia de la intervención.
- Análisis de los datos: se analizan los resultados del *retest* en combinación con el rendimiento de los alumnos en los exámenes del primer semestre y los informes emanados por las distintas instancias participantes.
- Confección de informe final: el objetivo de este informe es evaluar la implementación del programa, su eficacia y el aporte a la retención de los alumnos nuevos.
- Modificaciones y sugerencias: las modificaciones tendrán relación con las futuras aplicaciones del programa y las sugerencias derivadas constituyen insumos para la evaluación de la eficacia de la labor formativa y de la gestión institucional.

3. Resultados de la aplicación del programa

LA SIGUIENTE tabla muestra el número de alumnos que han participado en el Programa de Apoyo al Aprendizaje durante sus tres años de implementación.

Tabla 2: Alumnos diagnosticados por Programa de Apoyo al Aprendizaje

AÑO	Matrícula Alumnos Nuevos	Nº de Alumnos diagnosticados	%	Nº de Alumnos que rinden retest	% respecto del diagnóstico
2007	3483	2371	68.1	1033	43.6
2008	4033	3049	75.6	1128	37
2009	4455	3311	74.3	2088	63.1

Fuente: Informe final Programa del Aprendizaje Años 2007, 2008 y 2009.

Lo primero que puede analizarse respecto de estos valores es que se ha producido un incremento en el número de alumnos diagnosticados, si bien se ha mantenido como constante que un porcentaje cercano al 25% de los alumnos de nuevo ingreso no participa del diagnóstico inicial.

Esta dificultad se debe, básicamente, a la extensión del período de matrícula en la Institución, lo que dificulta la aplicación del diagnóstico a aquellos alumnos que se matriculan durante el mes de marzo. Las distintas direcciones de escuela, en coordinación con las jefaturas de carrera, han implementado cada año distintas acciones dirigidas a promover que los alumnos pendientes contesten el cuestionario, sin que se haya conseguido, a la fecha, alcanzar el 100% de aplicación. Sin perjuicio de que no participen del diagnóstico, todos los alumnos de nuevo ingreso forman parte de las actividades del Programa de Apoyo al Aprendizaje.

Respecto de la aplicación del *retest*, también se ha presentado la disminución del número de estudiantes evaluados. A esta situación, además de los factores relativos al período de matrícula, se agrega la deserción en el primer semestre, cercana al 30%.

En cuanto al comportamiento de los alumnos en los procesos diagnósticos y *retest*, los resultados muestran lo siguiente:

Tabla 3: Resultados por año, categoría y tipo de test

AÑO	TEST			RETEST		
	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
2007	0.7	16.4	82.9	41.9	24	34.1
2008	38.9	24.5	36.5	42	23	35
2009	41.5	25	33.5	42.5	48.1	9.4

Fuente: Informe Final Programa del Aprendizaje años 2007, 2008 y 2009

Como puede observarse, para el año 2007, los resultados del Test muestran que el mayor porcentaje de alumnos nuevos se ubicó en la categoría “Bajo”, lo que significa que alcanzaron un porcentaje de logro menor al 60%, como promedio, en todas las áreas evaluadas. Sin embargo, para los años siguientes, la distribución de los alumnos

en las distintas categorías (alto, medio, bajo) se homogeneiza, existiendo un leve predominio de la categoría Alto. Esto significa que para los años 2008 y 2009, los porcentajes de logro inferiores al 60%, disminuyeron a 36.5% y 33.5% respectivamente.

Considerando las habilidades evaluadas, el proceso diagnóstico 2007 permitió observar que las habilidades mejor evaluadas fueron las de categorización y conceptualización; en el proceso 2008 resultaron mejor evaluadas las habilidades de atención-concentración y categorización; mientras que el proceso 2009 arrojó que los estudiantes presentaban un nivel satisfactorio de desarrollo de las habilidades de categorización, conceptualización, inducción y, en menor porcentaje, de la comprensión lectora.

El déficit más significativo para el año 2007 se mostró en las habilidades de atención-concentración y razonamiento deductivo; para el 2008 sólo en razonamiento deductivo; mientras que para el 2009, se mostró nuevamente en las habilidades de atención-concentración y razonamiento deductivo. Las habilidades de atención-concentración se conceptualizan como habilidades básicas que nos permiten mantener la atención sobre la información relevante del contexto, que va a ser significada y a partir de la cual se generará todo el proceso de aprendizaje. Respecto del razonamiento deductivo, constituye una de las habilidades que permite establecer relaciones lógicas en el proceso de conocimiento, posibilitando, entre otras funciones, la transferencia de los aprendizajes previos a las nuevas situaciones.

Con respecto a la aplicación del *retest*, para el año 2007, se mostró una distribución más homogénea del rendimiento de los alumnos, lográndose disminuir drásticamente el porcentaje de estudiantes en la categoría Bajo (de 84.9% en el Test al 34.1% en el *retest*). Para el año 2008, el *retest* mostró una leve disminución de los alumnos ubicados en la categoría Bajo; tendencia que se muestra enfáticamente en el año 2009, donde el porcentaje de alumnos en esta categoría disminuyó notablemente (33.4% en el Test a 9.4% en el *retest*).

En términos de las habilidades evaluadas, significó que durante los tres años los alumnos, en el *retest*, continúan mostrando menor rendimiento en la habilidad de razonamiento deductivo. Para el año 2007 este comportamiento se muestra también en atención-concentración y para el 2009 en comprensión lectora. A la vez, los resultados

permitieron conocer que los estudiantes evaluados continúan presentando un nivel satisfactorio de desarrollo de las habilidades de categorización y conceptualización y, en menor porcentaje, de la inducción y la comprensión lectora.

Respecto de la evaluación de los aspectos afectivos relevantes para el aprendizaje, los resultados de las aplicaciones diagnósticas han sido las siguientes:

Tabla 4: Comportamiento de los alumnos en el Test de Afectividad

AÑO	Problemas severos	Con Problemas	Sin Problemas
2008	8.6%	35.1%	56.2%
2009	7.11%	36.2%	56.7%

Fuente: Informe Final Programa del Aprendizaje años 2008 y 2009.

La ausencia de datos respecto del año 2007 se debe a dificultades con el programa computacional utilizado en la primera versión, lo que no permitió contar con los datos de diagnóstico en esta área. Como alternativa de obtención de información sobre este punto, se utilizaron varios ítems de la caracterización sociodemográfica, lo que permitió conocer que un alto porcentaje de los alumnos de esta cohorte se percibía a sí mismo con dificultades afectivas.

En relación con la implementación de la versión 2008, como se observa en la tabla anterior, los estudiantes del IPLL presentan en un 56.2% la auto percepción de no tener dificultades en el área afectiva, sin embargo, un 35.1% sí las manifiesta y para un 8.7% estas dificultades son severas.

Si consideramos los dos últimos porcentajes, se puede evidenciar que alrededor de un 44% de los estudiantes presentan dificultades en áreas relacionadas con la afectividad, es decir, autoestima, autoconcepción, motivación, habilidades sociales, entre otras.

En relación con los resultados diagnósticos del año 2009, los estudiantes presentaban un 57% de auto percepción sin dificultad en el área afectiva. Sin embargo, un 36% manifestó dificultades afectivas. Así también, un 7% se percibió a sí mismo con dificultades severas. Considerando estos últimos porcentajes se puede observar

que alrededor de un 43% de los estudiantes presentan dificultades en áreas relacionadas con la afectividad.

4. Análisis crítico y acciones de mejoramiento del programa

TRAS LA evaluación de la implementación del Programa durante su primer año, se realizaron algunas mejoras dirigidas a ajustar la confiabilidad del instrumento diagnóstico y de elevar la eficiencia del Programa. La primera estuvo relacionada con el tiempo de respuesta asignado a la tarea de atención-concentración, puesto que se comprendió que podrían aparecer otras variables que incidieran dado que requería de manejo del computador. En este sentido, y frente a la permanencia de magros resultados obtenidos en esta prueba, se propone modificar el tiempo de respuesta del ítem, agregando dos minutos.

Se consideró necesario incluir una capacitación para el personal que supervisa a los alumnos al momento de contestar el cuestionario diagnóstico, para aclarar dudas y asesorarlos. Además, se acotó el período de aplicación del instrumento, con el objetivo de contar oportunamente con los resultados.

El diseño inicial del Programa también sufrió modificaciones en lo relacionado con la modalidad de talleres focalizados, es decir, el trabajo con grupos pequeños, sobre los que se decide que no serán implementados en las próximas versiones. Esta modalidad de trabajo tuvo dificultades especialmente vinculadas con la baja asistencia de los alumnos. Luego del análisis correspondiente se decidió eliminarla, manteniendo sólo las sesiones grupales en sala de clases, generando un mecanismo de derivación para aquellos alumnos sobre los cuales, en esas sesiones, se detectaran problemáticas de mayor severidad.

Se decidió también sustituir a los profesores participantes como monitores del programa, por psicopedagogos, psicólogos y alumnos en práctica de estas especialidades que cumplen su jornada en el Centro Psicopedagógico de la Institución. El cambio se debió a la poca motivación mostrada por la mayoría de los profesores participantes y las dificultades generadas para el seguimiento de las acciones del programa.

En relación con el año 2008, los resultados muestran una distribución diferente respecto del año anterior, puesto que tiende a la normalización. Ello da cuenta de los efectos de la obtención de la

acreditación institucional y de las modificaciones introducidas, como producto de la evaluación del 2007, en las condiciones de aplicación del instrumento. De tal manera, observamos que el 36,5% de los alumnos tiene un rendimiento inferior al 60% de logro, mientras que el 38,9% se ubica en el rango Alto, quedando el menor porcentaje, 24.5%, en el rango medio. En cuanto a la aplicación del *retest*, los resultados muestran que el mayor porcentaje de alumnos se ubica en el rango Alto de logro (42%), seguido del rango Bajo (35%) y el Medio (23%).

En cuanto a la evaluación del Programa, el resultado del análisis de esta versión permitió mantener para el año 2009 las modificaciones introducidas en el 2008, respecto del instrumento diagnóstico y de los monitores encargados de la realización de las acciones del programa.

Los análisis realizados ese año mostraron la necesidad de particularizar el programa para ajustarlo, estableciendo una relación más directa con las áreas del conocimiento y las carreras impartidas en la Institución. Esto provocó que se introdujeran modificaciones respecto de la profundidad y extensión de las acciones para cada una de las habilidades trabajadas, en coherencia con las necesidades de las distintas áreas de formación, trabajo que requirió de la colaboración conjunta con las jefaturas de carreras.

En relación con la implementación 2009, los resultados muestran que el 42% de los alumnos de nuevo ingreso tuvieron un comportamiento que los ubicó en el rango Alto de desempeño, mientras que en el rango Bajo se ubicó el 33.5% y en el Medio el 25%.

Respecto del *retest*, el porcentaje de alumnos que se ubica en el rango Alto se mantiene, en relación a la aplicación inicial (42.5%). Las modificaciones más importantes se producen en los otros dos rangos, especialmente en el Bajo, donde el porcentaje de alumnos es 9.4%, aumentando el número de estudiantes que logra desempeño en el nivel medio, 48.1%.

En cuanto a la evaluación de la afectividad –independientemente de que se realizaron como parte de las acciones del programa, la derivación y atención individualizada de aquellos alumnos con mayores dificultades identificados a partir de las sesiones grupales–, se decidió implementar durante el año 2008 un programa piloto de intervención

en el área socio-afectiva que permitiera complementar las acciones vinculadas a la potenciación de los aprendizajes.

En este contexto, se consideró necesario entregar herramientas que permitieran a los alumnos sobrellevar y modificar aquellos estados afectivos que entorpecieran el correcto desarrollo de su proceso de aprendizaje. Esto implica impulsar el autoconocimiento y la responsabilidad individual respecto de los cambios en sus vidas, además de impulsar el convencimiento acerca de la posibilidad de modificar aquellos factores que influyen en el aprendizaje, todo esto acompañado de la entrega de estrategias que permitieran a los estudiantes manejar sus estados afectivos.

En esta línea, se optó por fomentar un proceso que permitiera a los estudiantes informarse y fortalecer sus capacidades para mantenerse saludables y dispuestos para el proceso educativo, poniendo los aspectos psicológicos como motor para controlar su motivación para el aprendizaje, sus estados emocionales y la baja autoestima. Todo con el objeto de que nuestros alumnos alcancen el bienestar psicológico, es decir, aquel componente cognoscitivo de la satisfacción que es resultado del procesamiento de la información que las personas realizan acerca de como les va en la vida, más allá de las relaciones emocionales inmediatas. Esto provoca que los individuos se sientan productivos, sociables, creativos y con una proyección de futuro positiva, desarrollando la capacidad de amar, trabajar y controlar su entorno, lo que se traduce en procesos educativos más enriquecedores (Taylor, 1998).

De tal manera, durante este año se implementó el Programa de Intervención Afectiva, en modalidad piloto, cuyos beneficiarios fueron los alumnos de la Escuela de Educación, de las carreras de Educación Parvularia (tres cursos) y Psicopedagogía (dos cursos). El Programa tuvo como objetivo general potenciar la adquisición de estrategias que les permitan conocer y manejar sus estados afectivos, con el fin de promover el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Los objetivos específicos fueron identificar los factores afectivos que influyen en el aprendizaje; promover el desarrollo de habilidades de resolución de problemas afectivos; promover el desarrollo de estrategias de autocuidado; y promover habilidades de autoconocimiento y desarrollo personal relacionadas con el aprendizaje.

Al inicio de los talleres se repitió la aplicación del Cuestionario de Afectividad de Woodworth, con el fin de conocer la autopercepción respecto al estado afectivo de los estudiantes. Con el propósito de recoger información respecto de la incidencia del programa en los estudiantes, se aplicó un *retest* al finalizar los módulos. Los resultados evidenciaron, en comparación con los datos obtenidos en la aplicación del test, que la afectividad con dificultades bajó de 55% a 52%. Lo mismo ocurrió con las dificultades severas, que disminuyó de 25% a 20%. En tanto, el porcentaje de personas que aumentó su afectividad sin dificultades fue de 20% a 28%.

Como alternativa de evaluación del Programa en modalidad piloto, se aplicó un cuestionario a los alumnos participantes, dirigido a conocer su opinión respecto de la percepción, adquisición de contenidos y evaluación del programa.

Tanto desde el comportamiento de los estudiantes que participaron en el programa piloto en el *retest* afectivo, como desde su opinión recogida a través de los cuestionarios, pudimos observar que la aplicación del Programa de Afectividad obtuvo resultados positivos y favorables para la adecuada inserción educacional de los estudiantes, consiguiendo, principalmente, disminuir la autopercepción de presentar dificultades afectivas, lo que incide de manera importante en la consecución de metas y objetivos personales y, por supuesto también, en el ámbito educacional y laboral. De igual forma, la evaluación realizada por los estudiantes refleja la importancia y motivación existente por la continuidad de este plan de intervención socio educativo.

A partir de estos resultados se acuerda que, durante el año 2009, el Programa de Apoyo al Aprendizaje estaría constituido por dos áreas: cognitiva y de afectividad. Por lo que, posterior a la aplicación del Programa Cognitivo que realiza el Centro Psicopedagógico durante el primer semestre, se aplicaría el Programa de Afectividad a todos los estudiantes del segundo nivel, en la continuidad de un trabajo dirigido a mejorar las condiciones de entrada para el logro del éxito académico.

La coordinación del Módulo de Afectividad y Aprendizaje estuvo a cargo del Área de Psicorientación del DAE; la ejecución fue realizada por alumnos en práctica de las carreras de Psicología y Psicopedagogía del DAE y Centro Psicopedagógico, además de un

facilitador externo. Este módulo se aplicó a los segundos niveles de todas las carreras del IPLL, teniendo una cobertura de 85% del total de alumnos matriculados en el semestre.

5. Comentarios generales

Los resultados obtenidos durante los años de aplicación del Programa de Desarrollo de Habilidades para el Aprendizaje, permiten afirmar que el programa es adecuado para la potenciación de las habilidades evaluadas en nuestros alumnos. Su mayor logro, desde nuestra perspectiva, tiene relación con el mejoramiento significativo del rendimiento de los alumnos frente a las pruebas contenidas en el instrumento diagnóstico, lo que indica que la aplicación del programa ha sido de utilidad en la mejora de las conductas de ingreso de nuestros estudiantes.

En este sentido, la aplicación del programa y, particularmente, los resultados del *retest*, permiten afirmar también que el rendimiento de los sujetos, en el test, en las pruebas de conceptualización, inducción y comprensión lectora, tiene relación con el promedio de notas del primer semestre ($\text{Chi}=16.564$; $p=0.02$) entre promedio de notas y concentración *retest*; ($\text{Chi}=14.910$; $p=0.05$) entre promedio de notas y conceptualización *retest*; ($\text{Chi}=18.969$; $p=0.01$) entre promedio de notas e inducción *retest*; ($\text{Chi}=65.297$; $p=0.00$) entre promedio de notas y comprensión lectora *retest*), lo que significa que el diagnóstico del desarrollo de estas habilidades, al inicio del semestre, podría convertirse en un predictor del rendimiento del alumno en el mencionado semestre.

En relación con la estructura de la intervención cognitiva -tomando en cuenta que el programa se diseñó a partir de la selección de ítems correspondientes a baterías psicopedagógicas de utilización frecuente con adolescentes y jóvenes en nuestro país-, una de las primeras interrogantes tuvo que ver con el ajuste de esta selección y la eficacia del instrumento diagnóstico para evaluar el desarrollo de habilidades directamente implicadas en los aprendizajes que los alumnos deberán realizar como parte de su formación profesional. Los resultados obtenidos, permiten plantear la centralidad de las habilidades elegidas y el poder discriminador de los ítems seleccionados, respecto del rendimiento de nuestros alumnos de nuevo ingreso.

Conjuntamente, durante los últimos tres años, la tasa de deserción de alumnos nuevos ha mostrado una leve tendencia a la disminución. Si bien es cierto que con los datos existentes no es posible establecer una relación entre la disminución de la tasa de deserción de los alumnos nuevos y el programa de desarrollo de habilidades de aprendizaje, ésta es una hipótesis a comprobar en los próximos años, a partir de la sistematización de la experiencia desarrollada con la implementación del programa.

Respecto de la evaluación de la afectividad a partir de los resultados obtenidos –considerando el impacto de esta área en el aprendizaje–, se elaboró un programa de intervención piloto, cuyos resultados mostraron la relevancia de los procesos trabajados para la vida personal de los estudiantes, estando la mayoría de ellos de acuerdo con que la aplicación del taller generó beneficios que permitieron cambios positivos, en cuanto a lo académico y personal. En tal sentido, uno de los mayores ajustes del Programa fue incluir el desarrollo de una intervención en el área afectiva, que complementara los aspectos cognitivos.

Otro de los elementos destacables respecto de la aplicación de este programa, es el aporte a las dinámicas de colaboración inter-unidades de la Institución; siendo la puesta en marcha, evaluación y mejoramiento del mismo, fruto del trabajo del Centro Psicopedagógico, la Dirección de Asuntos Estudiantiles, la Unidad de Calidad y la Vicerrectoría Académica.

6. Reflexiones finales

1. La experiencia desarrollada desde el año 2007 y los resultados del *retest* aplicado cada año, permiten destacar la importancia del Programa de Apoyo al Aprendizaje, sobre todo, en contextos donde el ingreso de alumnos está basado en su derecho, sin restricciones, a la educación superior.
2. En nuestra institución, a la que acceden alumnos(as) que en su mayoría provienen de la educación media subvencionada, el plantearse la potenciación de los aprendizajes es un objetivo primordial, como un modo de entregar a los estudiantes

herramientas básicas que les faciliten su desempeño académico y sienten las bases para un mejor rendimiento en los semestres iniciales de la educación superior.

3. La evaluación de las habilidades cognitivas, lingüísticas e instrumentales de los estudiantes que ingresan a la educación superior, permite caracterizarlos, establecer planes remediales e incorporar en los métodos de enseñanza, estrategias que se enfoquen en las características de esos alumnos y así, brindarles una formación más cercana y adecuada a sus conocimientos y experiencias previas, lo que redundará en facilitar su aprendizaje.
4. Considerar y desarrollar los aspectos socio-afectivos es una muestra de que esta área es importante en el aprendizaje y que los avances de los beneficiarios en el conocimiento y manejo de sus estados afectivos, les permite enfrentar de mejor manera las dificultades propias de una carrera profesional, perseverar en sus esfuerzos cuando las condiciones académicas se hacen más difíciles, dotarse de nuevos conocimientos acerca de sí mismos, y de formas adecuadas para resolver sus problemas.
5. En cuanto a los estudiantes, el tomar conciencia de sus formas personales de procesar la información les beneficia, tanto en lo que se refiere a modificar aquellos procedimientos que son inadecuados, conocer y aplicar otras formas, como también en el trabajo grupal, usando la metodología de taller que se plantea en el Programa de Apoyo al Aprendizaje (en la etapa de intervención), lo que les permite conocer diferentes y variadas formas de resolver tareas concretas, usando la forma del aprendizaje social.
6. La preocupación de la Institución por brindar apoyo a sus estudiantes, ayuda a su incorporación al IP Los Leones y a su fidelización, ya que ellos pueden sentirse parte del Instituto que eligen para estudiar.

7. El que la Institución realice este tipo de planes masivos, usando los recursos y conocimientos, la formación y la experiencia de profesionales formados bajo su alero (en este caso, Psicopedagogos) es una muestra importante de la confianza en la formación profesional de sus estudiantes, a la vez que se desarrolla en sus practicantes, nuevas área de desempeño. Se construye así la comunidad del Instituto, en una especie de laboratorio que enriquece, por una parte, a quienes ingresan a estudiar, y por otra, a quienes están a punto de egresar. Se cumple así con otro de los postulados institucionales: la integración teórico-práctica en contextos reales.
8. El incorporar el desarrollo de habilidades de aprendizaje específicas para cada perfil profesional en las diferentes carreras constituye un gran desafío en el contexto de la implementación y desarrollo del Proyecto Formativo Institucional, lo que contribuirá a profundizar y dar una formación integral a los futuros profesionales, que tengan el sello propio del IP Los Leones.
9. Mientras tanto, el involucrar a los docentes en un programa de esta naturaleza no sólo les permite conocer de mejor manera cómo aprenden sus estudiantes, sino también los sensibiliza acerca de la importancia de variar y ampliar las estrategias de enseñanza, con el propósito de permitir aprendizajes más significativos.

7. Bibliografía

1. Brunner, M.P. y cols. (1997) *Test De Habilidades Verbales Para Adolescentes*. El hecho Psicopedagógico. Editorial U. Educare, pp.: 101 a 134.
2. Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago: LOM.
3. Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. Informe de avance. 29 de Septiembre 2006 en <http://www.consejoeducacion.cl>
4. Felman, J.R. (2005) *Autoestima ¿Cómo desarrollarla?* Editorial Narcea: Madrid.

5. García, P., García, J., González, D. y Martínez, M. (coord). (1998). *Evalúa 8*. Editorial EOS – Madrid.2000
6. García, P., García, J., González, D., Martínez, M. (coord). (1998). *Evalúa 10*. Editorial EOS – Madrid. 2000.
7. Instituto Profesional Los Leones. *Plan de Desarrollo Institucional*. Documento de circulación interna.
8. Milicic, N. (2001), *Creo en ti*. Editorial LOM: Santiago.
9. Palladino, C. (1998), *Cómo desarrollar la autoestima*. Grupo Editorial Iberoamérica: Bogotá.
10. Taylor, E.W. (1998) *The Theory and Practice of Transformative Learning: A critical review*. Information Series N°374. Columbus: Eric Clearinghouse on Adult, Career, and vocational Education, Center on Education and Training form Employment, College of Education. Ohio State University.
11. http://www.cned.cl/public/secciones/seccionestadisticas/estadisticas_sistema_retencion_2010.aspx

Formación basada en competencias en la Universidad Austral de Chile y el desafío de la integración de competencias sello UACH

Patricio Altamirano Valencia
Patricia Desimone Fiorucci
Gladys Ruiz Dubreuil

1. Antecedentes

EL MODELO Educativo adscrito y vigente en nuestra Universidad hasta el año 2004, consideraba al alumno como un mero receptor de los conocimientos, entregados en forma vertical por un profesor, con muy poca o nula decisión en lo concerniente a la propia formación y en el logro de su título profesional. Este modelo tradicionalmente utilizado en las instituciones de Educación Superior en Chile y en el mundo respondía a requerimientos acotados del medio, a una limitación numérica y social al ingreso y prosecución de estudios superiores, y a un mundo que distaba en mucho de la actual globalización que evidencia mundo en cambio permanente.

La apertura de la Educación Superior a estudiantes pertenecientes a los niveles socioeconómicos vulnerables, el reconocimiento de la persona como eje del proceso educativo, la movilidad estudiantil, entre otros, ha llevado a centrarse en el aprendizaje del estudiante, enfocándose a su formación integral y no sólo a su formación profesional. Con ello se han privilegiado sus capacidades de desempeño y los procesos intermedios en su adquisición, por sobre la mera incorporación de conocimiento, respetando para ello sus propias decisiones en la ruta formativa.

Las nuevas Políticas u Orientaciones Curriculares de Pregrado de la Universidad Austral de Chile, aprobadas y vigentes desde el año 2005, definen la formación basada en un modelo por competencias, centrada en el estudiante y su aprendizaje significativo, como base de los diseños curriculares de las diferentes carreras. Este cambio de paradigma obligó a definir, elaborar y desarrollar un documento rector y normativo, que facilitara la implementación de estas nuevas políticas de docencia de pregrado. El texto **“Modelo Educativo y Enfoque Curricular de la Universidad Austral de Chile”**, publicado

en julio del 2007, denominado internamente como “Libro Verde”, es el fruto del acucioso trabajo de dos años realizado por la Dirección de Estudios de Pregrado y su Comisión Curricular.



Esquema y definiciones conceptuales aplicadas en la UACH

Conceptualmente, en educación se entiende por **competencia** el conjunto evaluable de conocimientos, hábitos, actitudes, valores y habilidades interrelacionadas que permiten actuar sobre algún aspecto de la realidad personal, social, natural o simbólica y suponen la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. Esta definición nace como consenso del trabajo desarrollado en los Proyectos ALFA Tuning Europa (2000-2004) y ALFA Tuning America Latina (2004-2007), y que consideran los acuerdos contenidos en la Declaración de Bolonia.

La competencia articula la calificación con el comportamiento social: el saber (conceptos), el saber hacer (procedimientos y/o técnicas), el ser (actitudes personales) y el saber convivir (sociales). Es decir, la noción de competencia es necesariamente relacional, ya que toma en cuenta el contexto de desempeño e incorpora la ética y los valores como elementos del desempeño.

Por lo tanto, un enfoque integrado implica reconocer que las competencias son la combinación de saber, saber hacer, saber ser y saber convivir en contextos sociales dados, los que se adquieren no sólo en la educación formal, sino también en la informal.

En términos de diseño curricular, lo anterior supone, entre otros, la posibilidad de generar mecanismos de reconocimiento de actividades desarrolladas por los estudiantes de manera autónoma e, inclusive, fuera de las aulas universitarias.

Las categorías de competencias son, en general, coincidentes en la literatura. Nuestra institución identifica principalmente tres:

1. Competencias Básicas: describen los comportamientos básicos mínimos que deben mostrar las personas asociadas a conocimientos de índole formativo sobre las que se construyen las bases de los aprendizajes (comunicar, interpretar, razonar creativamente, interpretar problemas, entre otras). Este tipo de competencias requiere de capacidades como el manejo de la expresión oral y escrita, matemáticas aplicadas, capacidad para comprender datos e imágenes, capacidad para actuar con criterio y tomar decisiones.

2. Competencias Genéricas: describen los comportamientos transversales asociados a desempeños comunes, independientemente de las diversas ocupaciones y ramas de actividad profesional (analizar, interpretar, organizar, investigar, enseñar, planear, entre otras).

3. Competencias Específicas: describen conocimientos de índole Técnico-Disciplinario vinculados a un cierto lenguaje o función productiva. En consecuencia, se trata de competencias profesionales que garantizan cumplir con éxito las responsabilidades propias del ejercicio profesional.

Si estas categorías se trasladan a un esquema de aplicación operacional, tendremos:

Competencias Básicas	Consideradas como logradas en forma previa al ingreso a la universidad, susceptibles de ser abordadas a través de acciones remediales de ser necesario.
Competencias Genéricas	Sello UACH Personales Sociales Instrumentales
Competencias Específicas	Elementales Disciplinarias Profesionales

Es así que, en términos de planificación de la gestión docente, el Perfil de egreso es la explicitación del conjunto de competencias básicas, genéricas y específicas. El plan de estudios debe contemplar una estructura que combine la formación general (competencias genéricas) y las competencias específicas. De este modo, se aspira a articular planes de estudio integradores que concilien la formación general, interdisciplinaria y la formación profesional.

La dinámica y cultura propia de la UACH propició que las comunidades académicas, en tanto comunidades de sentido, constituyan ejes desde los cuales las relaciones pedagógicas se construyan en armonía con la organización de las ciencias por núcleos epistémicos y, por otra parte, con la articulación de saberes pedagógicos a través de problemas y temas. La diversidad de áreas de conocimiento y la interdisciplinaria científica que comprometen los perfiles profesionales basados en competencias, implican una mirada sistémica y compleja de la acción pedagógica, enfatizando el aspecto formativo de la evaluación y en el fomento paulatino de la internacionalización de la formación.

Esta acción pedagógica considera, al momento de ingreso de los estudiantes, el diagnóstico, resultado de la aplicación de instrumentos específicos para abordar los conocimientos previos de los estudiantes, los diferentes estilos y hábitos de estudio y aprendizaje, como también su nivel de autoestima. Lo anterior busca estimular una metodología de enseñanza–aprendizaje sustentada en la solución de problemas, evaluando el esfuerzo profundo de los estudiantes a partir de la utilización de instrumentos que permitan la descripción de sus desempeños (resultados de aprendizaje).

El propósito de la experiencia fue favorecer la transparencia de los perfiles profesionales y de egreso de las titulaciones y programas de estudio, estimulando la Innovación Curricular y favoreciendo la Movilidad Estudiantil, a la vez de enfatizar en la calidad de los procesos y resultados.

Con el objetivo de Asegurar la Calidad de la Innovación Curricular y de fortalecer las oportunidades de internacionalización de la formación de pre y postgrado, se inició –sostenidamente desde el año 2005– un trabajo sistémico y complejo de articulación de las acciones en el proceso institucional. Así, se estimuló y acompañó el

desarrollo de los diseños curriculares en sus distintas etapas: investigación, programación, instrumentalización, ejecución, seguimiento y evaluación, atendiendo la aplicación de los criterios que garanticen la calidad según procedimientos institucionales y normas Nacionales e Internacionales, que involucraban en sí varios desafíos.

Un primer desafío para la Dirección de Estudios de Pregrado y el Departamento de Aseguramiento de la Calidad de la Docencia e Innovación Curricular fue el de apoyar y armonizar el proceso de sensibilización al cambio, generando ajustes en los niveles de liderazgo y de acompañamiento de dichos procesos. El producto concreto de este trabajo fue la elaboración de un texto guía ya mencionado: Modelo Educativo y Enfoque Curricular de la UACH, en el que se declara, además, la Nueva Estructura de Formación, conocida por la comunidad académica como “el Libro Verde”, debido al color de sus tapas exteriores.

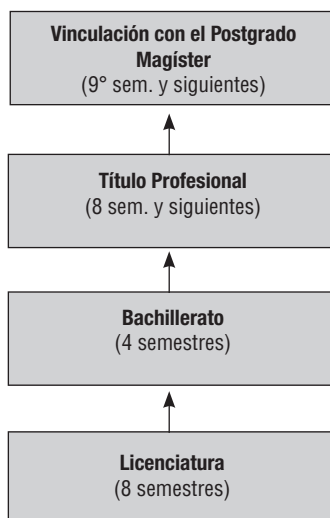
Una primera definición institucional bajo este nuevo modelo, consistió en armonizar la estructura curricular de Pregrado de la UACH. La oferta existente hasta el momento del cambio, ampliamente heterogénea en términos de diseño, no consideraba distinción de ciclos formativos, haciendo muy compleja las posibilidades de movilidad estudiantil y el reconocimiento de los estudios realizados.

La Estructura Curricular propuesta según el modelo actual obedece al siguiente esquema básico de ciclos de formación:

- Bachillerato: certificación con el grado de Bachiller en un área del conocimiento a todos aquellos estudiantes que completan los cuatro primeros semestres del plan de estudios de una licenciatura o de un programa de bachillerato de ingreso directo.
- Licenciatura: obtención del grado de licenciado en los programas de pregrado en el 8° semestre, con la excepción de las carreras de Medicina, Derecho y Odontología que lo obtienen al 10° semestre.
- Título Profesional: los títulos profesionales, junto con la licenciatura, acreditan la aprobación de un programa de estudios. La duración del periodo de formación oscila entre los 4 y 7 años.

- Vinculación con el Postgrado: considera la posibilidad de que el estudiante de pregrado, al final de su formación, pueda inscribir cursos de magíster, sobre la base de un programa definido y aprobado por las instancias pertinentes.

Figura 1: Esquema básico de ciclos de formación:

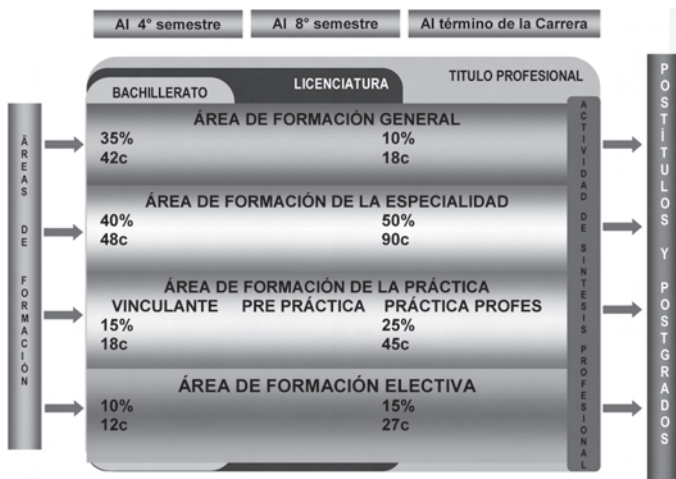


En cuanto a la Estructura de Formación, todos los ciclos formativos definidos se construyen sobre cuatro Ejes o Áreas: General, Disciplinar, Vinculante Profesional o de Prácticas y Optativos, las que se consolidan en todos los programas en una actividad de síntesis profesional, heterogénea en su implementación y desarrollo según los requerimientos específicos de cada carrera.

Como consecuencia de lo anterior, en cada proyecto curricular deberíamos reconocer claramente los Ciclos Formativos y las Áreas de Formación. Ello en tanto cada programa define la proporción de éste que se desarrollará a través de cada uno de sus ejes y respectivos ciclos, respondiendo directamente a los perfiles definidos para el Bachiller, Licenciado y Egresado/Profesional.

- Módulos de Formación General: orientados al logro de las Competencias Básicas deficitarias y Genéricas como las Competencias Sello UACH. Los estándares de desempeño requeridos para este tipo de competencias varían de acuerdo al perfil de egreso de cada carrera.
- Módulos de Especialidad: orientados al logro de competencias específicas de las ciencias implicadas en el perfil profesional de la carrera o grado.
- Módulos de Práctica Profesional: orientados a vincular al estudiante con el mundo del trabajo efectivo, por medio de simulaciones o vinculaciones con el desempeño profesional.
- Módulos Optativos o Electivos: expresa la flexibilidad del currículo al permitir al estudiante construir parte de éste de acuerdo con sus propios intereses y expectativas.

Figura 2: Estructura de formación en base a áreas de desarrollo y niveles de formación:



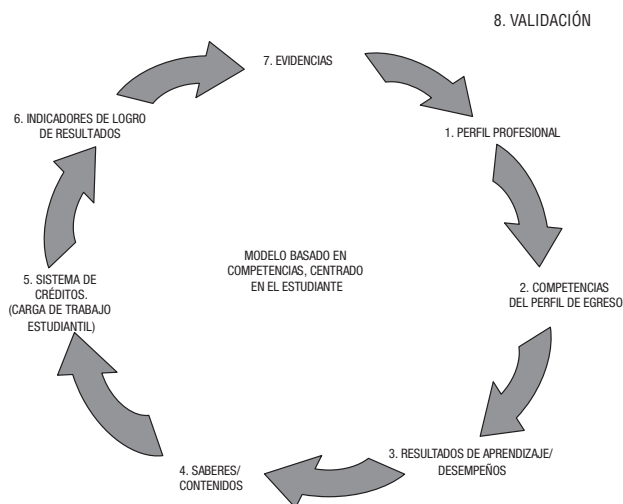
Un segundo desafío lo constituyó el entender y atender la demanda creciente respecto de una sociedad de aprendizaje permanente y, en

tal sentido, la necesidad de flexibilizar la organización curricular del aprendizaje. Ello se ha transformado en uno de los referentes contextuales, interpelado por fuertes cambios regionales, nacionales e internacionales, los que conducen a buscar mayores y mejores niveles de empleabilidad para los egresados. En los dos últimos años, se ha potenciado la incorporación de prácticas tempranas desde los primeros años de la carrera, además del contacto con docentes profesionales de la disciplina y con egresados que entregan una mirada vivencial y desde la práctica. Adicionalmente, se requiere contar con planes o políticas de educación continua o de formación para toda la vida, que permitan y favorezcan el aprendizaje permanente y la vinculación con la institución formadora.

Un tercer desafío correspondió al proceso de articular y coordinar un procedimiento lógico, comprensible y consensuado, al interior de los equipos académicos y estudiantiles, para la elaboración (e implementación) de los Diseños Curriculares Basados en Competencias. En esta etapa se atendió las necesidades de cada carrera y área disciplinaria, en conexión los procesos de investigación permanente.

Este Modelo, lo podemos sistematizar de acuerdo con el siguiente esquema y sus correspondientes descriptores:

Figura 3: Componentes del Diseño curricular basado en competencias



A continuación se desarrollan con mayor profundidad las distintas etapas del modelo:

1. Declarar y validar el Perfil Profesional y el Perfil de Egreso por competencias de cada una de las 43 carreras de pregrado, respetando los dominios o áreas de conocimiento, así como también las particularidades de cada especialidad.

Perfil Profesional: es el conjunto de competencias para el ejercicio de una profesión. El perfil profesional define “qué es el profesional”, “qué debe saber”, “qué debe ser capaz de hacer”, “qué actitudes debe reflejar en su conducta”, “cuáles son sus obligaciones éticas y cómo debe participar en el medio social”. (CINDA, 2004)

Perfil de Egreso: corresponde a las competencias mínimas que debe tener una persona al terminar sus estudios para incorporarse al ejercicio profesional. (CINDA, 2004)

Figura 4: Articulación entre el perfil profesional y el perfil de egreso.



2. Las Competencias del Perfil de Egreso/Profesional se entienden como aquellos atributos que articulan e integran capacidades, habilidades, hábitos, destrezas y conocimientos, aplicados en un entorno concreto, como las situaciones profesionales. Se operacionalizará en resultados de aprendizaje o desempeños.

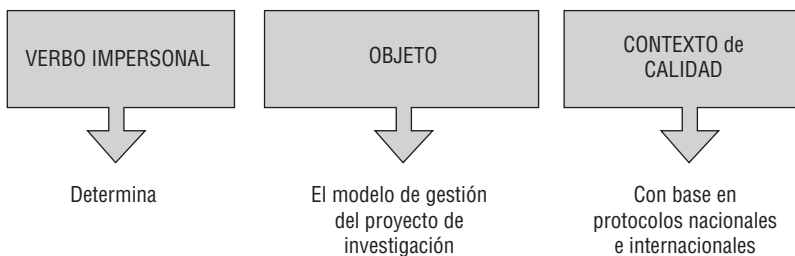
PARA SU DECLARACIÓN SE SUGIERE TENER EN CUENTA:



3. Identificar los resultados de aprendizaje asociados a cada competencia del perfil según los dominios o áreas de conocimiento y de intervención profesional futura.

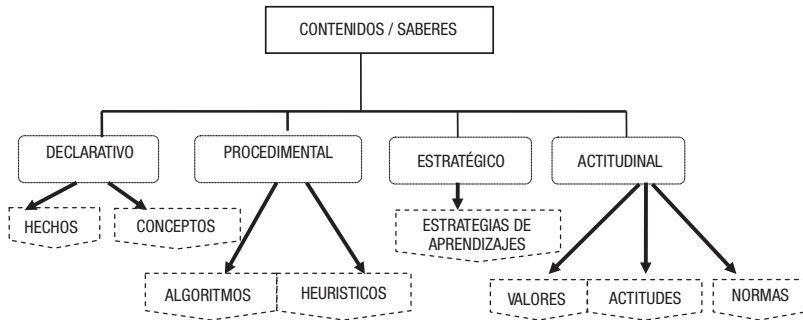
Son aquellos resultados (acciones, comportamientos) que el estudiante deberá demostrar en el manejo de una competencia determinada, los que se estructuran a partir de escenarios contextuales de la profesión y se observan en situaciones simuladas o reales.

PARA SU DECLARACIÓN SE SUGIERE:



4. En relación con los contenidos/saberes, se deben identificar los ejes temáticos que comprometen cada resultado de aprendizaje, teniendo en cuenta el Ciclo de Formación y la lógica disciplinar e interdisciplinar.

Figura 5: Tipología de contenidos.



5. Incorporar el Sistema de Crédito Transferible a partir de la carga de trabajo estudiantil. De acuerdo a lo lineamientos del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) en relación al Sistema de Créditos Transferibles para Chile, SCT-Chile, se debe estimar el tiempo real, horas presenciales y horas de trabajo autónomo, que deberá dedicar el estudiante para el logro de los resultados de aprendizaje asociados.

Desde el punto de vista cualitativo, representan la carga de trabajo que demandará una actividad curricular al estudiante para el logro de un determinado resultado de aprendizaje.

Las categorías de actividades educativas son:

- Clases Teóricas o de Cátedra: asistencia y permanencia en las clases teóricas, seminarios, otras actividades teóricas programadas por la carrera para la asignatura.
- Actividades Prácticas, de Laboratorio o Taller: asistencia y permanencia en las clases Prácticas, de Laboratorio o Taller programada por la carrera, para la asignatura.
- Actividades Clínicas o de Terreno: asistencia y permanencia en Clínica o Terreno, considera el tiempo de permanencia en estas actividades programadas por la carrera para un curso/ asignatura.
- Prácticas Profesionales o de Carrera: asistencia y permanencia en Clínica o Terreno, considera el tiempo de permanencia y desplazamiento a estas actividades programadas por la carrera para el curso/asignatura.

- Ayudantías de Cátedra: asistencia y permanencia en clases regulares de ayudantía programadas por la carrera para el curso/ asignatura.
- Tareas Solicitadas: preparación de trabajos individuales o grupales, uso de Internet y plataforma Web-cursos, biblioteca.
- Estudio Personal: estudio autónomo realizado para responder a las exigencias de la asignatura.

Desde el punto de vista cuantitativo, un crédito equivale a la proporción de trabajo respecto de la carga total de trabajo necesaria para completar un año de estudios a tiempo completo.

Se considerarán “estimativamente” todos los tiempos, medidos en horas de 60 minutos, que el estudiante deberá “ocupar” para poder desarrollar los resultados de aprendizaje a través de las “actividades educativas” propuestas. En la Universidad Austral de Chile, 26 horas cronológicas corresponden a un crédito académico transferible (26 horas= 1 crédito SCT). El Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, del que es parte nuestra institución, acuerda el no superar los 60 créditos académicos anuales.

La implementación de un sistema de créditos académicos transferibles, permite generar un espacio común de Educación Superior entre América Latina y la Comunidad Económica Europea (ECTS), favoreciendo la internacionalización de los procesos formativos y la movilidad académico–estudiantil.

Es en este proceso, cuando es relevante la definición de indicadores con el fin de observar y medir el resultado de aprendizaje o desempeño del estudiante. Exige un determinado nivel de calidad y ajuste de los resultados de aprendizaje.

6. Organizar y distribuir los cursos, asignaturas o módulos, según los Ciclos de Formación y la duración temporal (semestral u otra), en el formato de la Estructura de Formación.

De esta manera se organizan los saberes en redes a fin de identificar la relación de las diferentes disciplinas y “cruzarlas”, estableciendo requisitos para la entrada a cada curso, asignatura o módulo.

7. Se definen las evidencias que describen, para cada resultado de aprendizaje, los productos que se requieren para determinar la idoneidad del desempeño. Expresan el nivel aceptable del desempeño profesional que satisface los objetivos de las organizaciones laborales

y de la formación académico-profesional. Discrimina el desempeño profesional competente del que no lo es, permitiendo probar y evaluar el conocimiento del estudiante-profesional.

Con todo lo anterior, y en el sentido de cautelar el correcto desarrollo del proceso, se recomienda completar y describir la matriz lógica de aseguramiento de la calidad de renovación curricular que se presenta a continuación:

Tabla 1: Matriz de articulación de los componentes del Diseño Curricular Basado en Competencias.

Perfil Profesional		Perfil de Egreso	Proceso Formativo				
Dominio	Competencias	Competencias	Resultados Esperados	Criterios de logro de resultados	Contenidos	Evidencias -Producto -Conocimiento -Desempeño	Hrs. de dedicación del estudiante -Cronológicas- (presenciales y autónomas)

8. Validación interna y externa del Modelo atendiendo estándares de calidad y el plan de seguimiento y monitoreo para la mejora continua.

En resumen y de acuerdo con lo señalado en el Modelo Educativo y Enfoque Curricular UACH, “el Diseño Curricular basado en Competencias permite reconceptualizar al clásico Plan de Estudios”. Este último enuncia la finalidad de la formación en términos de asignaturas, a través de un ordenamiento temporal, sin una mirada interdisciplinaria de las materias que son objeto de conocimiento. El diseño curricular basado en competencias integra y articula las distintas áreas de formación desde una lógica sistémica, constructivista y compleja.

2. Operativización de la Matriz de Componentes del Modelo

A continuación se explicitan y describen diversas herramientas, estrategias y Plan para la implementación práctica del modelo, desde la Formación en Docencia Universitaria hasta aquellas requeridas para el diseño y desarrollo de una Unidad de Aprendizaje (Módulo, asignatura, taller, entre otras.)

A. Plan de Seguimiento y Monitoreo de la Implementación del Modelo

CICLO INDUCCIÓN DE ACADÉMICOS AL PROCESO						
PERSONAS		PROCESOS				
Socialización	Formación	INDUCCIÓN				
		Modelo Educativo	SCT Chile	Planificación de Cursos	Didáctica y Evaluación	Seguimiento

CICLO VALIDACIÓN		
DECLARACIÓN DE PERFILES		VALIDACIÓN DE COMPETENCIAS
PROFESIONAL (Campo Laboral- Profesional)	EGRESO (Académico)	

CICLO PROCESO EDUCATIVO-FORMATIVO				
RESULTADOS DE APRENDIZAJES	CONSTRUCCIÓN DE SABERES	ASIGNACIÓN DE CARGA DE TRABAJO DEL ESTUDIANTE	INDICADORES DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE	EVIDENCIAS

La metodología empleada en el Plan de Seguimiento y monitoreo de la implementación del Modelo se dividió en tres etapas, siguiendo la línea de acción del Marco Lógico.

La primera etapa se desarrolló de manera disímil en cada uno de los diferentes equipos de académicos, particularmente en productos y tiempos requeridos,. No obstante, se comparte una noción de competencia como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones laborales específicas. Obviamente, esta noción incorpora la idea de juicio.

Por atributos se entenderán los conocimientos, actitudes, valores y habilidades “que se ponen en juego para que los estudiantes interpreten la situación específica en la que se encuentran y actúen en consecuencia; es decir, la noción de competencia es relacional. Reúne factores disímiles –las habilidades de los individuos (derivadas de

combinaciones de atributos) y las tareas que tienen que desempeñar en determinadas situaciones” (Gonczi y Athanasou, 2000:46). Estos autores plantean también que “se trata de un enfoque holístico, en la medida en que integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo. Permite, además, incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño”¹.

Los saberes en juego son varios y no se agotan en el saber conocer y saber hacer. Por el contrario, un tema que ha surgido con gran fuerza es el saber ser, como un tipo de saber que remite a los aspectos de la personalidad del trabajador o trabajadora, especialmente las actitudes que se ponen en juego en un desempeño.

La segunda etapa, determinó, para cada carrera, la orientación con respecto a “qué es el profesional, “qué debe saber”, “qué debe ser capaz de hacer”, “qué actitudes deben reflejar en su conducta y cuáles son sus obligaciones éticas y cómo debe participar en el medio social”, quedando delimitadas así las competencias del Perfil Profesional. Esta etapa facilitó la definición y sistematización de las competencias propias para la formación, las que se asocian directamente a las competencias profesionales.

Para la tercera de las etapas se trabajó pensando y asumiendo la necesidad de abrir espacios conjuntos para favorecer la movilidad estudiantil a través de las Redes. Es así que, se entiende y acuerda que serán los resultados de aprendizaje, los focos de observación y evaluación.

Para llegar a esta decisión se revisaron algunas fuentes bibliográficas y se optó por atender el provocativo análisis sobre las bases filosóficas del concepto integrado de competencia que hacen los australianos Hager y Beckett (1996), quienes expresan que “si bien los atributos son lógicamente necesarios para la competencia, por sí solos no bastan (puesto que) cualquier explicación satisfactoria de la competencia debe cubrir tanto los atributos como las tareas”².

¹ Gonczi, A. y Athanasou, H. 2000. Instrumentación de la educación Basada en Competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia en “Competencia Laboral y educación basada en Normas de Competencia”. México. SEP. CNCCL. CONALEP.

² Citado por Antonio Argüelles. 1996. Competencia Laboral y educación basada en normas de competencias, pag.238. Ed. Limusa.CONALEP. México.

Es en este punto cuando se inicia la elaboración del concepto de “resultado de aprendizaje”. Se asocia con la noción de tarea que es amplia, refiriéndose a que “en su sentido más amplio, tarea implica el desempeño en función de una concepción global de lo que es el propio trabajo, de lo que es desempeñarlo éticamente, etcétera”.

En algunas fuentes nacionales consultadas, resulta evidente que el eje principal de los modelos basados en competencias es el resultado de aprendizaje, entendido, según Pérez y Baeza (2003:17), “la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante”³.

Entonces, se concluye y acuerda que tales competencias deben ser comprobadas en la práctica “mediante el cumplimiento de criterios de desempeño claramente establecidos. Los criterios de desempeño, establecen las condiciones para inferir el desempeño; ambos elementos (criterios y evidencias) son la base para evaluar y determinar si se alcanzó la competencia” Huerta (2005).

El paso siguiente es llevar a la práctica este nuevo modelo, a las aulas y a los diversos escenarios formativos, en donde el tradicional diseño y planificación de una asignatura centrada en “pasar contenidos” se transforma en “un diseño de ruta de aprendizaje” del estudiante, considerando además el tiempo real destinado para ello, presencial y no presencial, y la evaluación o medición de logro.

B. Formato para la planificación de cursos

I. Programa de Estudio: (nombre del programa – plan de estudios)

II. Nombre del Curso:

- Tipo de curso (pregrado: obligatorio, optativo, otro)
- Nombre del (la) docente responsable:
- Nombre del (la) docente (s) colaborador (es):
- Nivel o Ciclo del curso:
- Prerrequisitos:

³ Pérez M, Baeza, J 2003. Estándares para la Formación Profesional. UCSH.

- Número de créditos: (sct)
- ¿En qué aporta este programa al Perfil de Egreso de la Carrera?(ciclo):
- Competencia (s) a desarrollar:

III. Planeación General del Curso

Resultados de Aprendizajes	Actividades Educativas	Horas estimadas	Evaluación
	Unidad N° 1. (Declarar aquí en líneas generales: el título de la unidad, qué tipo de actividad educativa será implementada, qué metodología será utilizada para el tratamiento de las temáticas /construcción de saberes)	Tiempo estimado de trabajo -en horas presenciales y no presenciales- para el estudiante.	Asignar o determinar una forma (criterio o indicador) para evidenciar el logro del resultado de aprendizaje.
	Unidad N° (...)		

IV. Planeación de cada Unidad de Aprendizaje

DETALLE	UNIDAD N°1	
	Inicio: (fecha aprox.)	Final: (fecha aprox.)
TÍTULO	Para pensar en el título se sugiere escribir una pregunta que dé cuenta de lo que deberá resolverse al final de la unidad.	
Actividad problema	En este espacio se debe declarar explícitamente, el desafío cognitivo que se le presenta al estudiante para poder resolver el problema. Ojalá sea en forma de pregunta.	
Contenidos más importantes a abordar durante el desarrollo de la unidad	En este espacio se identifican los ejes de saberes o contenidos ("materia"). Nota: que serán necesarios desarrollar para el logro del desempeño o resultado de aprendizaje específicos de la unidad aludida.	

Resultados de aprendizaje específicos	En este espacio se deberán identificar las demostraciones o realizaciones esperadas, por parte del estudiante. Nota: Estas demostraciones deberían articular los saberes -previamente declarados- y demostrar la resolución de la actividad problema con cierto nivel de exigencia requerido o declarado en los indicadores de desempeño.
Indicadores de Logro de Resultado	En este espacio se completarán con aquellas señales que responden a la pregunta: ¿qué tan bien se desea /nivel de exigencia/ la demostración del desempeño o resultado de aprendizaje? Nota: Estos indicadores deberían aportar al nivel de avance en el logro de la competencia.
Evidencias	En este espacio se señalarán las evidencias. Las evidencias son aquellos registros “tangibles” que identifican los productos, reflejan el nivel aceptable de los desempeños además prueban y evalúan el conocimiento de los estudiantes, distinguiendo entre un desempeño competente del que no lo es. (Producto-Conocimiento-Desempeño)
Bibliografía	De consulta/ Obligatoria Básica /Complementaria / Otra
Anexos al Programa	Calendarización /Otros. ¿?

3. Organización y estructura de apoyo al Modelo

A partir de todo lo anterior, y como respuesta a la necesidad de contar con una organización que acoja completamente esta concepción sistémica, la Vicerrectoría Académica elaboró y presentó al Consejo Académico y el Directorio una propuesta de reestructuración de la Dirección de Estudios de Pregrado, la que fue aprobada y promulgada en Decreto de Rectoría N° 30 del 17 de mayo de 2007.

Lo fundamental de esta propuesta es la modificación de la estructura, caracterizada por una serie de unidades y dependencias creadas inorgánicamente según las necesidades del momento, por un diseño que permite desarrollar mecanismos institucionales de aseguramiento y regulación de la calidad de la docencia, acorde con los actuales propósitos y definiciones institucionales.

Los objetivos que sustentan esta reestructuración y reorganización son:

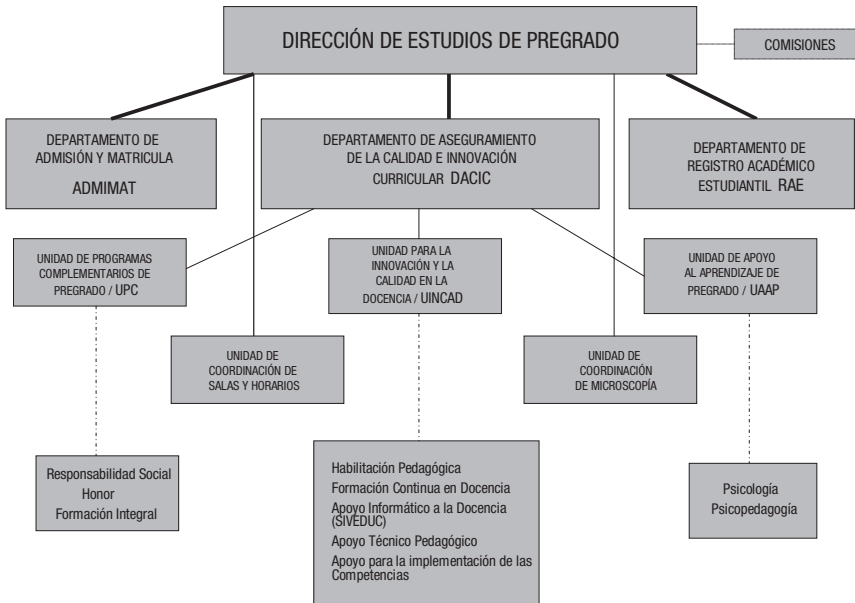
- Propender a que la docencia de pregrado sea de la más alta calidad y eficiencia.
- Lograr que los estudiantes de pregrado adquieran las destrezas profesionales que la comunidad requiere y las actitudes valóricas que el hombre, como partícipe y componente de ella, debe poseer para su sustentación, de tal manera que su experiencia académica sea, en el “mundo real”, la base de su compromiso con la sociedad en que vive, reflejando su responsabilidad social.
- Concebir y declarar la docencia de pregrado como integral y específica, al mismo tiempo, conjugando las necesidades del individuo con las de la sociedad, para procurar la formación de profesionales que posean valores éticos y conocimientos suficientes en su desarrollo como integrantes de la sociedad.
- Coordinar que esta formación profesional generalista, a través de una vinculación temprana con el mundo del trabajo, permita a los estudiantes optar, al finalizar el pregrado, a Postítulos y Postgrados para una mejor inserción laboral.
- Procurar las condiciones óptimas que permitan una integración armónica entre el bienestar social, emocional, físico y moral del estudiante y su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Motivar el estudio, desarrollo e implementación de conceptos y programas curriculares innovadores, junto con la generación de metodologías que permitan optimizar el logro de las competencias en los diferentes planes de estudios.

Es así como la Dirección de Estudios de Pregrado se organiza sobre la base de tres departamentos: el Departamento de Admisión y Matrícula (ADMIMAT) y el Departamento de Registro Académico Estudiantil (DRAE), ya existentes, más un nuevo departamento denominado Departamento de Aseguramiento de la Calidad e Innovación Curricular (DACIC), responsable de establecer los mecanismos y procedimientos de regulación de las innovaciones curriculares y de aseguramiento de la calidad de la docencia.

Además, en este organigrama, se reconocen diferentes comisiones permanentes de apoyo directo a la gestión de la Dirección de Pregrado: Comisión Curricular, Comisión Académica, Comisión de Docencia y Comisión de Acreditación de Pregrado. También se indican unidades de apoyo a la docencia de Pregrado: Unidad de Apoyo al Aprendizaje

de los Estudiantes de Pregrado, Unidad de Programas Complementarios, Unidad para la Innovación y la Calidad en la Docencia, Unidad de Microscopía y Unidad de Salas y Horarios.

Figura 6: Organigrama de la Dirección de Estudios de Pregrado:



Esta nueva estructura sistémica integra acciones iniciadas con anterioridad a esta reestructuración en el área de la docencia, la que se inicia en enero de 2005, por Decreto N° 031 con la creación de la **Unidad de Apoyo al Aprendizaje de los Estudiantes de Pregrado**, su objetivo general es integrar técnicas instrumentales que contribuyan a un mejor desempeño académico de los estudiantes que ingresan al primer año de universidad y/o que cursen otros niveles de formación en esta casa de estudios, a través de una intervención interdisciplinaria que aporte a su crecimiento global.

Tenemos plena conciencia de que el logro de las competencias básicas como institución superior no es de nuestra entera responsabilidad, pero no podemos desconocer las deficiencias y debilidades

en los estudiantes que recibimos, tanto de índole formativa, social, sociocultural como académica.

Sus principales objetivos específicos son:

1. Detectar indicadores de trastornos de aprendizaje y emocionales, que pudiesen influir en el proceso de aprendizaje y brindar atención psicoterapéutica, de modo que sea posible superar el rendimiento académico.
2. Apoyar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje a través de técnicas de estudios y estrategias de aprendizaje que les permitirán desenvolverse en un nivel de mayores exigencias.
3. Desarrollar actividades facilitadoras para el entendimiento y aprendizaje de los contenidos de asignaturas que presentan altos niveles de dificultad.
4. Desarrollar valores, hábitos y actitudes que la sociedad demanda de ellos como ciudadanos y futuros profesionales.
5. Conocer los niveles de autoestima, estilos y estrategias de aprendizaje que presentan los estudiantes que ingresan a primer año de Universidad, para determinar su perfil y desarrollar estrategias de intervención acorde a las competencias.

El 14 de abril de 2005, mediante la Resolución N°26 de Vicerrectoría Académica, se crea el cargo de Encargado de Programas Complementarios de Pregrado, responsable de identificar, coordinar e institucionalizar aquellas actividades de carácter académico que contribuyen a la formación Integral de los estudiantes. En el año 2007, se concreta la **Unidad de Programas Complementarios**, responsable de coordinar y apoyar Programas como el de Responsabilidad Social y el Programa de Honor, que nacen como Proyectos MECESUP y que, posteriormente, se institucionalizan. A partir del año 2008, se agregan como oferta el Programa de Emprendimiento y Liderazgo y el Programa de Formación integral.

Por constituir un valor institucional, declarado además en la Misión y Visión de la UACH, la **Responsabilidad Social (RS)** presenta un mayor desarrollo y conocimiento por parte de la comunidad. Un total de once carreras de la UACH participaron activamente durante tres años (2004-2007) en el proyecto “Formación de profesionales con valores, actitudes y comportamientos que favorezcan el ejercicio de su responsabilidad social” (MECESUP UCO 0303). Las carreras

fueron: Biología Marina, Derecho, Enfermería, Ingeniería Comercial, Ingeniería Forestal, Ingeniería en Alimentos, Medicina, Medicina Veterinaria, Periodismo, Ingeniería Civil Electrónica e Ingeniería Civil en Obras Civiles.

La necesaria capacitación de profesores destinada a sistematizar la formación en RS en la Universidad se ha realizado a través de estancias en instituciones de Educación Superior extranjeras y nacionales, asistencia a seminarios nacionales e internacionales, talleres interuniversitarios, y un Programa de Diplomado “Educando en Responsabilidad Social” de la Universidad de Concepción. Del total de 27 participantes, 21 académicos y 4 no académicos recibieron la certificación de este postítulo.

A su vez, los académicos capacitados han realizado actividades de diseminación de sus aprendizajes a través del desarrollo de talleres, conferencias y organización de seminarios con participación de académicos y estudiantes. Destaca el desarrollo desde el año 2007 de una “Semana de la Responsabilidad Social” con participación de toda la comunidad universitaria.

Las carreras participantes en el proyecto han introducido en sus currículos la formación de RS a través de diversas estrategias: reformulación de programas de asignatura para introducir entre sus objetivos los de formación en responsabilidad social; incorporación de la RS como una competencia en el perfil de egreso del Bachiller; metodologías con énfasis en formación de “aprendizaje servicio”, como objetivo transversal de formación, introducción a los planes de estudio de temas de ética, ética médica, bioética o como curso optativo.

El 19 de abril 2007, mediante Resolución N°21 de Vicerrectoría Académica, se nombra un Coordinador Institucional para el Programa de Responsabilidad Social, como respuesta al carácter transversal de esta competencia sello, no sólo inserta en la formación de Pregrado.

Con todo, la misión principal del DACIC es la de articular la ejecución de las acciones propias del proceso docente, además de estimular, dinamizar, y acompañar el desarrollo de los Diseños Curriculares en las diferentes etapas de concreción: investigación, programación, instrumentalización, ejecución, seguimiento y evaluación.

A través de sus Unidades, de un ordenamiento de objetivos y funciones, y de la redefinición de algunas Oficinas de la Vicerrectoría

Académica y de la Dirección de Estudios de Pregrado hacia Programas de Apoyo, se acompaña directamente a los estudiantes y académicos en el proceso enseñanza aprendizaje.

Algunos de estos programas son:

- Programa de Formación Continua en Docencia Universitaria para académicos en metodologías y técnicas como: apoyo para mejorar la calidad en su desempeño docente a través de cursos presenciales y no presenciales, Talleres, Seminarios, Publicaciones, entre otros.
- Programa de Apoyo Informático a la Docencia, especialmente desarrollado a través del Sistema Virtual de Educación (SIVEDUC), con resguardo de calidad académica tanto en su formato como en su contenido.
- Programa de Apoyo Técnico-Pedagógico, orientado fundamentalmente a entregar ayuda y orientación especializada en educación para los académicos que lo requieran.
- Programa de Apoyo para la Implementación de Competencias, con énfasis en las Competencias Sello UACH, orientado a la definición, implementación, desarrollo y evaluación, especialmente en aquellas carreras con innovación curricular.

También es uno de los objetivos principales de la Dirección de Estudios de Pregrado el velar por la aplicación de los criterios que garantizan la calidad según la Norma ISO 9000:2000, reconociéndose como tareas:

- 1) Apoyar técnica y conceptualmente acciones en innovación y revisar sostenidamente los diseños curriculares de las carreras de Pregrado.
- 2) Coordinar estas acciones con aquellas tendientes a mantener y asegurar la calidad de los Programas acreditados y en vías de aquello, en coordinación con la Oficina de Autoevaluación y Acreditación.

- 3) Identificar y documentar procesos propios de la innovación curricular.
- 4) Elaborar y aportar con un Plan común de Seguimiento y Monitoreo de la Implementación de los Diseños Curriculares.
- 5) Coordinar con cada carrera, el apoyo y la asistencia en el trabajo de diseño, elaboración e implementación de las competencias, Programación de Módulos y coordinación entre las áreas de formación.
- 6) Promover procesos académicos eficaces, orientados a la mejora continua, dentro de un sistema de Gestión de la Calidad, con indicadores objetivos.
- 7) Realizar seguimiento del grado de satisfacción en los diferentes procesos académicos y estudiantiles, mediante un Programa de Evaluación del Sistema de la Docencia. Actualmente, y al fin de cada semestre, se aplica a los estudiantes una Encuesta de Evaluación de la Calidad de la Docencia.

Competencias Genéricas

Nuestra Universidad fomenta y desarrolla en sus egresados competencias genéricas, las que se entienden como capacidades transversales en la formación, que cubren un espectro de competencias tanto en el ámbito personal como social e instrumental. Algunas de ellas, según las orientaciones de los valores, la visión y misión de la Universidad Austral de Chile llevan a distinguir un “sello” específico de nuestros egresados.

Competencias Sello UACH	Formulación del contenido
1. Compromiso con el conocimiento, la naturaleza y el desarrollo sustentable	Actuar responsablemente tomando decisiones orientadas a promover la sustentabilidad, con equidad social, crecimiento económico y protección ambiental, basado en valores, conocimientos y uso de tecnologías apropiadas.
2. Compromiso con la calidad y la excelencia	Evidenciar seguridad, dominio, rigurosidad y proactividad en su desempeño personal y profesional, optimizando de manera creativa e innovadora los procesos y productos involucrados, con equidad y en beneficio de la sociedad.

3. Compromiso con la libertad y el respeto por la diversidad	Manifiestar de manera responsable, autónoma y constructiva, la defensa y promoción de la libertad y la tolerancia, propiciando la cultura de la confianza en un contexto diverso y democrático.
4. Habilidad para trabajar en forma autónoma	Conducir su quehacer profesional con conocimiento, ingenio, independencia y responsabilidad, en entornos locales, nacionales e internacionales.
5. Responsabilidad social	Actuar con autonomía moral e intelectual, comprometiéndose con su propio desarrollo y el de la sociedad, para una adecuada inserción social, respondiendo a las necesidades del medio.
6. Compromiso con su medio socio cultural	Demostrar compromiso intelectual con el medio en que está inserto, promoviendo una cultura evaluativa y desarrollando propuestas de acción personal y profesional a fin de preservar, generar y transmitir conocimiento.

Estas competencias genéricas surgen de diversos documentos oficiales de la Universidad: Estatutos, Plan Estratégico, Orientaciones Curriculares de Pregrado, Informe de la Comisión de Reorientación Curricular y de la definición de Competencias Genéricas del Proyecto Tuning Latinoamericano, que por su nivel de validación, conforman la base del sistema de competencias genéricas. Las competencias Genéricas del Egresado de la UACH se indican en detalle en la Tabla 2.

El trabajo de seleccionar estas competencias Sello, desarrollado por la Comisión Curricular de la Dirección de Estudios de Pregrado en conjunto con los Directores de Carreras o Escuelas, trae como resultado final la promulgación de éstas en Decreto de Rectoría 228 del 2 de junio de 2006, las que se identifican a continuación:

4. Incorporación de las Competencias Sello en la UACH

La incorporación de las Competencias Sello en la comunidad UACH y, especialmente, en el proceso formativo de nuestros estudiantes, no ha estado exenta de dificultades, reconociendo que por su carácter transversal es de responsabilidad central-institucional, sin desconocer muchas acciones individuales o generadas desde las Facultades o Carreras. Se identifican, en este sentido, diferentes acciones que van

desde Programas institucionales, Asignaturas, Módulos o incorporados en el currículo, Talleres y Ferias, Concursos para Proyectos en relación con estas temáticas, Diplomados de Formación para Académicos y Funcionarios, Publicaciones, reconocimiento institucional al egreso, Trabajos de Verano e Invierno de los estudiantes, entre otras.(Tabla 2)

Tabla 2: Algunas acciones implementadas para la incorporación de las Competencias Sello UACH

ACCIÓN O ACTIVIDAD	COMPETENCIAS SELLO
<p>Programa de Responsabilidad Social Considera actividades en todas las áreas: Docencia, Investigación y Extensión, y con todos los estamentos.</p> <p>Trabajos voluntarios de Invierno y Verano, organizado y desarrollado por la Federación de Estudiantes de la UACH</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responsabilidad Social ▪ Compromiso con la libertad y el respeto por la diversidad
<p>Programa de Honor Considera postulación y selección de estudiantes. Son Unidades de Aprendizaje diversas, identificadas en el currículo y certificadas en su logro.</p> <p>- Medioambiente</p> <p>- Investigación</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compromiso con el conocimiento, la naturaleza y el desarrollo sustentable ▪ Compromiso con su medio sociocultural ▪ Compromiso con la calidad y la excelencia
<p>Programa de Emprendimiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidad para trabajar en forma autónoma

<p>Asignaturas, Módulos o Talleres insertos explícitamente en el currículum de las 29/42 Carreras de la UACH incorporadas bajo el modelo de formación basada en competencias</p> <p>En aquellas carreras aún no incorporadas, las Competencias Sello pueden identificarse en los contenidos de los Programas de asignaturas y en las actividades que realizan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responsabilidad Social ▪ Compromiso con la libertad y el respeto por la diversidad ▪ Compromiso con el conocimiento, la naturaleza y el desarrollo sustentable ▪ Compromiso con su medio sociocultural ▪ Compromiso con la calidad y la excelencia ▪ Habilidad para trabajar en forma autónoma
<p>Programa Institucional de manejo de residuos y de uso de leña certificada</p> <p>A nivel institucional e ingerencia regional y nacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compromiso con el conocimiento, la naturaleza y el desarrollo sustentable

5. Evaluación

Todo lo anteriormente descrito requiere una evaluación de las acciones emprendidas para la incorporación de las Competencias Sello, además de las evaluaciones periódicas de las Unidades y Programas en relación con sus actividades programadas. Con este fin, realizamos el año 2008 encuestas de opinión a académicos, estudiantes y secretarías de las carreras de nuestra Universidad, evaluando conocimiento, importancia e implementación según correspondiera.

En los académicos destaca que, dentro del universo encuestado, se conocen y utilizan las Competencias Sello, especialmente, dentro de sus asignaturas, pero que no es un tema tan fuerte entre sus pares. Además, se considera que las Competencias Sello son un aspecto muy importante tanto para la formación de los estudiantes como para el currículum de los egresados de nuestras escuelas. Es notoria además, la referencia a no saber cómo evaluar las Competencias Sello dentro de las actividades de la asignatura o módulo, reconociéndose como una de las dificultades más importantes para poder incorporarlas en el currículum de los alumnos.

En los estudiantes encuestados llama la atención que sólo un tercio de ellos declara conocer las Competencias Sello como parte de la formación profesional de sus carreras. Conjuntamente, de los estudiantes que señalan conocer las Competencias Sello, sólo un tercio nuevamente observa que sus compañeros también las conocen. Identifican como fuentes de información principales a las asignaturas de metodología de la investigación, al Bachillerato (4 primeros semestres de la carrera), documentos dados en clases, orientación a los estudios del licenciado, asignatura de responsabilidad social, el inicio de las asignaturas y reuniones con profesores. Destacable es que en las carreras que poseen Bachillerato, reconocido como la instancia inicial y principal de incorporación de competencias genéricas, es donde más se están socializando las Competencias Sello.

A pesar de la escasa identificación de Competencias Sello observada en los estudiantes, llama la atención que un 75% de los encuestados que manifiestan conocerlas, consideran que los académicos las aplican en las asignaturas de la carrera. Finalmente, menos de la mitad de los estudiantes que conocen las Competencias Sello, señalan que éstas se han socializado correctamente en la Universidad, pero que no las conocen en profundidad.

En el grupo de las secretarías pertenecientes a las 26 escuelas en donde se han incorporado las Competencias Sello en los nuevos planes de estudio, un alto porcentaje (73%) declara estar al tanto de ellas, probablemente, debido al conocimiento de la existencia del decreto que las establece. Un grupo no menor de ellas refiere entregar información y socializar las Competencias Sello con los estudiantes, lo cual no se refleja en las encuestas de los estudiantes en que no son mencionadas como fuentes de conocimiento. Coinciden con los estudiantes en señalar la escasa mención de las Competencias Sello a nivel de los estudiantes, académicos o colegas.

Estos resultados, que pudieran reflejar el escaso tiempo transcurrido desde su promulgación a su implementación, nos plantea una serie de desafíos, principalmente, en darle un sentido real a estas Competencias Sello, comenzando con un adecuado y consensuado conocimiento y discusión. El darle este significado concreto a nivel de cada estamento, identificando y acogiendo sus particularidades, permitiría su reconocimiento a todo nivel. El que cada estudiante,

egresado, profesional, académico o funcionario de la Universidad Austral de Chile posea y practique en su vida cotidiana y de trabajo esta marca distintiva o sello personal, involucra, necesariamente, un trabajo de equipo intensivo y transdisciplinario de todos los estamentos.

Finalmente, junto con la centralidad del aprendizaje y estudiante, este nuevo Modelo UACH ha potenciado el rol mediador y guía del docente a través de acciones que cautelen su autonomía y flexibilidad curricular en la implementación efectiva de éste, reconociéndolo como la pieza clave del éxito o fracaso de la actual propuesta.

6. Bibliografía Citada

1. Decreto de Rectoría UACH N° 271/05: “Orientaciones Curriculares de Pregrado”. www.uach.cl/secgral
2. Decreto de Rectoría UACH N° 228/06: “Competencias Genéricas Sello UACH” www.uach.cl/secgral
3. Planes Estratégicos Universidad Austral de Chile: 2004-2007 y 2008-2011 www.uach.cl/prorectoria
4. Altamirano, P. Modelo Educativo y Enfoque Curricular de la Universidad Austral de Chile, julio 2007; www.uach.cl/pregrado
5. Beneitone, P y Otros. (2007). Tuning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Publicaciones de la Universidad de Deusto.

7. Bibliografía sugerida

1. CINDA (2004). Competencias de Egresados Universitarios. CINDA, Santiago de Chile.
2. Cristofaninni, A. *et al.* (1992). Políticas de Docencia de Pregrado. Orientaciones para una formación integral. Documentos de Docencia, UACH.
3. Jabif, L. (2007). La Docencia Universitaria bajo un enfoque de Competencias: Orientaciones prácticas para Docentes. Editado por Universidad Austral de Chile
4. Miranda, C. (2005). Formación Permanente de profesores: Impacto en sus competencias profesionales. Ediciones Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.

5. Peredo, H. (2002). Marco de Acción para una transformación curricular profunda e ineludible en la Universidad Austral de Chile-Valdivia. Documentos de Docencia, UACH.
6. Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Editorial Graó, Barcelona.
7. Saracho, J. M. (2005). Un modelo general de gestión por competencias. Editorial Ril, Santiago de Chile.
8. www.relint.deusto.es/TUNINGProject
9. www.educar.cl/htm2004-2005
10. www.unesco.cl
11. www.mecesup.cl

El caso del Instituto Profesional IPP: construcción dialógica, entre el mundo laboral y la academia, de los perfiles de egreso como base y sustento de la construcción de planes de estudio, mallas curriculares y programas de asignatura

Felipe Vidal Rojas
Roberto Careaga Medina

1. Introducción

RESULTA CENTRAL en la actual conversación sobre la calidad de la formación profesional que entregan las instituciones de educación superior, reflexionar sobre la pertinencia, coherencia y eficiencia de los diseños de las carreras y programas llevados a cabo por las instituciones, en el entendido que es esta planificación, y el concepto que ella interpreta, la que define el nivel de impacto de la propuesta institucional en la cotidianeidad de la formación.

Sólo si existe claridad y consistencia en la propuesta, sobre la base de un diálogo real entre quienes toman decisiones y quienes las interpretan, en las actividades académicas definidas para ello, es posible que lo diseñado sea lo enseñado y formado.

En este contexto, la forma en que se define el perfil de egreso de una carrera –considerando el contexto laboral y el ethos profesional–, resulta el primer paso, paso fundamental. La definición del perfil es una definición política, en la que se encuentran (o deben hacerlo) todas las demás definiciones teóricas, conceptuales, de gestión y de proyección de una institución y de sus unidades académicas. Siendo de relevancia superior, en este contexto, la forma como se ha definido la relación de la institución con el mundo exterior, es decir, la forma como se vincula con el medio.

Claramente, luego de este primer paso, vienen los de carácter más “ingenieril”, esto es, cómo ese perfil constituido como ideal, se expresa en un plan de estudios, una malla curricular y sus respectivos programas de asignaturas. Sólo la definición clara, reflexiva y participativa de estos elementos favorece la probabilidad real de alcanzar el ideal. A nuestro parecer es, en estos últimos aspectos, donde normalmente el proceso no alcanza su concreción.

La experiencia cotidiana muestra que esta tarea se ha abordado desde distintas visiones, siendo la más recurrente, desde lo procedimental, el yuxtaponer actividades curriculares (asignaturas, talleres, seminarios, entre otras.) tomando en cuenta las tradiciones formativas de la profesión. Actualmente, también es posible reconocer que en el proceso de construcción de estas definiciones, se incorporan miradas ligadas al *branding* o al marketing, de forma de generar diferenciación y aumentar el número de potenciales alumnos, constituyendo esto un elemento innovador, pero no necesariamente enriquecedor del proceso final de formación profesional.

Otro aspecto que suele ser indicado como elemento orientador y que constituye en la actualidad, al menos a nivel de discurso, un lugar común, es el referido a la atención y preocupación por incorporar las demandas provenientes del mundo laboral y en algunos casos incluso, desde el mundo social. Ello explica el creciente interés por desarrollar actividades de incorporación temprana al mundo del trabajo o de profesionalización temprana, generando que las instituciones formadoras hayan incorporado o señalen su intención de incorporar en sus currículas, áreas, dimensiones y contenidos que provienen del mundo laboral concreto. Sin embargo, cuando estas acciones se desarrollan sólo como estrategia de posicionamiento o diferenciación y no como fruto de un proceso genuino de reflexión, producen, ante todo, dificultades e inconsistencias, desperfilando y/o confundiendo los fundamentos previos de la formación.

Finalmente, en la actualidad es necesario incluir como referente sustantivo, los criterios de acreditación de carreras y programas sancionados en la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, promulgada en octubre de 2006, que establece en su artículo 28:

“El proceso de acreditación de carreras y programas de pregrado se realizará, sobre la base de dos parámetros de evaluación:

- a) El perfil de egreso de la respectiva carrera o programa.*
- b) El conjunto de recursos y procesos mínimos que permiten asegurar el cumplimiento del perfil de egreso definido para la respectiva carrera o programa...”*

En el presente artículo esperamos dar cuenta, sin mayor pretensión que el testimonio compartido, de la forma en que el Instituto

Profesional IPP ha resuelto estos temas-dilemas y los resultados que de esta experiencia se han obtenido.

2. La modificación de malla curricular en la carrera de Educación General Básica

2.1. Objetivo de la experiencia

Desarrollar una innovación estratégico-académica en el proceso de definición, diseño y construcción de perfiles de egreso, plan de estudios, malla curricular y programas de asignaturas, por medio de un proceso co-constructivo y dialógico entre el mundo laboral específico y la academia, a través de procesos de proposición y definición extra e intra institucional.

2.2. Contexto de aplicación

EL INSTITUTO Profesional IPP, nace en el año 1981 y obtiene su plena autonomía en el año 2000. Los planes de estudio y las mallas curriculares de sus carreras fueron aprobados por el Ministerio de Educación, a medida que fueron presentados, viviendo distintos procesos de validación o supervisión, los que permanecieron de forma estable por largos años. En el año 2003, el Instituto Profesional IPP se plantea el desafío de modificar profundamente sus mallas curriculares.

Así, años antes de la promulgación de la Ley de Aseguramiento de la Calidad, el IPP decide abordar esta modificación a partir de la definición y validación de los perfiles de egreso. La elaboración y puesta en práctica de un Sistema de Enseñanza, coherente con los principios, propósitos y objetivos institucionales, son el punto de inicio de esta experiencia. La elaboración de Planes de Desarrollo por escuela, constituyen el eje articulador del proceso.

Por otra parte, el Instituto Profesional IPP, al inicio de la discusión sobre la instalación de un sistema de aseguramiento de la calidad, tomó la decisión estratégica y ética de incorporarse a ellos. Como resultado de lo anterior, de forma anticipada y proactiva, en el año 2003 comenzó un proceso de diagnóstico y evaluación de su modelo educativo, su sistema de enseñanza y de las definiciones sustantivas de cada una de sus carreras.

La definición general tuvo como antecedente una discusión sobre cuál sería el eje del proceso educativo IPP. Al respecto, las opciones eran dos:

- a) competencias laborales, con su lógica efectiva e instrumental;
- b) tridimensionalidad conceptual, procedimental, actitudinal, con su lógica transversal e integradora.

La opción final, luego de un largo y participativo proceso de debate y estudio fue la segunda.

A partir de esa definición, todas las otras quedaron ancladas a la demanda de reconocer esta tridimensionalidad de los conocimientos disciplinarios específicos y la necesidad de ordenar la construcción de aprendizajes incluyendo metodologías de enseñanza y evaluación. Toda la propuesta pedagógica institucional gira en torno a esta mirada.

2.3. Descripción de la práctica

Para poder describir de forma adecuada y detallada el desarrollo de este proceso, se presenta, a modo de ejemplo, el desarrollo completo del proceso de la carrera de Educación Básica. El objetivo es exponer el proceso en sus distintas etapas, resaltando como principal foco de preocupación, el aseguramiento de la calidad y el mejoramiento continuo.

Como prueba de lo exitoso del proceso, es necesario destacar que la carrera se encuentra acreditada por cuatro años y, junto con las otras pedagogías que dicta el IPP, fueron las primeras a nivel nacional que enfrentaron el proceso de acreditación a través del mecanismo de agencias¹.

Etapas 1: Proyecto de Desarrollo Escuela

La Carrera define su Visión, Misión, Propósitos y Objetivos. Este proceso se inicia con la creación del Consejo de la Escuela de Educación y la elaboración del Proyecto de Desarrollo 2003-2005, trabajo que fue continuado y profundizado en el Proyecto 2006-2010.

¹ La Ley 20.129 que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile establece que los procesos de acreditación de carreras de pregrado son conducidos por agencias acreditadoras que son autorizadas y supervisadas por la agencia nacional Comisión Nacional de Acreditación.

Sobre la base de un esquema trabajado por la Vicerrectoría Académica y el Consejo Académico de la Institución, la Escuela de Educación y su carrera de Educación General Básica elaboran un Proyecto de Desarrollo Estratégico en el que, a partir de la declaración de misión y visión institucionales, derivan estas dimensiones. Primero para la escuela y luego para la carrera.

Esta tarea fue un emprendimiento que comprometió mayoritariamente a la comunidad de la Escuela, a través de intensas jornadas de reflexión y análisis de antecedentes teóricos y prácticos, generados interna y externamente, los que permitieron volcar la experiencia ganada en la formación de educadores desde 1981 en adelante. Se trataba de poner por escrito la historia formativa del IPP y actualizarla; de hacer vigente el sueño de la formación de educadores para el siglo XXI.

En la Visión de la Escuela de Educación se señala:

“Esperamos formar Profesores capaces de:

a. reconocer a la educación como “un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”; (Unesco, 1996).

b. entender la educación como un hecho social, por tanto, que en cuanto proceso es absolutamente contexto dependiente de la familia, la comunidad, la sociedad: el mundo.

c. concebir a la escuela como un espacio de construcción de conocimientos, “La misión del educador es educar y la calidad de ésta se apreciará tanto en su nivel de compromiso como en la efectividad con que realiza esta acción” (Ávalos, 2003): Por tanto, el éxito de la acción educativa y la calidad del proceso es evaluable en función de cuánto, cómo y qué aprenden sus alumnos. “La función del docente es mediar y acompañar el proceso por el cual otras personas desarrollan, en la plenitud que les es posible, sus conocimientos, sus capacidades, sus destrezas, actitudes y valores y hacerlo en el marco de un comportamiento que valora a los otros y respeta los derechos individuales y sociales”.²

² Comisión Nacional de Acreditación de las Carreras de Pregrado, Santiago de Chile, 2001

d. entender que “la educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso del Siglo XXI” .³

e. reconocer como su actual contexto de acción, a un momento en la historia de la humanidad que es reconocido como el de la Sociedad del Conocimiento, con sus aportes y sus insondables desafíos;

f. valorar lo tecnológico como una permanente oportunidad, desde sus propias capacidades creativas, para la instalación de la innovación como un elemento presente, permanente y fundamental en la cultura de los centros educativos;

g. aportar, con liderazgo, de forma decidida y comprometida a desarrollar los proyectos educativos de los lugares donde desarrolle su acción docente. Liderando la transformación de las escuelas desde unidades educativas a comunidades educativas. Comunidades que son capaces de pensar. Por ejemplo, “Pensar la práctica como la mejor manera de perfeccionar la práctica. Pensar la práctica a través de la cual se va reconociendo la teoría implícita en ella. La evaluación de la práctica como camino de capacitación teórica y no como mero instrumento de recriminación de la maestra” (Freire, 1998);

h. valorar la diversidad, desde una postura de plena no discriminación, al servicio de la formación integral y de la potenciación de aprendizajes.

Etapa 2: Construcción del Perfil de Egreso

La Carrera asume la política de la Vicerrectoría Académica y establece un perfil tridimensional que se expresa en competencias actitudinales, conceptuales y procedimentales.

El Sistema de Enseñanza del IPP plantea una visión de la formación en tres dimensiones: las actitudes y valores; el saber y el saber hacer. Esta expresión de la relación entre la enseñanza y aprendizaje, debía estar reflejada en el perfil de egreso; es decir, había que establecer un perfil que diera cuenta de esta tridimensionalidad. Sin embargo, previamente, hubo de definirse la forma teórica en la que se expresaría dicho perfil. Tradicionalmente, los perfiles de egreso eran enunciados generales, muchas veces vagos, que encarnaban la misión como tarea y la visión como perspectiva. Otras veces, los perfiles se

³ Idem 1

definían como objetivos que los estudiantes debían haber logrado al terminar su formación.

El lenguaje académico internacional estaba enfatizando por ese momento la necesidad de una especificación precisa de los saberes exigibles a los egresados. La modalidad de las competencias laborales y su currículo asociado comienza a traspasarse desde la capacitación, la educación continua y la formación técnica al campo de la formación profesional. La idea era especificar un conjunto de características, observables y objetivas, que deberían cumplir los egresados luego de un proceso de formación. El concepto de competencia fue la expresión de esa necesidad.

Sin embargo, la multiplicidad de acepciones de ese término hizo necesario que el Instituto IPP definiera lo que para sus perfiles iba a considerarse como competencia: “Conjunto de actitudes, conocimientos y destrezas necesarias para cumplir exitosamente las actividades que componen una función, según los estándares definidos por el sector productivo” (educativo, en este caso).

Para una mejor comprensión, los componentes de una competencia se definen a continuación, con la mirada propia del IPP (esta definición de competencia como un elemento tridimensional, no es la única visión que se tiene del concepto. La usada por la Comunidad Europea corresponde al Proyecto Tuning (2003) en el que se plantean competencias genéricas y específicas. Algunas instituciones de educación superior, están trabajando con competencias cognitivas, valóricas, de especialidad, entre otras.):

a. Actitudes. Conjunto de disposiciones y creencias que un sujeto adquiere a lo largo de su vida y subyacen a la conducta. Conjunto de disposiciones de voluntad y/o culturales para actuar voluntariamente de una determinada manera o realizar una actividad, tarea o conducta.

b. Conocimientos. Saber cómo realizar una actividad. Incluye tanto el conocimiento como información (conocimiento de objetos, eventos, fenómenos, símbolos) y el conocimiento como entendimiento (información puesta en relación o contextualizada, integrando marcos explicativos e interpretativos, dando base para el discernimiento y juicios).

c. Procedimentales. Se refiere a la capacidad de desempeño que deben adquirir los individuos en un proceso de aprendizaje: estos serán tanto en el ámbito intelectual o práctico, como basados en rutinas

o en procesos abiertos fundados en la búsqueda, la creatividad y la imaginación

Etapa 3: Validación del Perfil de Egreso

Luego de elaborar el Perfil de Egreso, se realiza el proceso de “Validación Externa”, en tres momentos:

i. Elaboración de la Pauta en la que se recogieron las opiniones de los consultados sobre las competencias que los egresados deben lograr al término de su formación. Su objetivo era conocer la opinión de actores del mundo laboral y profesional sobre la propuesta. La Pauta aplicó una lógica tricotómica para las respuestas, por lo tanto sus alternativas de respuesta fueron:

- a) Sí cumple
- b) Cumple parcialmente
- c) No cumple

ii. La selección de los validadores externos fue hecha teniendo en cuenta su nivel de involucramiento en la contratación, selección y dirección de profesionales del área. El grupo estaba compuesto por: sostenedores, directores, jefes de UTP y profesores guías de práctica de los alumnos del IPP y otras instituciones de educación superior. Los resultados de la consulta de validación fueron los siguientes:

Tabla 1. Validación externa del perfil de egreso

INDICADOR	CUMPLE TOTALMENTE	CUMPLE PARCIALMENTE	NO CUMPLE
Las características que se espera logren nuestros profesionales en la dimensión actitudinal, a su juicio, responde a las características valóricas deseables en un educador	90%	10%	
Las características que se espera logren nuestros profesionales en la dimensión conceptual, a su juicio responde a las características de lo que debe saber un educador	80%	20%	
Las características que se espera logren nuestros profesionales en la dimensión Procedimental, responde a las características referidas al saber hacer que se espera que logren nuestros profesionales	90%	10%	
Si un profesional con estas características, solicitara trabajo en su escuela o colegio, usted ¿recomendaría su contratación?	100%		

Fuente: Informe Estudio de Caso. Proceso Acreditación Institucional (2006)

Etapa 4: Construcción de la Matriz de Contenidos

El trabajo de establecer, para cada una de las competencias de cada dimensión, un área temática que orientara la decisión sobre las asignaturas del Plan de Estudio, fue el objetivo de esta etapa. El ejercicio realizado consistió en atribuir a una dimensión de contenidos formativos, conceptual u otra, un área de contenidos o asignatura donde los aprendizajes del contenido (teórico o práctico) deberían tener lugar. Se presenta a continuación un ejemplo de matriz:

Tabla 2. Ejemplo de la matriz de contenidos

PERFIL: DIMENSIÓN CONCEPTUAL	LÍNEA TEMÁTICA O ASIGNATURA
Planificar estrategias de acción curricular que posibiliten los aprendizajes de los estudiantes de la educación básica	Currículo, proyecto curricular, talleres metodológicos
Organizar y orientar el proceso de enseñanza, a través del uso de herramientas tecnológicas y metodológicas actualizadas, innovadoras y creativas, considerando las exigencias del medio social en constante cambio y las necesidades individuales de los alumnos.	Metodologías, recursos tecnológicos
Formular metas de aprendizaje claras y desafiantes, dominar los contenidos, utilizar en forma innovadora y creativa métodos de enseñanza adecuados a su grupo, porque conoce las experiencias previas de ellos.	Metodologías
Conocer el contexto social en el que se inserta la unidad educativa y diseñar y ejecutar estrategias de interrelación con éste.	Pedagogía y sociedad, institución educativa, estructura y organización de la educación básica
Manejar conceptos teóricos sobre proyecto educativo y curricular	Proyecto educativo, proyecto curricular
Estimular los procesos de desarrollo y aprendizaje de personas con necesidades educativas especiales; desde la prevención, intervención temprana, orientación pedagógica y laboral, con especial énfasis en su integración social	Psicología del desarrollo y el aprendizaje
Conocer el contexto social en el que se inserta la unidad educativa y diseñar y ejecutar estrategias de interrelación con éste.	Estructura y organización de la educación básica Pedagogía y sociedad Familia y escuela

Fuente: Informe Estudio de Caso. Proceso Acreditación Institucional IPP (2006).

Etapa 5: Elaboración de plan de estudios y malla curricular

En esta etapa, el Consejo de Escuela, con la participación de la Vicerrectoría Académica y a partir de las matrices elaboradas para cada dimensión del perfil de egreso, elaboraron la malla curricular y el plan de estudios.

Etapa 6: Elaboración de descriptores de asignaturas

Con las asignaturas decididas y ubicadas en el plan de estudio, se trabaja en establecer descriptores claros para cada una de ellas y así poder entregarlos a los especialistas para que elaboren los programas de estudio.

Etapa 7: Estudio de homologación de asignaturas

La situación planteada por el cambio de malla curricular, trajo consigo la necesidad de dar la oportunidad a los estudiantes que cursaban la malla vigente a esa fecha, para que se trasladaran a la nueva estructura curricular. Esto significó tomar la decisión de que los estudiantes que cursaban hasta quinto semestre, podrían incorporarse al nuevo Plan, por la vía de la homologación. Los alumnos de sexto, séptimo y octavo semestre continuarían con el plan antiguo, por lo avanzado de su formación.

Para lograr un buen traslado de un plan a otro, se elaboraron tablas de homologación para cada uno de los semestres. Es necesario señalar que este proceso fue voluntario para los estudiantes y que a ningún alumno que se incorporara al nuevo curriculum se le extendería el tiempo de formación.

Etapa 8: Elaboración de los programas de asignaturas

Tal como se ha señalado en la etapa 6, el Consejo de Escuela había aprobado los descriptores de cada una de las asignaturas. Estos descriptores fueron entregados a un equipo de trabajo de docentes seleccionados por su antigüedad en la institución y por su cualificación, quienes elaboraron los programas de cada una de las asignaturas.

Etapa 9: Proceso de difusión y puesta en práctica

Se realizó una campaña dirigida a los estudiantes, donde se les explicó los fundamentos del cambio y se les presentaron las mallas de transición, para cada una de las promociones.

Los equipos de la Vicerrectoría Académica y de la Dirección de Escuela, visitaron cada uno de los cursos y explicaron, en forma específica y pormenorizada, los fundamentos de la actualización del

Plan de Estudios y la situación de cada uno de los niveles respecto de la nueva malla. Los estudiantes que se trasladaron al nuevo currículum firmaron un documento aceptando la homologación de las asignaturas. Los que no aceptaron el traslado (menos del 2% de los estudiantes), continuaron con su Plan. La modificación curricular se pone en práctica el primer semestre lectivo del año 2004.

Etapa 10: Proceso de evaluación

Tal como se ha señalado en los párrafos precedentes, el proceso de diseño y puesta en práctica del Plan de Estudio y malla curricular actualizados, se ha cumplido satisfactoriamente. En el año 2007 egresa la primera promoción que cursó totalmente el Plan actualizado. En el cuerpo de este informe, y como producto del proceso de autoevaluación de la carrera, se muestran los resultados obtenidos.

2.4. Evidencias de resultados

Se han realizado tres tipos de evaluaciones para obtener indicadores de éxito y validación de resultados:

- I. De proceso: evaluación del perfil por los estudiantes y de los estudiantes terminales previo a su incorporación a la práctica profesional.
- II. De resultado 1: aplicación, por parte de los supervisores de práctica profesional, de una matriz de indicadores de dominio de las competencias del perfil logradas por los estudiantes al término de su práctica profesional.
- III. De resultado 2: encuesta a empleadores respecto del cumplimiento del perfil de egreso de los profesionales que han contratado (en proceso).

Resultados de la evaluación de proceso

En todos los casos, la retroalimentación ha resultado positiva. A continuación se incluyen cuadros con la evaluación que los estudiantes de séptimo semestre han realizado. El procedimiento utilizado consiste en presentar a los estudiantes una tabla con las competencias por cada una de las dimensiones y solicitar, que señalen, frente a cada una de ellas, en cuáles asignaturas de su plan de estudio se trabajó dicha competencia.

Los resultados han sido los siguientes:

Tabla 3. Encuesta perfil profesional estudiantes egreso 2008. Pedagogía en Educación Básica. Santiago

	JORNADA DIURNA			JORNADA VESPERTINA		
	ACTITUDINAL	CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL	CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL
ED. BÁSICA	100%	100%	98%	95,5%	86,0%	81,0%

Fuente: Informe Anual Escuela a Vicerrectoría Académica 2008

Tabla 4. Encuesta perfil profesional estudiantes egreso 2009. Pedagogía en Educación Básica Santiago

	JORNADA DIURNA			JORNADA VESPERTINA		
	ACTITUDINAL	CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL	CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL
ED. BÁSICA	99,1%	99,4%	100%	99,7%	91,1%	91,3%

Fuente: Informe Anual Escuela a Vicerrectoría Académica. 2009

Tabla 5. Encuesta perfil profesional estudiantes egreso 2008. Pedagogía en Educación Básica. Concepción

	JORNADA DIURNA			JORNADA VESPERTINA		
	ACTITUDINAL	CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL	CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL
ED. BÁSICA	100%	89,7%	96,9%	100%	100%	100%

Fuente: Informe Anual Escuela a Vicerrectoría Académica. 2008

Tabla 6. Encuesta perfil profesional estudiantes egreso 2009. Pedagogía en Educación Básica. Concepción

	JORNADA DIURNA			JORNADA VESPERTINA		
	ACTITUDINAL	CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL	CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL
ED. BÁSICA	100%	96%	90%	98%	97%	99%

Fuente: Informe Anual Escuela a Vicerrectoría Académica. 2009

Los resultados nos muestran que los estudiantes terminales de la carrera de Educación General Básica de las sedes Santiago y Concepción, de las jornadas diurna y vespertina, en un altísimo porcentaje, han trabajado las competencias señaladas en el perfil en las diferentes asignaturas del plan de estudio.

Evaluación de resultados

Los profesores supervisores de práctica profesional aplicaron una rúbrica a los estudiantes que tenían a su cargo. Esta rúbrica tiene la estructura y criterios que se señalan a continuación:

Estructura

Para la elaboración de estos indicadores se ha tomado en cuenta la estructura del perfil del egresado de la carrera de Educación General Básica. Esta estructura se basa en el concepto de competencia, entendiendo ésta como: “el conjunto tridimensional de potencialidades actitudinales, conceptuales y procedimentales, que el egresado ha desarrollado como producto de los procesos de enseñanza y aprendizaje, realizados en su formación profesional y de su maduración personal.”⁴

Para el trabajo de establecer indicadores de evaluación del perfil, se ha establecido continuos de logro que se definen como:

- NIVEL 1 : LOGRO BÁSICO
- NIVEL 2 : LOGRO INTERMEDIO
- NIVEL 3 : LOGRO AVANZADO

Dimensión actitudinal

Para las potencialidades de la dimensión actitudinal, se han especificado cada uno de los niveles mencionados anteriormente:

NIVEL 1: LOGRO BÁSICO. CONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN: se considera un logro aceptable, pero básico, que el egresado conozca y entienda la connotación y denotación de la actitud que se le propone.

⁴ Plan de Desarrollo 2005-2010, Instituto Profesional IPP. Documento oficial.

NIVEL 2: LOGRO INTERMEDIO. ACEPTACIÓN: se considera un logro de mejor calidad que el egresado acepte incorporar a sus vivencias y quehacer las actitudes que se le proponen.

NIVEL 3: LOGRO AVANZADO. INCORPORACIÓN PROACTIVA: se entiende éste como el nivel óptimo de desarrollo. El egresado, no sólo logra incorporar la actitud a sus vivencias y quehacer, sino que además es proactivo en la demostración de esa actitud.

Dimensiones conceptual y procedimental

Para las dimensiones conceptual y procedimental, se ha trabajado, en primer lugar, un correlato entre el “saber”, que corresponde a lo conceptual y el “saber hacer”, de lo procedimental. Esto significa relacionar las potencialidades de ambas dimensiones y establecer indicadores comunes. También, para estas dimensiones se han especificado los niveles planteados.

NIVEL 1: LOGRO BÁSICO. CONOCIMIENTO: se estima que este nivel de logro es aceptable en forma mínima. Supone que el egresado conoce, “sabe”, satisfactoriamente de los temas que se han planteado en la formación profesional.

NIVEL 2: LOGRO INTERMEDIO. ELABORACIÓN: se considera un logro de mejor calidad que el primero. El egresado no sólo sabe de los temas fundamentales de la disciplina pedagógica, sino que es capaz de realizar elaboraciones a partir de éstos. La planificación creativa e innovadora de su quehacer educativo es la muestra explícita de este nivel de logro.

NIVEL 3: LOGRO AVANZADO. APLICACIÓN: Se considera como nivel óptimo de logro de su formación. El egresado es capaz de aplicar los contenidos de su formación a la actividad concreta. Este nivel incluye el logro de los niveles anteriores.

Los resultados consolidados de la carrera de Educación General Básica para el año 2009 son los siguientes:

Tabla 7. Rúbrica de evaluación prácticas profesionales

Dimensión actitudinal	Nivel 1: logro básico Conocimiento y comprensión	Nivel 2: logro Intermedio Aceptación	Nivel 3: logro Avanzado Incorporación proactiva
ESTUDIANTES EGB	28%	49%	23%

Fuente: Informe Anual Coordinación Práctica (2009)

Tabla 8. Rúbrica de evaluación prácticas profesionales

Dimensiones conceptual y procedimental	Nivel 1: logro básico Conocimiento	Nivel 2: logro Intermedio Elaboración	Nivel 3: logro Avanzado Aplicación
ESTUDIANTES EGB	29%	53%	18%

Fuente: Informe Anual Coordinación Práctica (2009)

Estos resultados nos muestran que los supervisores de práctica profesional, al realizar la evaluación final de los estudiantes de Educación General Básica, encuentran que las competencias del perfil de egreso se encuentran en niveles de logro intermedio a avanzado. Ello ocurre en las tres dimensiones desarrolladas: actitudinal, conceptual y procedimental,. Se ratifica, entonces, que el perfil de egreso se estaría cumpliendo.

3. Conclusiones

1. La posibilidad de desarrollar procesos co-constructivos y dialógicos en la construcción de una carrera se demuestra, en nuestra experiencia, como posible. Ello no resulta necesariamente nuevo, sin embargo, lo que sí nos parece relevante de nuestra experiencia, es haberlo logrado de manera eficiente y efectiva, esto es con un costo absolutamente manejable para una institución pequeña y en un plazo temporal que no superó los ocho meses.

2. El éxito de la experiencia se sostiene en la coherencia que existe entre las definiciones institucionales globales y las decisiones que se toman a nivel de las distintas unidades académicas, lo que permite que la organización en su conjunto entienda el proceso y colabore

con él, evitando las dificultades administrativas y las resistencias que tradicionalmente se presentan en los procesos de innovación.

3. El valor de la propuesta institucional es que fue construida efectivamente como un marco de referencia. En ese sentido, se constituye como guía, desde lo conceptual, y como parámetro, desde lo político.

4. En lo específico, el proceso de elaboración de perfiles, planes de estudio, mallas curriculares y programas de asignatura, a partir de la derivación de los principios, propósitos, misión y visión institucionales hacia el perfil de egreso, es una alternativa que logra dar coherencia y consistencia a la formación de los profesionales.

5. Esta modalidad objetiva la validación de dichos perfiles, tanto en el medio interno como en el externo, otorgando el justo valor a la opinión de los expertos y de los usuarios, en un diálogo que normalmente es más discursivo que real. En este caso es real, proactivo y efectivo.

6. La decisión lógica, pero no por eso aplicada normalmente, de partir de los perfiles para llegar a los planes de estudio, mallas curriculares y programas de asignatura, permite la evaluación específica del proceso formativo de profesionales, otorgando una opción real de evaluación integral, que mira permanentemente al proceso y a los resultados, como elementos integrados que permiten una toma de decisiones efectiva. De la misma forma, esta verificación del cumplimiento del perfil, tanto de proceso como de resultados, permiten señalar que se apunta a logros consistentes y permanentes.

7. El consolidar esta modalidad de construcción / modificación / actualización permite tener procedimientos rigurosos, que señalan caminos expeditos, sin que impliquen perder la coherencia y consistencia del perfil profesional.

4. Bibliografía

1. Avalos, B. (2002), Profesores para Chile, Historia de un Proyecto. Ministerio de Educación, Santiago.
2. Freire, P. (1998), Cartas a quien pretende enseñar. Siglo Veintiuno Editores, Madrid.
3. UNESCO (1996), La Educación Encierra un Tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Compendio). París.

La acreditación de programas académicos de pregrado en la Pontificia Universidad Católica de Chile: 2000-2009

Caso: La experiencia de acreditación de Diseño

Magdalena Vicuña del Río

Silvia Castillo Ibáñez

Carmen Rioseco Perry

1. La acreditación de pregrado en la UC

a. Antecedentes

Las universidades chilenas han tendido a establecer mecanismos e instrumentos de aseguramiento de la calidad, luego de la implementación de los procesos de acreditación institucional y de programas de pregrado y postgrado, impulsados por el Ministerio de Educación con la creación de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP)¹. Entre los objetivos de la CNAP estaba proponer las bases institucionales y el diseño de un sistema nacional de aseguramiento de la calidad, además de llevar a cabo procesos experimentales de acreditación. Acciones que concluirían en la promulgación de la Ley de Aseguramiento de la Calidad, en octubre de 2006².

La Pontificia Universidad Católica de Chile (UC) no ha estado ajena a estos procesos, participando y contribuyendo al desarrollo de políticas nacionales en el área de la educación superior³.

¹ Ambos proyectos experimentales predecesores de la actual Comisión Nacional de Acreditación.

² CNAP 1999-2007 El modelo chileno de acreditación de la educación superior. Santiago, Ministerio de Educación, Comisión Nacional de Acreditación (CNAP), 2007. p.31.; La Ley sería publicada el 17 de noviembre de 2006.

³ En materia de programas de postgrado, a septiembre de 2010 está acreditado el 100% de los programas de Doctorado, así como el 50% de los programas de Magíster, a éstos se suman 9 programas de Magíster entregados a CNA-Chile y en espera de acuerdo de acreditación. Los procesos de acreditación de programas de Magíster son coordinados por la Vicerrectoría Académica y los programas de Doctorado por la Vicerrectoría de Investigación.

La primera parte de este artículo, referido a los programas académicos de pregrado, aborda los principales mecanismos de aseguramiento de la calidad existentes en la UC; la estructura curricular de los planes de estudios, y los procesos de acreditación, nacionales e internacionales que, durante la década de 2000, han realizado determinadas Unidades Académicas de la institución. Esto permite reconocer hitos, acciones y la participación que ha implicado a programas académicos y unidades centrales en relación con la acreditación, así como a las prácticas que se han generado en este sentido.

La segunda parte expone el caso de la acreditación nacional de Diseño, considerando que fue la primera carrera que se acreditó en el marco de la nueva normativa legal sobre aseguramiento de la calidad. La Escuela de Diseño evidenció gran preocupación por acreditar la carrera, por lo cual planificó estrategias para ello, en el entendido que sería el impulso para el desarrollo de futuros proyectos.

b. Mecanismos de aseguramiento de la calidad

Los lineamientos marco de la gestión institucional de la Pontificia Universidad Católica de Chile están dados por su Declaración de Principios, Misión y Visión. La Misión expresa que "... es una comunidad educativa que cultiva, de modo riguroso y crítico, un saber iluminado por la fe y lo comparte con la sociedad, aportando así a la construcción de una nación auténticamente humana, basada en la verdad, la libertad, la justicia, la paz y la solidaridad"⁴. Este ideario se refleja en todos sus ámbitos de acción: docencia de pre y postgrado, investigación, educación continua y vinculación con el medio.

La UC ha desarrollado instrumentos de aseguramiento de calidad que se han consolidado a lo largo de su historia. En tal sentido, la institución da cuenta a la sociedad de una cultura organizacional de autorregulación basada en su experiencia académica y en mecanismos que han permitido la creación, implementación, modificación y evaluación de sus programas académicos de pregrado, que consideran:

⁴ Sobre la P. Universidad Católica de Chile, ver: www.uc.cl/webpuc/site/edic/base/port/info_sobre_la_univ.php (A Septiembre 2010)

- Instancias colegiadas de primer orden, como el Honorable Consejo Superior, que reúne a las máximas autoridades de la Universidad: Rector, Prorector, Vicerrectores, Decanos, Secretario General y representantes del cuerpo académico y de los estudiantes; y la Comisión de Títulos y Grados, integrada por: Vicerrector Académico, Secretario General y Decanos de Facultades.
- Gestión de los Consejos de Facultades u otras entidades propias de las Unidades Académicas, como los Comités Curriculares.
- Procesos de planificación estratégica institucional.
- Planes de desarrollo de las Facultades.
- Jornadas periódicas de Docencia, de Vicerrectoría Académica con Unidades Académicas.
- Evaluación permanente de los programas académicos, que involucra la capacidad de revisión y ajuste de éstos, a través de la actualización del conocimiento disciplinario, por parte del cuerpo académico; la consulta a pares expertos, nacionales y extranjeros, quienes evalúan los nuevos programas académicos o modificaciones curriculares mayores.
- Evaluación financiera de las propuestas académicas.
- Existencia de procedimientos que formalizan los nuevos programas académicos, o bien, la modificación de los vigentes, mediante Decretos de Rectoría y Resoluciones de Vicerrectoría Académica.
- Insumos de análisis de gestión académica, como las evaluaciones docentes aplicadas semestralmente en los cursos que se imparten; estudios e informes específicos que abordan: perfiles de ingreso; perfiles de alumnos; cumplimiento de requisitos académicos por cohortes de ingreso; demanda y asignación de vacantes, flujo de graduación y titulación, entre otras temáticas.
- Fondos de desarrollo y perfeccionamiento docente: Fondo de Desarrollo de la Docencia (FONDEDOC) y Centro de Desarrollo Docente (CEDEDOC).

Las bases de la gestión de docencia y del desarrollo académico de la Universidad, lo constituyen la *Política General de Docencia, de mayo de 1979*, y los *Fundamentos y Objetivos de Política Académica* y

*Administrativa, de agosto de 1982; así como, también, el Reglamento del Académico y las Políticas de Gestión del Cuerpo Académico*⁵.

c. *Programas académicos de pregrado*

Los planes de estudio de pregrado en la UC, consideran la entrega de dos grados académicos: Bachiller y Licenciado. Las carreras profesionales otorgan, además de los grados académicos, un título profesional.

El grado académico de Bachiller, desde el 2002 a la fecha, está inserto en todos los programas de pregrado conducentes a licenciaturas y títulos profesionales y se otorga al aprobar 200 créditos de cursos fundantes y propios de cada licenciatura; además de créditos y requisitos asociados al Plan de Formación General (PFG)⁶. Como requisito de egreso de las licenciaturas, se exige la aprobación de exámenes de habilidades comunicacionales en castellano e inglés.

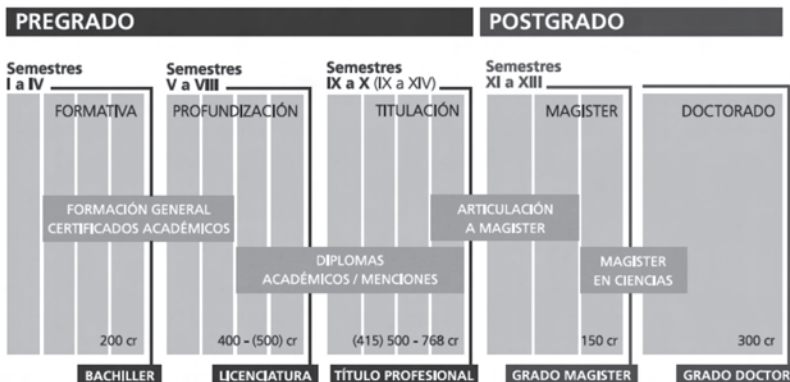
Los programas académicos de pregrado están diseñados sobre la base de cursos disciplinarios, mínimos y optativos de profundización, complementados con cursos electivos y requerimientos del PFG. A través de los cursos mínimos, los estudiantes acceden al conocimiento central de su programa de estudios; con los cursos optativos de profundización focalizan y especifican su interés profesional en áreas determinadas de sus carreras, y con los cursos electivos, adquieren un saber disciplinario de programas académicos diferentes al propio.

Los alumnos pueden inscribir los cursos de acuerdo con la secuencia diseñada/sugerida para cada plan de estudio, o bien, continuar una ruta académica personal, restringida únicamente por el número de créditos que cada semestre se exige aprobar y requisitos asociados a determinados cursos.

⁵ En 2008, fue aprobada la actualización del Reglamento de Académico y las nuevas Políticas de Gestión del Cuerpo Académico. www.uc.cl/webpuc/site/launiversidad/PoGCA08.pdf (Verificado en Septiembre 2010). Sobre la experiencia de este proceso, ver: Juan José Ugarte, Bárbara Loeb y Mauricio Ferrari, *Política de gestión del cuerpo académico de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, Calidad en la Educación, N°28, julio de 2008: 92- 108.

⁶ Decreto de Rectoría N°181-2001. Al respecto, también: Discursos del Sr. Rector, 2001 – 2002 – 2003 - 2004. En: www.uc.cl/webpuc/site/launiversidad/autoridades/rector/discursos.html (Verificado en Septiembre 2010)

ESTRUCTURA CURRICULAR DE LA UC



d. Procesos de acreditación nacional

La Rectoría del Dr. Pedro Pablo Rosso, en sus dos períodos, que van de marzo de 2000 a marzo de 2010, tuvo preocupación por la acreditación de carreras de pregrado, tanto a nivel nacional como internacional. El Plan de Desarrollo 2000-2005 señalaría que una de las prioridades para las Licenciaturas debía consistir en desarrollar procesos de autoevaluación y acreditación⁷. El Plan de Desarrollo 2005-2010, en el ámbito de la internacionalización, haría referencia a que la Universidad debía: “avanzar decididamente hacia la completa acreditación internacional y homologación de nuestros programas de estudios con los sistemas universitarios extranjeros de primer nivel, perfeccionando la compatibilidad curricular, y la certificación de estándares internacionales de calidad en la oferta educativa y de productividad académica”⁸.

Al examinar los procesos de acreditación de programas de pregrado que se han abordado en la UC, entre el 2000 y 2009, es posible distinguir dos fases. La fase (i) puede identificarse con la gestión realizada por las

⁷ Pontificia Universidad Católica de Chile, Plan de Desarrollo 2000-2005. Santiago, Enero de 2001. p.17.

⁸ Pontificia Universidad Católica de Chile, Plan de Desarrollo 2005-2010, Duc in altum. Santiago, Agosto de 2005. p. 25

Unidades Académicas que acreditaron sus programas de pregrado, en el período 2000 y 2006, coincidente con los proyectos experimentales de acreditación liderado por la CNAP (Gaínza, 2005); y la fase ii) desde el 2007 a la fecha, con procesos de acreditación supeditados a la implementación de la normativa 20.129.

En la fase i) los proyectos pilotos de acreditación fueron realizados con gran motivación por parte de las Unidades Académicas que, voluntariamente, adscribieron al proceso, hecho que ha quedado consignado en los informes de autoevaluación de las carreras que se sometieron a la autoevaluación y a la revisión de pares expertos.

Con el objeto de contribuir al proceso de acreditación de pregrado ante la CNAP, la Vicerrectoría Académica de la UC estableció una Unidad de apoyo, que tenía como objetivo, en esta fase, colaborar en los procesos de acreditación que llevaron a cabo las diferentes Unidades Académicas, con especial atención al levantamiento de información cuantitativa que se requiriera.

Medicina fue la primera carrera de la UC en presentar un informe de autoevaluación a la CNAP. La Escuela de Medicina había iniciado el proceso de autoevaluación en abril de 2001, la entrega del Informe se realizó en septiembre, y la visita de pares, en noviembre de ese año. El Acuerdo de acreditación, del 22 de enero de 2002, le otorgó 7 años de acreditación (Vargas *et al* 2005).

La acreditación de carreras de Medicina puede contextualizarse, en el Acuerdo de 1998, de la Asociación de Facultades de Medicina de Chile (ASOFAMECH) y el Consejo Superior de Educación, que buscó propiciar la acreditación de las Escuelas de Medicina del país y el establecimiento de criterios de acreditación sobre la base de estándares internacionales, especialmente, de la Association of American Medical Colleges (AAMC) (Rosselot, 2001).

Hacia abril de 2002, habían iniciado procesos de acreditación siete carreras de la UC: Agronomía, Arquitectura, Bioquímica, Educación, Enfermería, Psicología, y Química y Farmacia. Para efectos de inducción y coordinación, la Vicerrectoría Académica realizó un taller con participación de la CNAP y de la Escuela de Medicina. Esta última dio a conocer su reciente experiencia en la acreditación de Medicina.

De esta fase puede concluirse que la mayoría de los programas que se presentaron al proceso experimental de acreditación correspondían

a carreras que tenían el atributo de ser conducentes a títulos profesionales, con la única excepción de la carrera de Bachillerato en Teología. Este Bachillerato de 4 años de duración es conducente al grado académico de Bachiller en Teología (equivalente a Licenciatura).

Los Acuerdos de la gran mayoría de las carreras que se presentaron a acreditación, expusieron precisiones y sugerencias a los programas académicos que en muchos de los casos eran coherentes a las debilidades o puntos de atención que las mismas carreras habían consignado en sus informes de autoevaluación. Cabe precisar que los procesos de análisis de los planes de estudio coincidió, en esta fase, con la implementación del nuevo proyecto educativo en la UC, el que buscó dar relevancia a la formación general en los estudiantes de pregrado. De allí, que la información levantada reconocería la vigencia de planes de estudios con atributos de egreso diferenciados, según las cohortes de ingreso.

En general, los Acuerdos de acreditación, destacan alcances respecto de: perfiles profesionales (logros de competencias y asignaturas); prácticas profesionales; perfeccionamiento de los académicos en estrategias pedagógicas; atención a la construcción de nexos con los egresados; y reconocimiento del aporte de los empleadores al levantamiento y validación de los perfiles profesionales. Además de atender, en varios de los casos, a las observaciones de los estudiantes y/o académicos, en temas tales como infraestructura y capacidad de autorregulación.

Tabla 1: Programas académicos de pregrado de la UC acreditados en el marco de los proyectos experimentales de acreditación de la CNAP: 2002 - 2006

PROGRAMA ACADÉMICO	FECHA de ACUERDO ACREDITACIÓN
MEDICINA	22 enero 2002
ARQUITECTURA	26 noviembre 2002
AGRONOMÍA	14 enero 2003
PSICOLOGÍA	7 julio 2003

BIOQUÍMICA	29 agosto 2003
ENFERMERÍA	25 mayo 2004
PROGRAMA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA (14 Pedagogías Medias)	21 septiembre 2004
EDUCACIÓN DE PÁRVULOS	30 noviembre 2004
INGENIERO CIVIL CON DIPLOMA ACADÉMICO EN: Ingeniería Ambiental, Ingeniería y Gestión de la Construcción, Ingeniería de Diseño y Construcción de Obras, Ingeniería Estructural, Ingeniería en Transporte, Ingeniería Geotécnica, Ingeniería Hidráulica e Ingeniería de la Minería	15 marzo 2005
INGENIERO CIVIL DE INDUSTRIAS CON DIPLOMA ACADÉMICO en: Ingeniería Ambiental, Ingeniería en Bioprocesos, Ingeniería de Computación, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Hidráulica, Ingeniería Matemática, Ingeniería Mecánica, Ingeniería de Minería, Ingeniería Química, Ingeniería de Tecnología de la Información e Ingeniería en Transporte	15 marzo 2005
INGENIERÍA CIVIL DE COMPUTACIÓN	15 marzo 2005
INGENIERÍA CIVIL ELÉCTRICA	15 marzo 2005
INGENIERÍA CIVIL MECÁNICA	15 marzo 2005
INGENIERÍA COMERCIAL	15 marzo 2005
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA (Santiago y Sede Villarrica)	10 enero 2006
QUÍMICA Y FARMACIA	21 marzo 2006
BACHILLER EN TEOLOGÍA (Equivalente a Licenciatura)	14 noviembre 2006
TRABAJO SOCIAL ((e Con entrega del Informe de Autoevaluación: 30 de septiembre de 2005)	16 enero 2007*

La fase (ii) estará contextualizada por los lineamientos que estableció la nueva normativa legal. Una vez sancionada la Ley que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, la UC no promoverá los procesos de acreditación de pregrado, sino hasta observar el escenario que generaría la Ley (López, 2006): traspaso de funciones de la CNAP a la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile); asignación de atribuciones del Consejo Superior de Educación; autorización de las Agencias acreditadoras, alternas a CNA-Chile; obligatoriedad de procesos de acreditación para las carreras de Medicina y Educación (que condicionará becas y beneficios del Estado); y presentación voluntaria de carreras a los procesos de acreditación, entre otros.

El impulso a los procesos de acreditación sería dado, en la Jornada de Docencia de la Vicerrectoría Académica, en junio de 2008. En esta reunión, que convoca la participación de los directivos de carreras de pregrado, se acordó que las carreras no acreditadas debían propender a desarrollar procesos de acreditación nacional e internacional. Para ello, se determinó que un 80% de las carreras de pregrado debía estar acreditada, o bien, en proceso, al 2010; y tres nuevas carreras de pregrado incorporadas a procesos internacionales de acreditación.

Promover la acreditación debía abordarse, según se definió en la Jornada, mediante estrategias que dieran cuenta del impacto positivo de los procesos de acreditación, tales como: paso clave en la gestión de calidad (“medirse y ser medido”); hito relevante en los planes de desarrollo de las Unidades Académicas; acceso a beneficios; posicionamiento de los programas en la oferta académica nacional e internacional. Para la implementación de las estrategias, se comprometió el apoyo, asesoría y coordinación de la Dirección Académica de Docencia, además de la colaboración de la Dirección de Relaciones Académicas Internacionales en materia de favorecer la acreditación internacional de programas de pregrado (Ugarte, 2008).

Lo anterior, significó además redefinir los alcances de colaboración a las Unidades Académicas que abordaban procesos de autoevaluación. Para este propósito, entre otras medidas, se desarrollaría una gestión conjunta de la Dirección Académica de Docencia, de Vicerrectoría Académica, y la Dirección de Análisis Institucional y Planificación, de la Prorectoría, en el ámbito de la elaboración de informes y

procesamiento de datos cuantitativos tanto institucionales como específicos de los programas académicos.

La principal característica de la segunda fase de los procesos que abordaría la UC, estará dada por la postulación a nuevos períodos de acreditación de programas y por lograr que carreras, conducentes a grados académicos (Licenciaturas), o de mayor perfil académico, accedieran a procesos de autoevaluación. De estas últimas, puede mencionarse a programas que voluntariamente decidirían iniciar procesos de acreditación, como: Estética, Física, Astronomía, Letras, Matemática (Estadística) y Química. Para las Licenciaturas, el adscribirse a procesos de acreditación fue una decisión un tanto compleja por desconocimiento del proceso, pero también por el hecho de sumar a sus académicos en la dinámica que involucra. Sin embargo, esto no fue impedimento para que diferentes Unidades Académicas ratificaran en sus planes de desarrollo el interés de llevar a cabo procesos de acreditación nacional.

Considerando la relevancia del seguimiento de egresados para la actualización y rediseño del *curriculum* de pregrado, la Vicerrectoría Académica apoyó que la Dirección Académica de Docencia participara en una serie de iniciativas que propenderían el establecimiento de un sistema *ad hoc*. Esto tuvo como antecedente la gestión realizada por la Escuela de Arquitectura respecto de estudios cualitativos sobre los titulados de la carrera (Rioseco, 2005).

En el 2006, con financiamiento del Ministerio de Educación (Concurso de Proyectos de Desarrollo Institucional), se sentaron las bases para crear una Red de Información de Egresados UC que implementaría, desde el 2007 a la fecha, la realización de encuestas y focus group a egresados. Con ello se intentaba contribuir, paralelamente, al cumplimiento de una recomendación establecida en el Acuerdo de acreditación institucional de la UC, en el sentido de que la Universidad debía consolidar vínculos con sus egresados.

La construcción de una Red de Egresados habría de constituirse en un insumo de relevancia para los procesos de acreditación, tanto de las carreras que debieron postular a nuevos períodos de acreditación, a contar del 2009, como aquellas que acometían su primer proceso.

En el año 2007, la UC se asoció al Proyecto internacional PROFLEX (El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento),

que encuestaría, a nivel nacional y latinoamericano, a la generación de egresados 2002, para determinar los niveles de competencias adquiridos en los procesos formativos de pregrado y su impacto en el desempeño laboral⁹.

Asimismo, se aprobó que el Fondo de Desarrollo de la Docencia de la Vicerrectoría Académica, financiara proyectos orientados a la revisión de perfiles profesionales, análisis de *curriculum*, desarrollo de habilidades docentes, así como levantamiento de información cualitativa que permitiera enfrentar procesos de acreditación. Por su parte, para financiar los aranceles de acreditación, se estableció que el financiamiento provendría del Fondo de Desarrollo Académico (FDA) de administración central.

La única carrera que desarrolló proceso de autoevaluación, en el 2007, fue Diseño. El 13 de agosto de 2008, la carrera obtuvo el período máximo de acreditación: 7 años.

En el 2008, comenzaron a presentarse a nuevos períodos de acreditación las carreras de: Medicina, Educación de Párvulos y el Programa de Formación Pedagógica (Pedagogías Medias); carreras que por Ley debían estar acreditadas. También, la carrera de Química y Farmacia realizó su proceso de autoevaluación orientada a un nuevo período de acreditación, teniendo como referente que su fecha de acreditación finalizaba en junio de 2010. Por su parte, las carreras de Química y Estética iniciaron estudios para su primera acreditación.

Por Acuerdo de acreditación de CNA-Chile, del 2 de diciembre de 2009, Medicina obtuvo 7 años de acreditación; el Acuerdo de acreditación, de la Agencia Acreditadora de Chile, del 12 de noviembre de 2009, otorgó 7 años de acreditación al Programa de Formación Pedagógica (en las tres áreas formativas de las Pedagogías Medias).

El proceso de acreditación de la carrera de Medicina fue especial, dado que, en esta oportunidad, a los Cuestionarios e Informe de autoevaluación se adjuntó un Informe de autoevaluación realizado por los propios estudiantes.

⁹ Informe resumen de los resultados del Proyecto PROFLEX en Latinoamérica. Comparativa con el Proyecto REFLEX de Europa.
En: www.seguimientoegresados.com/ (Verificado en Septiembre 2010)

Al finalizar el 2009, el estado del arte de los procesos de acreditación era el siguiente:

- En espera de la decisión del Acuerdo de reacreditación: Educación de Párvulos.
- Con entrega de los informes de autoevaluación, para la reacreditación: Química y Farmacia; Arquitectura; y Bioquímica; y de primera acreditación: Licenciatura en Química.
- En etapa de levantamiento de información para postulación a nuevos períodos de acreditación: Enfermería; Agronomía; y Psicología.
- En proceso de primera acreditación: Física; Astronomía; Matemática; Estadística; Estética y Construcción Civil.

A fines de 2009, de los 87 programas académicos de pregrado vigentes en la UC (incluyendo en esta cifra: menciones, especialidades y diplomas académicos, además de los nuevos programas que aun no cuentan con egresados), el 57.6% está acreditado, lo que corresponde a un total de 50 carreras¹⁰.

e. Procesos de acreditación internacional

Cabe destacar, en materia de aseguramiento de la calidad, el trabajo realizado por determinadas Unidades Académicas de la UC que han abordado iniciativas de acreditación internacional, en varios casos, anteriores a los procesos impulsados por la CNAP. Esto ha permitido, por una parte, fortalecer los programas académicos y, por otra, que la comunidad académica adquiriera un saber que se ha hecho tangible en los procesos de acreditación nacional. Tales son las experiencias de Medicina, Arquitectura e Ingeniería. Además se cuenta con la acreditación del área de Administración de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas ante instituciones acreditadoras de los Estados Unidos y Europa. Periodismo, por su parte, se acreditó ante un organismo de los Estados Unidos, pero no ha desarrollado proceso de acreditación nacional.

¹⁰ Fuentes: Dirección de Análisis Institucional y Planificación / Dirección Académica de Docencia / Dirección de Servicios y Registros Docentes (Admisión). Para mayor especificación: www.cnachile.cl/acreditacion/resultados.html (Verificado en Septiembre 2010)

A fin de favorecer los procesos de acreditación internacional, la Vicerrectoría Académica estableció un sistema de financiamiento administrado por la Dirección de Relaciones Académicas Internacionales.

Cabe hacer particular mención a la participación de la carrera de Agronomía en el proyecto Mecanismo Experimental de Acreditación Regional (MEXA). Este proyecto fue resultado de un convenio firmado entre los miembros asociados al MERCOSUR en junio de 1998, ratificado en junio de 2002, con el objetivo de lograr el reconocimiento de títulos. El cronograma de trabajo estableció etapas de trabajo en la acreditación de carreras, definiendo en primera línea: Agronomía, Ingeniería y Medicina. Las entidades encargadas de los procesos de acreditación radicaban en las agencias nacionales, como la CONEAU en Argentina y la CNAP en Chile.

Con posterioridad, los integrantes del MERCOSUR definirán una entidad de acreditación regional de pregrado: ARCU SUR¹¹.

Tabla 2: Programas con acreditación internacional:

PROGRAMA ACADÉMICO	AGENCIA / ORGANISMO	PAÍS
Administración (*Área)	Association to Advance Collegiate Schools of Bussiness (AACSB)	EE.UU.
Administración (*Área)	EFMD / EQUIS (European Quality Improvement System)	EUROPA
Agronomía	Mecanismo Experimental de Acreditación (MEXA)	MERCOSUR
Arquitectura*	Royal Institute of British Architects (RIBA)	INGLATERRA
Ingeniería	Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET)	EE.UU.
Medicina **	American Association for Medical Colleges (AAMC)	EE.UU.
Periodismo	Accrediting Council on Educational in Journalism and Mass Communication (ACEJMC)	EE.UU.

*: Acreditación "Sustancialmente equivalente".

** : "Mock" accreditation

¹¹ Ver: www.cnachile.cl/arcusur/arcusur.html

Tabla 3: Programas en proceso de acreditación internacional:

PROGRAMA ACADÉMICO	AGENCIA / ORGANISMO	PAÍS
Arquitectura*	Architectural Accrediting Board (NAAB)	EE.UU.
Derecho	American Association of Law School	EE.UU.
Construcción Civil	American Council for Construction Education (ACCE)	EE.UU.
Educación	Center for Quality Assurance in International Education	EE.UU.

*: Acreditación "Sustancialmente equivalente"

Fuente: Dirección de Relaciones Académicas Internacionales

2. La experiencia del proceso de acreditación de la carrera de Diseño. 2007 - 2008

a. Plan de desarrollo de la Escuela de Diseño

La Escuela de Diseño UC estableció, en su Plan de Desarrollo 2006-2010/2015, la acreditación nacional de la carrera y, a partir de ello, la acreditación internacional. La acreditación fue vista como una oportunidad para revisar el plan de estudio (implementado en el 2004), verificar el perfil de egreso, la actualización de los cursos y el establecimiento de indicadores de productividad académica¹².

La Escuela de Diseño UC se ha sometido a procesos de autoevaluación internos desde el año 2003, año en que se inició la planificación estratégica de la Unidad y se definieron sus propósitos y sus objetivos educacionales. En el 2006, la UC cambió su metodología de planificación, que consistía en la revisión anual de las metas de las unidades, hacia lo que se conoce hoy como Planes de Desarrollo. Dichos Planes son revisados cada dos o tres años, a través de un sistema participativo que congrega a docentes, alumnos y administrativos.

¹² P. Universidad Católica de Chile, Facultad de Arquitectura, Diseño y Estudios Urbanos, Plan de Desarrollo 2006-2010, p.11

Posteriormente, se dan a conocer sus conclusiones a la comunidad universitaria a través de una presentación difundida y luego publicada en la web de la Facultad.

b. Desarrollo del proceso de acreditación nacional

En mayo de 2007, se conformó el Comité de Autoevaluación para la acreditación nacional de la Escuela de Diseño UC¹³. El Comité de Autoevaluación funcionó durante todo ese año con reuniones de carácter semanal. Entre mayo y octubre de 2007, el Comité recabó y procesó información respecto de los siguientes criterios de evaluación: (1) Presentación de la carrera, (2) Propósitos Institucionales, (3) Integridad institucional, (4) Estructura organizacional, administrativa y financiera, (5) Efectividad del proceso de aprendizaje, (6) Estructura curricular, (6) Recursos humanos, (7) Resultados del proceso de formación, (8) Infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza y (9) Vinculación con el medio. Todos los puntos se abordaron en base a las pautas establecidas por CNA-Chile.

1. Acciones

Con la finalidad de realizar el proceso, la Dirección de la Escuela de Diseño se adjudicó en el Concurso de Desarrollo de la Docencia de la UC (FONDEDOC), el proyecto “*Rediseñando el Diseño UC: apoyo para la Autoevaluación del proyecto educativo de la Escuela de Diseño al 2010*”. Esto permitió obtener los recursos para realizar una serie de actividades asociadas al proceso de autoevaluación, como un taller de programación de cursos (impartido por el Centro de Desarrollo de la Docencia de la UC), aplicación de encuestas a docentes, estudiantes y empleadores, realización de *focus group* y ejecución de talleres con académicos y ayudantes.

¹³ Este Comité está conformado por los siguientes directivos, académicos y administrativos de la Escuela de Diseño: Gonzalo Cáceres (Director Adjunto), Mario Ubilla (Director Adjunto), Soledad Hocés (Académica, Coordinadora de Nivel de Licenciatura), Paz Cox (Académica), Cecilia Pouquette (Coordinadora Académica), Marco Canepa (ayudante Escuela de Diseño) y Magdalena Vicuña (Asistente de Dirección y Coordinadora del Comité de Autoevaluación).

El Taller de programación de cursos, se realizó de manera exclusiva para los académicos de la Escuela de Diseño, en Lo Contador, entre los meses de septiembre y octubre de 2007. A las sesiones asistieron un total de 32 profesores, de la planta fija e indefinida.

Dentro de los objetivos de este taller se encontraban: (1) Formular objetivos para un curso en términos de competencias adquiridas luego de un proceso formativo, (2) Definir los instrumentos, criterios y estándares de evaluación de aprendizajes que den cuenta, efectivamente, de logros de aprendizaje, (3) Seleccionar contenidos y metodologías que sean coherentes con los objetivos buscados y con el sistema de evaluación determinado, (4) Integrar los elementos anteriormente mencionados (objetivos, contenidos, metodologías y evaluación) en un programa de curso completo, coherente, factible y comprensible.

Para la realización de las encuestas se tomaron como base los cuestionarios desarrollados por la Comisión Nacional de Acreditación, que fueron ajustados a la realidad de la Escuela de Diseño. Las encuestas se realizaron de manera digital a través del sistema *surveymonkey*, el que permite acceder a las respuestas en una base de datos digital apenas los cuestionarios son respondidos. De esta manera, se envió una encuesta a los 50 académicos de la Escuela (planta fija e indefinida), a 80 estudiantes de octavo semestre y en proceso de titulación, y a 80 empleadores, aproximadamente (los cuales se encontraban en el registro de la base de datos del curso Prácticas Profesionales).

A lo anterior, durante el primer semestre del año 2008, se sumó un *focus group* a 10 egresados de Diseño, con la finalidad de realizar una encuesta similar a la Encuesta de Egresados realizada el año 2004. El *focus group* fue una iniciativa de la Vicerrectoría Académica, que se extendía a varias unidades académicas de la UC.

Para la autoevaluación, además, se contó con datos de la Encuesta de Egresados 2004 (realizada por la Facultad de Arquitectura, Diseño y Estudios Urbanos) y el Estudio de Alumnos de Pregrado 2006, de Empresas UC.

Durante la etapa final del proceso de autoevaluación, esto es, cuando gran parte de la información y datos ya se habían recabado, se realizaron dos tipos de talleres: (1) talleres para la redefinición del perfil de egreso y (2) talleres para realizar juicios evaluativos de la carrera (definición de fortalezas y debilidades) y proponer un plan

de mejoramiento con priorización de acciones, en base al plan de desarrollo existente.

Estos talleres se llevaron a cabo por el Comité de Autoevaluación en conjunto con una serie de profesores, instructores y ayudantes, entre los que se encontraban Alex Blanch (*profesor adjunto, ex Director*), Alberto González (*profesor adjunto, coordinador Nivel Bachillerato*), Gonzalo Puga (*profesor adjunto*), Catalina Cortés (*profesor instructor*), Cecilia Román (*profesora auxiliar*), Catalina Hernández (*profesor instructor*), Florencia Adriasola (*ayudante*), y María José Iglesias (*ayudante*).

Asimismo, se realizó un desayuno en el que participaron siete ayudantes de la Escuela, donde se discutieron las fortalezas y debilidades de la Escuela de Diseño en cuanto a su estructura curricular, infraestructura y vinculación con el medio.

El Informe final de autoevaluación y sus anexos se entregaron a la Comisión Nacional de Acreditación, en diciembre de 2007. En esta síntesis, es posible observar con claridad cuáles son las áreas en las que se ha enfocado la dirección en los últimos años, en pos del fortalecimiento y modernización del pregrado. Al respecto, se advierte que la mayor fortaleza de la Escuela de Diseño es su proyecto educativo. Esta fortaleza se fundamenta en la calidad de sus estudiantes y académicos, en un modelo de enseñanza-aprendizaje que es personalizado, en una malla curricular que integra el Plan de Formación General y con un perfil de egreso que define un rol articulador para el diseño y posiciona al diseñador en una economía emergente gracias a cursos y talleres que trabajan desafíos provenientes del medio externo.

2. *Evaluación de pares expertos*

El 13, 14 y 15 de mayo de 2008, la Escuela de Diseño se sometió al proceso de evaluación externa, correspondiente a la segunda etapa del proceso de acreditación. El Comité de Pares Evaluadores, estaba conformado por Alejandro Estrada (Universidad de Chile, Presidente del Comité), Carmen Montellano (UTEM), Norma Cívico (Universidad Nacional del Cuyo - Argentina), Sergio Poo y Karla Ramírez (Profesionales de la Comisión Nacional de Acreditación que oficiaron como ministros de fe).

Los evaluadores pudieron visitar libremente las instalaciones de la Escuela, conversar con profesores y estudiantes, ingresar a clases y solicitar información adicional requerida para el proceso de evaluación. Para esto, se reunió material correspondiente a trabajos de alumnos de los niveles de bachiller, licenciatura y titulación. A su vez, se comunicó formalmente a cada uno de los profesores y administrativos de la Unidad que la evaluación externa se estaría llevando a cabo, para lo cual se requería del apoyo y disposición de toda la comunidad para colaborar en el proceso, con el objetivo de exponer lo mejor posible la docencia realizada. También se les solicitó dar facilidades a los estudiantes para acudir a reuniones con el Comité.

Todas las actividades del Comité de Pares Evaluadores fueron coordinadas por la Dirección de la Escuela de Diseño. Entre las actividades destacan reuniones con: Dirección de la Carrera de Diseño; Consejo Académico de la Carrera de Diseño, sin cargos directivos; Decano FADEU; Comité Curricular; profesores de jornada completa y tres cuartos de jornada sin cargos directivos; Comité de Autoevaluación; titulados de la carrera sin vínculos contractuales con la unidad; profesores de media jornada y profesores contratados por hora; personal administrativo; estudiantes de nivel Licenciatura y Titulación; estudiantes de nivel de Bachiller; visita a las instalaciones de la carrera; y reunión con empleadores.

Entre las fortalezas detectadas por el Comité de Pares, tanto en su informe oral como escrito, se consideró la larga experiencia de la Escuela; un perfil de egreso claro y coherente que cumple con las exigencias del contexto actual profesional y tecnológico; una estructura curricular que se fundamenta en el proceso proyectual; un cuerpo académico íntegro, cohesionado y con experiencia disciplinar; un Plan de Desarrollo que se constituye como una herramienta sólida de planificación; y, finalmente, la Biblioteca.

En cuanto a los aspectos a mejorar, se planteó una investigación incipiente; una falta de mecanismos que registraran la toma de decisiones; el número de académicos en relación con el crecimiento del estudiantado al 2010 y la falta de una política de extensión. Todos estos aspectos fueron recogidos y considerados como desafíos para el corto y mediano plazo de la actual gestión de la Dirección de la Escuela. En conclusión, el

Comité destacó la claridad del Informe de Autoevaluación y la activa y comprometida participación de profesores, estudiantes y administrativos.

3. Cierre de proceso: Acuerdo de acreditación

En Agosto de 2008, la Comisión Nacional de Acreditación otorgó la máxima certificación de calidad a la Escuela de Diseño UC, correspondiente a 7 años, indicándose que la carrera de Diseño cumplía con los criterios de evaluación definidos para la acreditación.

4. Conclusiones de proceso de acreditación de Diseño

Logros

La Escuela de Diseño ha venido desarrollando en los últimos años un intenso proceso de modernización de su proyecto educativo. A la renovación de su malla curricular, se agrega la creciente difusión de sus enfoques, metodologías y contenidos en docencia, proyectos I+D y servicios externos más allá, inclusive, de la propia Facultad. En este sentido, se considera que el proceso de autoevaluación para la acreditación permitió revisar el proyecto educativo a través del exhaustivo análisis de su estructura curricular y planta académica, entre otros aspectos.

Lo anterior era de especial relevancia, en el contexto de la contratación de nuevos profesores jornada completa, la construcción de un nuevo edificio y el desarrollo del postgrado de la Escuela a través de la creación del Magíster en Diseño.

El Taller de Programación de Cursos impartido por el CEDEDOC fue de gran relevancia, por cuanto permitió crear un espacio para la discusión transversal entre los docentes con respecto al currículo y la inserción de los cursos que se dictan. Esto permitió verificar que la metodología docente se ajustaba a los requerimientos necesarios para asegurar la calidad y vigencia de los cursos que se impartían, con miras a la acreditación internacional, además de favorecer la actualización de contenidos y bibliografías.

Asimismo, la incorporación de nuevos actores de la comunidad académica y estudiantil, que no habían participado activamente en la definición del plan de desarrollo llevado a cabo durante el 2006, puede considerarse como uno de los logros fundamentales del proceso,

ya que permitió inyectar al proyecto educativo nuevas ideas, así como hacer de éste un proceso participativo e inclusivo.

Oportunidad

El proceso de autoevaluación también permitió detectar algunas falencias en el pregrado. La primera de ellas consistía en una falta de coherencia en algunos cursos con respecto a los lineamientos del currículum, lo que se agregaba a una metodología transversal no consolidada y escasa complementariedad entre cursos del plan de estudio

En segundo lugar, la autoevaluación permitió conocer en qué estado se encontraba la infraestructura de la Escuela y la verdadera disponibilidad horaria y de ocupación de las salas, lo que llevó a reconocer que existía poca capacidad para trabajos de taller en salas y que la falta de mantenimiento al interior de éstas, provocaba el deterioro de gran parte de la infraestructura para la docencia.

En tercer lugar, si bien la Escuela de Diseño ha establecido una misión-visión adscrita a proyectos futuros, se detectó una débil capacidad para evaluar el plan de estudio. Así, la acreditación nacional significó una oportunidad para ajustar el currículum. En este sentido, cabe mencionar que no se había evaluado el currículum sobre la base de criterios como la calidad de los programas.

Al implementar el plan de estudio en lo que corresponde al último semestre de la carrera (8°), se detectaron falencias en cuanto a su continuidad y secuencia, traduciéndose en la dificultad que tienen los alumnos para reconocer la interrelación de sus cursos y contenidos. Así, producto de la autoevaluación, se planeó una optimización del plan de estudio, redistribuyendo en el tiempo algunas de las asignaturas mínimas (propias de la carrera), sin alterar sus componentes ni materias, de manera que se mantengan los mismos cursos y contenidos pero en un nuevo orden que busque centrar la formación en el proyecto, generar transversalidad temática y dar coherencia a la malla a través de una continuidad y secuencia lógica.

Dificultades

La principal dificultad radicó en la convocatoria. El Comité de Autoevaluación invitó en pleno a los académicos, estudiantes y administrativos para obtener una visión real y consensuada entre los integrantes de la Escuela. Sin embargo, no siempre fue posible obtener una participación cabal de la comunidad, especialmente, de los estudiantes y de los profesores que cuentan con una jornada de trabajo parcial. Otra de las limitaciones radicó en la asignación de horas del cuerpo docente a la concreción de proyectos.

Recomendaciones para futuros procesos

Los futuros procesos de autoevaluación al interior de la Escuela de Diseño, sea para una próxima acreditación internacional o nacional, o bien, para la definición de un nuevo Plan de Desarrollo, deben considerar:

- Ajuste de información relevante levantada para el proceso: crear indicadores que permitan evaluar la carrera.
- Definición de un grupo de trabajo con horas asignadas a la autoevaluación.
- Propender a generar un proceso participativo, de manera de consensuar los objetivos planteados; utilizar diferentes instancias de participación, desde reuniones de grupos reducidos, de acuerdo con temáticas de análisis, hasta encuestas masivas online.

3. Precisiones

PARA LA UC, los procesos de acreditación han sido y son considerados una actividad de dependencia y responsabilidad de cada Unidad Académica. En este sentido, la colaboración que se les otorga, comprende la coordinación de los procesos de inducción, vinculación con CNA-Chile o Agencia acreditadora correspondiente, y el levantamiento y provisión de información cuantitativa y cualitativa que complementen los análisis y evaluaciones que los propios programas académicos deben desarrollar como parte de sus procesos de autoevaluación.

Ventajas de los procesos de acreditación

La calidad y mejoramiento del proyecto educativo requiere de instrumentos, mecanismos y procesos que aseguren la calidad de éste, así como también de la validación del mismo. Esto permite consolidar el establecimiento de una cultura de gestión de calidad basada en el seguimiento de los procesos y la demostración de resultados.

De acuerdo con lo que se ha visto en una década, los procesos de acreditación nacional e internacional, han incidido en:

- Mejoramiento de los programas académicos de pregrado, atendiendo a la revisión de los procesos y las evaluaciones e informes de los pares expertos realizados como consecuencia de los procesos de acreditación.
- Integración en los planes de desarrollo de las Unidades Académicas de las debilidades constatadas en los procesos de autoevaluación.
- Promoción del desarrollo de buenas prácticas: unidades académicas que han avanzado en el cumplimiento de estándares de calidad son reconocidas por sus pares.
- Promoción de la participación de académicos UC como pares evaluadores nacionales e internacionales.
- Instalación de seguimientos permanentes a: planes de mejoramiento de los informes de autoevaluación; recomendaciones de los Acuerdos; planes de desarrollo de las Unidades Académicas; Estudiantes; Académicos; Egresados y Empleadores.
- Difusión de las buenas prácticas de aseguramiento de la calidad UC en instancias internas y externas (sistema de educación superior).

4. Bibliografía

1. CNAP (2007) El modelo chileno de acreditación de la educación superior. Ministerio de Educación, Comisión Nacional de Acreditación: Santiago.
2. Gaínza, L. (2005). El impacto de los procesos de acreditación en la Pontificia Universidad Católica de Chile. En: *Los procesos de acreditación en el desarrollo de las universidades*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), UNESCO, pp. 197- 211.

3. Latrach, C., *et al.* (2009). Aseguramiento de la calidad en la formación de enfermeras desde la perspectiva de los procesos de acreditación nacional. *Ciencia y Enfermería*, Vol.15 (2) Agosto 2009: pp. 79-94.
4. López Tarrés, J. (2006) Entrevista. En: “Nueva normativa. Hablan las universidades”. Ediciones Especiales de El Mercurio, 31 de octubre, p.4.
5. Pontificia Universidad Católica de Chile, *Plan de Desarrollo 2000-2005*. Santiago de Chile, Enero de 2001.
6. Pontificia Universidad Católica de Chile, *Duc in altum*, Plan de Desarrollo 2005-2010. Santiago de Chile, Agosto 2005.
7. Pontificia Universidad Católica de Chile, Vicerrectoría Académica. Cuentas de Rectoría: 2002, 2003, 2004, 2005, 2006 2007, 2008 y 2009.
8. Pontificia Universidad Católica de Chile, *Planes de Desarrollo de Unidades Académicas*.
9. Pontificia Universidad Católica de Chile, *Reglamento de Académico*. Santiago, Enero 2008.
10. Pontificia Universidad Católica de Chile, *Políticas de Gestión del Cuerpo Académico*. Santiago, Abril 2008.
11. Pontificia Universidad Católica de Chile, Política General de Docencia. Santiago, Mayo 1979.
12. Pontificia Universidad Católica de Chile, *Fundamentos y Política Académica y Administrativa*. Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile, 1982.
13. Rioseco, C., Booth, S. y Pérez, E. (2004) Seguimiento de egresados para mejorar el vínculo entre los programas académicos y el mundo laboral/profesional. Encuesta a titulados de los programas académicos de Arquitectura, Diseño, Magíster en Desarrollo Urbano y Magíster en Asentamientos Humanos y Medio Ambiente. Fondo de Desarrollo, Facultad de Arquitectura, Diseño y Estudios Urbanos y Empresas UC. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
14. Rioseco, C. (2005). Enseñanza y profesión. Encuesta a titulados de la Escuela de Arquitectura UC. ARQ N°61, pp.: 90-91.
15. Riquelme, A. y estudiantes de pregrado de Medicina. Ambiente educacional y calidad de la docencia en la Escuela de Medicina. *Ars Medica. Revista de Estudios Médico Humanísticos* Vol. 15, N°15.

16. En: <http://escuela.med.puc.cl/publ/ArsMedica/ArsMedica15/Ambiente.html> (Verificado en Septiembre 2010)
17. Rosselot, E. (2001). Acreditación de Escuelas de Medicina. Trabajando para la calidad y la confiabilidad pública. *Revista Médica de Chile*, Vol.129, N°8.
18. Sánchez, I. *et al* (2008) Revitalizing medical education: the school of medicine at the Pontificia Universidad Católica de Chile. *Clinical Teacher*, 5, pp.: 57-61
19. Sánchez, I. *et al* (2010). International accreditation process at a Latin American medical school: A 10-year experience. *Medical Teacher*, 32:1.
20. Ugarte, J.J., Loeb, B. y Ferrari, M. (2008). Política de gestión del cuerpo académico de la Pontificia Universidad Católica de Chile, *Calidad en la Educación*, N°28, pp.: 92- 108.
21. Ugarte, J.J. (2008). Acreditación nacional e Internacional en la UC, Pontificia Universidad Católica de Chile, Vicerrectoría Académica, Jornada de Docencia.
22. Vargas, J.E., Chuaqui, B. y Duarte, I. (2005). Médicos de ciencia y conciencia: la Escuela de Medicina de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago, pp. 594-595.

Mejoras en la orientación profesional del pregrado: las prácticas electivas en la Universidad Diego Portales

Carolina Valenzuela Soto
Cecilia Sotomayor Rogers
Magdalena Jara Valdivia

1. Introducción

EL PRESENTE capítulo hace una breve revisión de las falencias y desafíos de la educación superior en Chile y cómo, en este contexto, la Universidad Diego Portales (UDP) diseñó un programa orientado a mejorar la formación profesional de sus estudiantes. Se presenta, de este modo, el diseño de dicho programa, como también su implementación, evaluación y los desafíos que han de llevarse a cabo.

La Universidad Diego Portales es una fundación sin fines de lucro fundada en 1982. Actualmente, cuenta con alrededor de 12 mil estudiantes matriculados en pregrado, ofreciendo 32 programas en ese nivel (31 carreras profesionales y dos licenciaturas). Tiene una planta de 390 académicos, los que se dedican a docencia, investigación, vinculación con el medio y, en algunos casos, a gestión académica. La UDP es la universidad privada con mayor producción académica en los últimos tres años, liderando en número de proyectos Fondecyt adjudicados (Fondecyt, 2010) y publicaciones ISI Thompson y Scielo Chile (Conicyt, 2010).

La UDP se encuentra entre las diez universidades con mayor prestigio en Chile, como lo demuestra el Ranking de Universidades 2009 de la revista *Qué Pasa*, (*Qué Pasa*, noviembre de 2009), y en el ranking 2009 de la revista *Américaeconomía*, que la sitúa en el tercer lugar a nivel nacional, después de la Pontificia Universidad de Católica de Chile y la Universidad de Chile (*Américaeconomía*, octubre de 2009).

En 2004 la Universidad Diego Portales participó de la acreditación piloto llevada a cabo por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), siendo acreditada por cuatro años (2004-2008). Concluido este periodo, obtuvo una acreditación de cinco años (2008-2013) por parte de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile). Asimismo, la UDP cuenta con doce carreras de

pregrado acreditadas y, al mes de mayo de 2009, hay cinco carreras en proceso de autoevaluación para acreditarse durante 2010 y 2011.

La UDP cuenta con un modelo educativo que tiene tres ejes centrales. El primero de estos es el *eje disciplinario*, que entrega al estudiante las herramientas teóricas y metodológicas propias de su disciplina o carrera. Para ello, los planes de estudio deben dar cuenta del estado del arte de la disciplina o profesión. El segundo eje es el de las *destrezas profesionales*, asociadas a la disciplina de base, que permiten que los estudiantes se inserten eficazmente en el mercado laboral. Respecto de esto último, los planes de estudio de todas las carreras de la UDP cuentan tanto con ramos prácticos (talleres, laboratorios, seminarios), como con prácticas profesionales, ya sean previas a la obtención del título profesional o diseñadas para la obtención de éste. El tercer eje es el de *formación general*, que provee a los estudiantes de destrezas y conocimientos básicos para comprender los problemas de la esfera pública y ejercer su autonomía como ciudadanos.

2. La formación profesional en el contexto nacional

La educación superior ha experimentado en las últimas décadas una creciente complejización, gatillada, entre otros factores, por su acelerada masificación en la esfera social; por la progresiva heterogeneidad en la composición del alumnado; por los cambios en su sistema de financiamiento; la diversificación de la oferta educativa –tanto en la variedad de instituciones como de programas– y por la creciente importancia de los resultados educativos y de rendición de cuentas, (OCDE, 2008; Brunner y Uribe, 2007).

En Chile, sin embargo, este aumento de cobertura no se ha traducido necesariamente en un aumento significativo de los niveles de titulación, dado que la proporción de titulados con respecto al total de la población estudiantil continúa siendo relativamente bajo (Canales y De los Ríos, 2009). Estas falencias en los niveles de titulación se vinculan con los altos niveles de deserción observados. Al respecto, se estima que sólo el 60% de los estudiantes que ingresan a la educación superior se mantiene al tercer año de carrera (Consejo Superior de Educación). Según el análisis de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, (2009) –aún cuando la información respecto del sistema de educación superior en Chile

es limitada—, la tasa de deserción tiende a ser mayor en estudiantes de los quintiles más bajos. De esta forma, la retención se convierte en un desafío de equidad para nuestro sistema universitario.

El informe de la OCDE sobre el sistema de educación superior chileno resalta también un conjunto de deficiencias estructurales genéricas, tales como una limitada flexibilidad curricular, una sobre-especialización del currículo y una limitada innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este diagnóstico es compartido por Lemaitre (2009), quien señala que uno de los principales desafíos a los que la educación superior debe enfrentarse en los próximos años, es la organización de la enseñanza en tres dimensiones fundamentales: la organización de los programas de estudio, el currículum y las pedagogías.

Esta evaluación de nuestro sistema se basa en la existencia de programas académicos con un currículum extremadamente rígido, con escasos electivos, principalmente orientados a materias disciplinarias y profesionales que no incluyen la enseñanza de habilidades transversales, tales como trabajo en equipo, destrezas de pensamiento crítico, autonomía, competencias comunicacionales, espíritu empresarial, entre otras. En este marco, el desafío es proyectar una oferta académica de ciclos de corta duración, con una organización modular y fuertemente acoplado con las competencias efectivas que los estudiantes deberán manejar cuando ingresen al mundo laboral.

Los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior están cambiando el foco de la evaluación a las instituciones. Centradas originalmente en los insumos educacionales, las evaluaciones están hoy en día orientadas a medir los resultados en función de los objetivos predefinidos (Lemaitre, 2009).

El sistema de acreditación chileno también considera el resultado de los procesos formativos y la adquisición de competencias, exigiendo el seguimiento de egresados para conocer su desempeño, el ajuste percibido entre su formación, el medio laboral y sus necesidades de actualización; y requiriendo que los planes de estudio integren actividades teóricas y prácticas que garanticen la experiencia de los alumnos en labores profesionales reales. Asimismo, es requerido que las carreras de pregrado proporcionen oportunidades de vinculación con el medio externo a través de actividades como visitas técnicas y prácticas en instituciones afines.

En Chile, sin embargo, las carreras de pregrado han tendido, tradicionalmente, a enfatizar la enseñanza de contenidos teóricos. De acuerdo con los resultados de la encuesta PROFLEX (2009), los estudiantes chilenos manifiestan que el énfasis de sus carreras estuvo en teorías, conceptos y paradigmas; mientras que los proyectos de investigación, prácticas en empresas o instituciones, y aprendizaje basado en proyectos o problemas, suele tener una presencia muy limitada.

Desde la perspectiva de quienes ofrecen empleos, la demanda por egresados que posean ‘competencias blandas’ es también una necesidad urgente. Según el portal de empleo Trabajando.com, quienes recién se han titulado deben demostrar no sólo una formación sólida en su disciplina, sino también “capacidad de aprender, de aplicar conocimientos, de adaptarse a nuevas situaciones y equipos, de exhibir habilidades interpersonales y ser creativos y autocríticos” (Swett, 2010).

Como el resto de las universidades del país, la UDP no ha estado ajena a estas problemáticas y complejidades. En este contexto, la institución se planteó el desafío de buscar modalidades que permitieran mejorar la formación práctica de los estudiantes de pregrado y a la vez aumentar la flexibilidad de los planes de estudio de sus carreras. Una de las respuestas a ese desafío fue el programa de Prácticas Electivas que se describe a continuación.

3. Prácticas electivas: una innovación curricular de la UDP

El programa de prácticas electivas se creó en el año 2009 con el objetivo central de mejorar la formación práctica de los estudiantes de pregrado. El eje del programa es la posibilidad de aumentar las oportunidades de práctica al permitir que los estudiantes trabajen en un proyecto académico o profesional supervisado por profesores de la universidad, con reconocimiento de créditos en el programa de estudio.

Un eje central del modelo educativo de la UDP es la orientación profesional de sus carreras. En este marco, y como parte de los objetivos fundamentales de la formación entregada a nuestros alumnos, los planes de estudio han sido diseñados buscando que los estudiantes adquieran, desarrollen y apliquen los contenidos y destrezas necesarias que les permitan insertarse exitosamente en el mundo laboral.

Con esta finalidad, la mayor parte de las carreras ofrecen, generalmente en su último año de estudio, una práctica profesional formal y

estructurada que forma parte de los requisitos de egreso y titulación. En estas experiencias, los estudiantes desarrollan actividades predefinidas, sujetas a la supervisión académica de nuestros profesores, que buscan ofrecer oportunidades para que el alumno integre, en el ‘mundo real’, los conocimientos y destrezas adquiridos previamente en el aula.

En la búsqueda por mejorar las oportunidades de formación práctica de los estudiantes, salió a relucir una situación común dentro de la universidad: estudiantes que trabajan en proyectos liderados por sus profesores.

Dado el creciente número de consultorías, proyectos profesionales y de investigación disciplinaria adjudicados y liderados por académicos de la UDP, un número importante de estudiantes es contratado directamente por sus profesores para trabajar en estos proyectos. Sin embargo, y aun cuando estas experiencias eran altamente relevantes para el desarrollo profesional y académico de los estudiantes, no estaban siendo reconocidas como parte de su formación. Sobre la base de estos antecedentes, la Vicerrectoría Académica abrió en marzo de 2009 un programa piloto de Prácticas Electivas.

Características de las prácticas electivas

El Programa Prácticas Electivas consiste en abrir la posibilidad para que experiencias de trabajo ofrecidas por profesores sean reconocidas con créditos, como parte del plan de estudios de los estudiantes que participan.

Los objetivos centrales de abrir el Programa de Prácticas Electivas fueron dos:

- Fortalecer la relación entre las actividades profesionales y de investigación que realizan nuestros académicos con su práctica docente.
- Reconocer con créditos la experiencia práctica y profesional que muchos estudiantes están realizando al trabajar para y con sus profesores como parte de su formación académica.
- Para que una experiencia de este tipo fuera reconocida como práctica electiva, se definió un conjunto de requisitos. En primer lugar, la experiencia de trabajo a realizar por el estudiante debía ser ejecutada al interior de un proyecto o centro dependiente de la UDP, en el cual un profesor de la universidad que forma

parte del proyecto o centro, debía actuar como tutor directo de los estudiantes seleccionados, responsabilizándose de darles los lineamientos de trabajo, guiar las lecturas y actividades complementarias y reunirse con ellos de manera frecuente a objeto de reforzar efectivamente las actividades llevadas a cabo por el alumno.

Una característica esencial a cumplir por estas experiencias era que ofreciera a los estudiantes oportunidades reales de integrarse a las actividades centrales del proyecto, tales como la participación en reuniones de trabajo y en el proceso de toma de decisiones; asumir responsabilidades de análisis de información y tareas de actividades en terreno que tuvieran directa relevancia con su disciplina de estudio.

Asimismo, estas prácticas se extenderían por una duración mínima de un semestre, durante el cual los alumnos debían tener evaluaciones parciales y finales que permitieran medir su avance y logro de las destrezas profesionales.

Previo a su realización, estas prácticas electivas debían ser aprobadas por la dirección de la carrera y la dirección académica de la universidad, como parte de la carga académica, de modo de adjudicarles los créditos correspondientes.

En términos de su características, las prácticas electivas se distinguen en varios aspectos de las prácticas profesionales tradicionales incluidas en las mallas de estudio: los estudiantes pueden realizar estas actividades a partir de su tercer año de carrera y trabajan directamente a cargo de un profesor UDP, mientras que en las prácticas profesionales tradicionales los estudiantes suelen estar bajo la dirección de un profesional externo a la universidad, y que –en general– sólo pueden ser realizadas en el último año de carrera. Otra diferencia fundamental es la cobertura. Por el contexto específico y roles que se espera que estos estudiantes desempeñen, estas prácticas electivas sólo pueden ser realizadas por un número reducido de estudiantes. Por ello, los criterios de selección son altamente selectivos: estudiantes con alto rendimiento académico, proactivos y autónomos, de modo que aprovechen la oportunidad de formación y también sean capaces de responder adecuadamente a las necesidades del proyecto en que se insertan.

Experiencia piloto 2009

Durante el año 2009, siete carreras ofrecieron prácticas electivas a sus estudiantes, para integrarse en proyectos de investigación o profesionales, de desarrollo y centros de estudio pertenecientes a cinco facultades de la Universidad (ver detalle en Anexo 1). En total, más de 80 estudiantes fueron seleccionados para participar de estas iniciativas.

Concluido el segundo semestre 2009, un grupo de diez estudiantes y diez profesores fueron entrevistados para evaluar el programa. Estas entrevistas se realizaron de modo individual por un profesional de la dirección académica de la universidad, con el propósito de identificar las principales fortalezas y debilidades de esta iniciativa y planificar adecuadamente su siguiente implementación.

Las entrevistas se centraron en tres dimensiones: evaluar la efectividad de los aspectos formales de sus experiencias (tiempo de dedicación, modalidad de selección de estudiantes, entre otras.); evaluar la relevancia de estas experiencias para la formación profesional de los estudiantes, y explorar los principales beneficios y desafíos que este tipo de prácticas representa para estudiantes y profesores.

A continuación se presentan los resultados desde el punto de vista de los estudiantes y de los profesores:

La visión de los estudiantes

Todos los estudiantes entrevistados estuvieron de acuerdo en que la práctica electiva realizada fue un valioso aporte a su formación profesional. Entre los principales beneficios destacados estuvieron:

- *Demandas reales:* de acuerdo con la opinión de los alumnos, la experiencia realizada fue particularmente provechosa dado el contexto real de trabajo en el cual se insertaron, lo que les permitió, por ejemplo, participar en las diferentes etapas de un proyecto y enfrentarse con tiempos y demandas reales propias de una situación de trabajo profesional.
- *Desarrollo de habilidades transversales:* entre los alumnos entrevistados también hubo coincidencia en destacar estas prácticas como una oportunidad invaluable para el desarrollo de sus

habilidades ‘blandas’, tales como su expresión oral y escrita, el trabajo en equipo, administración de su tiempo, proactividad, entre otras.

- *Orientación profesional*: en particular para los estudiantes de tercer año de carrera, esta práctica les permitió tener una noción más concreta y realista de lo que significa ser profesional en su área de estudio, ayudándolos de esa forma a definir mejor el tema de su tesis (a realizar en su cuarto año) y orientar mejor sus decisiones vocacionales.
- *Retroalimentación personalizada*: los estudiantes enfatizaron también la relevancia del rol del tutor en estas prácticas. La asignación de tareas personalizadas relevantes y concretas (tales como escribir un artículo académico o un informe de tipo profesional) y la posibilidad de contar con retroalimentación permanente de su trabajo fue altamente valorado por los estudiantes.
- *Mejorar su curriculum vitae*: para los estudiantes, y en particular para aquellos que no contaban con experiencias previas, valoraron el aporte de esta práctica como una experiencia formal que pueden agregar a su currículum profesional, lo que les brinda potenciales ventajas comparativas en su posterior inserción laboral.

En cuanto a los aspectos formales en la selección de alumnos, tiempo de dedicación y organización de las prácticas electivas, los estudiantes estimaron que el tiempo dedicado a esta actividad fue mayor al que normalmente le dedicarían a otros cursos con similar número de créditos. Sin embargo, algunos estudiantes reconocieron, a su vez, que la carga de trabajo fue en ocasiones variable, con períodos del semestre muy ocupados y otros períodos con baja dedicación, dependiendo del trabajo realizado.

Finalmente, sugirieron también que los procesos de selección de estudiantes fuera más formal, utilizando los mismos criterios de asignación de cupos usados en otras asignaturas del currículum.

La experiencia de los tutores

Los tutores y otros profesores involucrados en estas prácticas electivas (directores de carrera y secretarios de estudios), al igual que los estudiantes, valoraron positivamente esta experiencia y mostraron su interés en que este tipo de programas se institucionalizara, de modo de continuar con su ejecución.

Los tutores valoraron que los estudiantes que participaron en las prácticas electivas pudieran desarrollar sus habilidades ‘blandas’ como la proactividad, trabajo en equipo, responsabilidad, puntualidad, entre otras altamente valoradas en la vida profesional. También valoraron que los estudiantes pudieran terminar el curso con un producto ‘real’, por ejemplo, una publicación. Los tutores observaron también la alta motivación mostrada por los estudiantes durante todo el semestre, y el proceso de clarificación y pulido de sus intereses profesionales.

Entre los aspectos a revisar y mejorar, los tutores destacaron el problema del tiempo. Se mencionan las dificultades que experimentaron en asignar la carga de trabajo a los estudiantes, en función de los créditos establecidos para el curso, ya que en general la carga de trabajo involucrada en el proyecto, tendía a ser superior en dedicación que la contemplada en los créditos.

Junto con lo anterior, los tutores hicieron notar la discrepancia entre el tiempo estimado y las horas reales que debieron dedicar a los estudiantes durante el semestre, las que fueron muchas más de las inicialmente calculadas, debido al carácter personalizado del trabajo tutorial.

Por último, los tutores señalaron su preocupación por el reducido número de estudiantes que tuvo acceso a estas prácticas electivas, ya que son oportunidades muy valiosas para el desarrollo profesional de los alumnos. Sin embargo, reconocieron también la dificultad de extenderlo, dada la carga de trabajo involucrada para los tutores y la necesidad de mantener el carácter personalizado en la interacción con los alumnos como uno de los aspectos más valiosos del programa.

4. Conclusiones y desafíos futuros

El programa de prácticas electivas se orientó a formalizar y reconocer con créditos el trabajo en proyectos profesionales o académicos de los estudiantes, lo que permitió ofrecerles experiencias prácticas,

aprovechando la capacidad ya instalada en la Universidad. Con este programa, se ampliaron, a su vez, las opciones flexibles de las mallas curriculares, al ofrecer entre sus cursos electivos una práctica profesional integradora y fuertemente vinculada con el futuro quehacer laboral de los estudiantes.

Tanto profesores como alumnos valoraron muy positivamente la experiencia de los cursos. De acuerdo con los datos recogidos, estas prácticas cumplieron los objetivos planteados en su creación: los estudiantes tuvieron un acercamiento real y concreto al mundo laboral, les permitió desarrollar sus habilidades, perfilarse profesionalmente y enriquecer su currículo.

Adicionalmente, los estudiantes destacaron la oportunidad de trabajar estrechamente con un profesor que los guiara y evaluara de modo personalizado. La estrecha relación establecida entre tutores y estudiantes, y la capacidad del tutor de modelar actitudes y criterios de calidad en el trabajo, permitió, a su vez, valorizar estas experiencias como una oportunidad no sólo de desarrollo de habilidades prácticas y de aplicación disciplinaria, sino también de integración y comunicación interpersonal en las que algunos alumnos puedan presentar debilidades.

En este sentido, un desafío para los próximos años es que estas prácticas electivas incluyan un criterio de equidad en el proceso de selección de estudiantes. Así, a través del modelamiento del tutor, se darían oportunidades de aprendizaje profesional a quienes no han tenido o tienen acceso limitado a contextos laborales profesionales donde puedan aprender actitudes y destrezas apropiadas para la vida laboral, por ejemplo, estudiantes que corresponden a primera generación en la universidad.

Otro de los desafíos que se abre a partir de los positivos resultados de este piloto, es el aumento del número de estudiantes que puede acceder a este tipo de prácticas. Dado que es una característica clave del programa que el trabajo del tutor con sus estudiantes sea personalizado, es necesario encontrar fórmulas que permitan extender su cobertura sin disminuir la calidad de la relación académica y laboral que se establece entre el tutor y los estudiantes.

Finalmente, es importante destacar que para la Universidad, las prácticas electivas fueron una experiencia exitosa de innovación

curricular, que mejoró la calidad de la formación práctica de los estudiantes que participaron en el piloto, fomentó la investigación en el pregrado y fortaleció la identificación, tanto de académicos como estudiantes, con el proyecto académico universitario. A partir de 2010, este programa cuenta con recursos centrales para apoyar su implementación, optimizar su ejecución y ofrecer así mejoras concretas a la orientación profesional de nuestras carreras de pregrado.

5. Bibliografía

1. Brunner, J.J. y Uribe, D. (2007) Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
2. Canales, A. y de los Ríos, D. (2009) Retención de estudiantes vulnerables. *Revista Calidad en la Educación*, 30, pp.: 50-79.
3. Comisión Nacional de Acreditación. Criterios generales de evaluación para carreras profesionales. En www.cnachile.cl. Último acceso: 17 de junio 2010.
4. Conicyt (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica). Programa de Información Científica. Disponible en www.conicyt.cl. Última visita: 17 junio 2010.
5. Consejo Superior de Educación. Retención en el sistema de educación superior: seguimiento de los cohortes 2004, 2005 y 2006. En www.consejo.cl. Último acceso: 17 junio 2010.
6. Fondecyt (Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico). Base de datos Fondecyt. Disponible en www.fondecyt.cl. Última visita: 17 junio 2010.
7. Lemaitre, M. J. (2009) Nuevos enfoques sobre aseguramiento de la calidad en un contexto de cambios. *Revista Calidad en la Educación*, 31, 169-189.
8. OCDE. (2008) Tertiary Education for the Knowledge Society, Vol. 1: Special features: Governance, Funding, Quality. Paris, Organisation for Economic Cooperation and Development
9. OECD (2009) Revisión de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Chile Chile: Ministerio de Educación.
10. PROFLEX. (2009). Informe de Resultados de la encuesta para la Universidad Diego Portales y Chile.

11. Revista Américaeconomía. (2009, Octubre). Ranking 2009: las mejores universidades de Chile (edición especial), 42, 30-31.
12. Revista Qué Pasa. (2009, Noviembre). Ranking Universidades 2009 (edición especial), 16-25.
13. Swett, J.P. (2010) Insertarse en el mercado laboral, responsabilidad de todos. Disponible en Trabajando.com (www.trabajando.cl) Último acceso: 13 Junio 2010.

Anexo 1. Detalle Facultades, Carreras y proyectos específicos ofrecidos como Prácticas Electivas durante 2009

Facultad	Carrera	Descripción
Arquitectura, Arte y Diseño (FAAD)	Diseño	<p>Registro y documentación fotográfica de eventos de internacionalización 2009 Proyecto para integrar, en un formato impreso, toda la información visual y escrita de las actividades y eventos de internacionalización de la FAAD 2009. Participaron tres estudiantes.</p>
		<p>Diseño y montaje de exhibiciones transitorias de internacionalización Diseño y ejecución de montajes de exposiciones transitorias, de invitados internacionales, docentes o estudiantes, realizadas por la escuela en dependencias de la Facultad o en espacios públicos. Participaron tres estudiantes.</p>
		<p>Registro y documentación fotográfica de eventos de internacionalización Proyecto para guardar, registrar y estandarizar en formato de audio, video y fotográfico, la información generada de las visitas internacionales. Participó un estudiante.</p>
Ciencias Sociales e Historia	Ciencia Política	<p>Observatorio Electoral en la práctica Elaboración, bajo tutoría, de un artículo de calidad de publicación ISI. Participaron cuatro estudiantes de 3° y 4° año.</p>
		<p>Observatorio Electoral en la práctica Elaboración de un proyecto de investigación en Ciencias Sociales. Participaron dos estudiantes.</p>
		<p>Observatorio de Encuestas en la práctica Proyecto de investigación en opinión pública. Participaron cuatro estudiantes.</p>
		<p>Observatorio de Política Comparada Introducción a los estudiantes al análisis de coyuntura política internacional, a partir de enfoques teóricos y conceptuales propios de la política comparada. Participaron 17 estudiantes.</p>

Comunicación y Letras	Periodismo	Bajo la Lupa Análisis de contenido de la veracidad de las propuestas realizadas por los candidatos al parlamento y los presidenciales. Participaron nueve estudiantes.
	Publicidad	Comunicación para la diversidad cultural Reflexiones en torno a la identidad nacional y específicamente al vínculo y tratamiento comunicacional de la relación entre Estado, sociedad civil y los pueblos originarios. Participaron cinco estudiantes.
		Tú Reporteros Terra-UDP Grupo de reporteros que desarrollaron el concepto de periodismo ciudadano, apoyados con tecnología de despachos online, privilegiando la inmediatez y agilidad de la entrega. Participaron 20 estudiantes.
		Jóvenes y discurso político Estudio en conjunto con la agencia de investigación estratégica Lado Humano para levantar significados, percepciones y vivencias de la política en los jóvenes. En total, participaron 18 estudiantes de Periodismo, Ciencia Política, Publicidad y Sociología.
Educación	Pedagogía en Educación Básica y Parvularia	Evaluación de impacto del programa “Un Buen Comienzo” Trabajo de sistematización de las encuestas aplicadas a apoderados y supervisión de grupos de trabajo. Participaron tres estudiantes de 3° y 4° año.
		Estrategias de negociación en escolares: una puerta para el fomento de la convivencia escolar Análisis, a partir de grabaciones, de las estrategias de negociación y convivencia que desarrollan los estudiantes y que son fomentados por los docentes. Participó un estudiante.
		Evaluación de impacto del programa “Un Buen Comienzo” Elaboración de material para la evaluación del Programa; coordinación de la distribución, recolección del material y supervisión de la aplicación de instrumentos de medición. Participaron tres estudiantes.
Ingeniería	Ingeniería Civil industrial	Desarrollo e implementación de la plataforma Apoyo Proyecto SIMCE Desarrollo de una plataforma de apoyo para la aplicación de las pruebas SIMCE y PISA. Participó un estudiante de 5° año.

Programa de Apoyo y Seguimiento a las/los Estudiantes de Nuevo Ingreso de la Facultad de Comunicaciones de la Universidad del Pacífico

Teresa Clavería Guzmán
Bernardita Contreras Arévalo
Mónica Fernández Pessoa
Juan Carlos Poblete Verna

1. Introducción

DURANTE LAS últimas décadas la educación superior en Chile ha registrado una fuerte expansión, transitando de un sistema de elite a uno masivo, donde el crecimiento significativo de la población estudiantil ha ido acompañado también por un aumento en la heterogeneidad de su composición.

Las diferencias de esta nueva población que ingresa a la educación terciaria tienen relación con género, edad, calificaciones y capital cultural. Conocidas son las diferencias en los resultados de pruebas nacionales según la procedencia de los establecimientos educacionales de los estudiantes. Al respecto las brechas entre los establecimientos municipales y los establecimientos particulares pagados respecto de los resultados obtenidos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) son ampliamente conocidos. Esta situación se encuentra además asociada a los altos niveles de deserción de estudiantes provenientes de familias más pobres, que tienden a estar menos preparados para enfrentar los múltiples desafíos que implican el ingreso a la educación superior, tanto en el ámbito académico como personal,

En este contexto, las instituciones de educación superior han comenzado a establecer diversas medidas y acciones que apuntan a la acogida de esta diversidad de jóvenes que tienen como meta ser profesionales, pero que presentan riesgos frente al desafío de permanecer y finalizar exitosamente su educación.

Esta situación es la que ha considerado la Universidad del Pacífico para gestionar e implementar un programa de apoyo y seguimiento para sus estudiantes de nuevo ingreso, de tal forma de facilitar y apoyar su adecuada adaptación a los nuevos retos y exigencias.

Iniciado en el año 2008, el programa se basa en la implementación de acciones articuladas entre la Dirección de Docencia, la Dirección de Asuntos Estudiantiles y las direcciones de las distintas escuelas.

El programa se compone de cuatro fases, en la primera de ellas, los alumnos son caracterizados según sus estilos de aprendizaje, características personales y estrategias de estudio.

Una segunda fase permite determinar las necesidades de apoyo al estudiante, de acuerdo con los resultados de la fase Diagnóstica.

La tercera etapa consiste en la implementación de las acciones definidas en la etapa anterior, que consideran: un proceso de inducción a la vida universitaria, talleres orientados a fortalecer el rendimiento académico y la integración social de los estudiantes, puesta en ejecución de cursos remediales y/o de nivelación, tutorías, acompañamiento de profesores y comunidad pedagógica.

La última fase corresponde a la evaluación del programa y sus acciones, generándose los ajustes y/o cambios correspondientes.

En este artículo se presenta en forma específica la experiencia del programa en su aplicación en la Facultad de Comunicaciones de la Universidad del Pacífico.

En el desarrollo de este artículo presentaremos los antecedentes que fundamentan la creación del programa, la **propuesta institucional**, describiendo las instancias de articulación, los actores involucrados, las fases que lo componen, el seguimiento que acompaña el proceso y los recursos asociados, para finalizar con el detalle de la aplicación del **Programa en la Facultad de Comunicaciones** y los resultados obtenidos en el período 2008-2009.

Finalizamos este documento con un resumen de aquellos aspectos que hemos considerado constituyen avances en la implementación del programa y los desafíos que se presentan para lograr la consolidación de este programa.

2. Antecedentes

LA GLOBALIZACIÓN, la rapidez del desarrollo tecnológico y las comunicaciones, han impulsado a las economías a una fuerte competencia por ser partícipes de los mercados internacionales. Para ello requieren mejorar la calidad de su producción y, sobre todo, la productividad de su capital humano. El aumento de la productividad del capital humano

es un proceso en el cual la formación, la instrucción, la generación de destrezas, la potenciación de las habilidades individuales, dependen del sistema educativo, de las posibilidades de acceso a la educación, de la calidad de ésta y de la efectividad del proceso educativo.

La educación y formación de profesionales altamente calificados es un mecanismo que permite disminuir las desigualdades en la distribución del ingreso, contribuyendo a la equidad y movilidad social.

Los estudios superiores son considerados una inversión en capital humano, que conlleva altas tasas de rentabilidad privada y social. En comparación a la tasa de retorno promedio de la inversión educacional de una persona que finaliza la educación media (6.8 %), quienes invierten en educación superior pueden alcanzar tasas de retorno que varían entre un 10.4%, en el caso de la obtención de un título en un centro de formación técnica, un 13.2% si se trata de un título obtenido en un instituto profesional y un 19.4% en caso de obtener un título universitario (Meller, 2007).

En Chile, la reforma educacional de los años 80 permitió aumentar la cobertura de la educación superior, dando acceso a formación profesional a jóvenes que antes estaban excluidos. La tasa de cobertura de la educación terciaria del grupo de estudiantes entre 18 y 24 años ha aumentado entre los años 1990 a 2006, desde un 15,5% a un 38,3% (MIDEPLAN, 1990; MIDEPLAN, 2006). La cobertura en los estratos de ingresos más bajos aumenta a mayor velocidad que aquella de los estratos de ingresos superiores. En igual período, la relación de tasas de cobertura entre el quintil V y el quintil I varió de 8,6 a 4,6 veces.

Este aumento de cobertura trae acompañado un mayor acceso de estudiantes pertenecientes a estratos de ingresos medio-bajo y bajo, el que no va acompañado, necesariamente, de mejora en el éxito académico de sus participantes. No todos los estudiantes que inician estudios superiores concluyen oportuna o definitivamente sus programas, incurriendo tanto en deserción como en rezago académico.

Pero si bien es cierto que esta mayor inclusión ha sido favorable, no es menos cierto que muchos de estos jóvenes que accedieron a la educación formal no terminaron su proceso formativo. En su estudio sobre la repitencia y deserción, González (2005;19) señala que la eficiencia de titulación en el periodo estudiado (1999-2002) se

encuentra en 46.3%, siendo mayor en las universidades privadas que en las públicas. Por su parte, las áreas del conocimiento más críticas son Humanidades y Derecho con cifras del orden de 20.0%, 21.5% respectivamente y las más eficientes son las áreas de Educación con un 72.9% y Salud con 62.5%, Por género, las mujeres poseen una tasa de titulación más alta que los varones, correspondiendo a 49.6% y 43.4%, respectivamente

En la investigación dirigida por el Consejo Nacional de Educación (2008) sobre la base de la información recopilada en INDICES, se afirma que la tasa de deserción al término del primer año universitario, es de 19.0% promedio en las universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) y 22.0% promedio en las universidades privadas. Las universidades del CRUCH mantienen en los años siguientes de los estudios una mayor retención de su alumnado, con un 71.0% de permanencia al finalizar el segundo año, a diferencia de las instituciones privadas, que mantienen sólo al 65.0%. De acuerdo con este informe, al tercer año de carrera las tasas acumuladas de deserción serían aproximadamente de 37.0% y 43.0%, respectivamente. Por otra parte, se observa que las universidades muestran tasas de deserción inferiores a las de institutos profesionales y centros de formación técnica.

De acuerdo con información del MINEDUC citada en el informe de la OCDE (2009), la tasa de éxito alcanza el 56.8% en las universidades del CRUCH y de 51.8% en las universidades privadas.

Desde el punto de vista individual, la repitencia y la deserción implican una condición de fracaso que afecta emocionalmente al alumno por la disonancia que se produce en relación con sus aspiraciones personales y efectos futuros en términos de ocupación. A nivel institucional, implica efectos en los niveles de eficiencia y efectividad de los procesos formativos. En algunas universidades, además, genera pérdidas asociadas cuando se han avalado créditos, los cuales son, en algunos casos, irrecuperables.

El Estado no recupera el retorno de su inversión por conceptos de becas y/o créditos y, a nivel social, la deserción contribuye a generar inequidad y desequilibrios sociales.

Es de crucial importancia, entonces, incrementar la calidad del proceso formativo, volviéndose una tarea de responsabilidad compartida

entre la institución y sus estudiantes, el reducir la reprobación y el abandono, para alcanzar índices de eficiencia terminal satisfactorios.

El logro de este objetivo hace evidente la necesidad que tienen las instituciones de Educación Superior de implementar estudios sobre las características y el comportamiento de la población estudiantil, analizando los factores que influyen sobre su trayectoria, cuantificando las tasas de deserción e identificando las variables que afectan tanto su permanencia, como las etapas de egreso y titulación. Esta información servirá para identificar y atender las causas que intervienen en el éxito o en el fracaso estudiantil; en el abandono de los estudios y en las condiciones que prolongan el tiempo establecido en los planes de estudio para concluir satisfactoriamente los mismos.

Pese a las diferencias existentes en la definición del concepto de deserción, existe acuerdo en considerarla como un abandono de estudios que puede ser explicado por diferentes categorías de variables: socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas. Según González (2005), se pueden diferenciar dos tipos de abandono en los estudiantes universitarios: con respecto al tiempo –inicial, temprana y tardía– y con respecto al espacio –institucional, interna y del sistema educativo–.

Erika Himmel (2002; 94) señala que la retención corresponde a la “persistencia de los estudiantes en un programa de estudios universitarios para lograr su grado o título”; complementariamente plantea la deserción como el “abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado, y considera un tiempo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de que el alumno se reincorpore”.

La misma autora plantea la necesidad de distinguir entre la deserción voluntaria, que puede adoptar la forma de renuncia a la carrera o de abandono no informado; y la deserción involuntaria, que corresponde a los casos en que la institución decide, en base a sus reglamentos y normativas, que el alumno no continúe sus estudios en ella, ya sea por rendimiento académico insuficiente o sanciones disciplinarias. Es interesante observar la distinción entre la deserción de la carrera y la deserción de la institución, puesto que en el primer caso el alumno decide cambiar la carrera de origen pero no la institución donde cursa sus estudios, mientras que en el segundo caso, el alumno continúa sus

estudios en otra institución de educación superior o bien abandona el sistema.

El informe del Departamento de Economía de la Universidad de Chile (2008) identifica tres causas principales que determinan la deserción en primer año en las universidades chilenas: problemas vocacionales, situación económica de las familias y rendimiento académico.

Los estudios realizados sobre deserción estudiantil en la Universidad del Pacífico han transitado desde estudios descriptivos (Fernández, 2007) que enfatizaban el análisis sobre los resultados del proceso formativo en cuanto a niveles de retención del estudiantado, hacia estudios de carácter explicativos (Fernández, 2009) que permiten contar con un mayor conocimiento respecto de las causales que conllevan a la deserción.

Estos estudios muestran que las variables más influyentes en la deserción de primer año corresponden a problemas económicos, correspondiente a un 34.0%, seguida de factores vocacionales con un 15.0%, y problemas médicos equivalentes a un 14.0%. A nivel global, la variable más influyente es la de carácter económico, que alcanza a un 31.0% de los casos, seguida de factores médicos con un 11.0%, y de los problemas vocacionales y de insatisfacción con la carrera y/o con la institución que corresponden al 10.0% de los casos.

Frente a este escenario, la Universidad reconoce la necesidad de desarrollar estrategias de apoyo a los nuevos estudiantes, que faciliten su inserción a la vida universitaria, y fortalezcan sus capacidades. Con este propósito se diseñó el año 2007 un proyecto que, además, incorpora las acciones previas impulsadas por la institución.

No obstante, es bueno observar que este programa no aborda los factores económicos de deserción, dado que ellos son cubiertos a través de otras instancias generadas por la universidad.

A continuación se presenta la **propuesta que la Universidad del Pacífico ha desarrollado e implementado a partir del año 2008.**

3. Programa de apoyo y seguimiento a los estudiantes de nuevo ingreso

LA UNIVERSIDAD del Pacífico, en sus diferentes etapas de desarrollo, ha implementado programas de apoyo para sus estudiantes,

fundamentalmente a través de su Dirección de Asuntos Estudiantiles, los que se clasifican de acuerdo con el siguiente detalle:

De apoyo psicológico: vía el departamento de Psicología Estudiantil, se presta atención psicológica individual y de actividades grupales, orientadas a resolver diversos problemas personales, vocacionales y/o canalizar proyectos que requieran de este apoyo.

De apoyo socio-económico: a través del Departamento de Bienestar Estudiantil, se otorga atención a los alumnos y/o apoderados que lo requieran en el plano de financiamiento, becas y ayudas estudiantiles.

De integración: mediante el departamento de Deportes, se difunde la cultura física, el deporte, la educación física y la recreación, entendida ésta como elemento social que fortalece la integración del alumnado; contribuyendo a desarrollar aptitudes físicas, uso positivo del tiempo libre y a mejorar la calidad de vida de los alumnos en general.

Además, la Dirección de Asuntos Estudiantiles ha implementado talleres extraprogramáticos y agrupaciones de interés para los alumnos.

Complementariamente, algunas escuelas han implementado programas remediales en asignaturas específicas, cuyos bajos resultados se asocian a falencias formativas, o actividades de nivelación de asignaturas que históricamente han presentado bajos niveles de aprobación. Todas ellas acciones de carácter focalizado, no permanentes ni sistemáticas.

Pese a que la institución ha mantenido una dinámica de apoyo dirigida a sus estudiantes en los ámbitos académico, psicológico, socioeconómico, y de integración, estas acciones no han tenido una orientación específica hacia alumnos de primer año, como tampoco se han constituido sobre la base de diagnósticos específicos. Al estar centralizadas en la Dirección de Asuntos Estudiantiles, su actuación no se articula con las escuelas, centro del quehacer académico, como tampoco contempla seguimiento ni medición de los impactos de estas intervenciones.

Sobre esta base y en forma consistente con el Modelo Educativo de la Universidad, que centra el proceso de enseñanza-aprendizaje en el estudiante, se diseña en el año 2007 el “Proyecto de Apoyo y Seguimiento Académico de Alumnos de Nuevo Ingreso”. El propósito de este proyecto es desarrollar un sistema integral de ayuda a los estudiantes de la Universidad del Pacífico, que incorpore a diferentes

actores de la institución y se oriente a potenciar la integración social, afectiva y cognitiva de sus alumnos, teniendo como antecedente los resultados obtenidos en los estudios institucionales sobre causales de deserción, manteniendo y fortaleciendo los programas de apoyo previamente existentes.

Este proyecto busca favorecer la retención, mejorar el rendimiento académico y apoyar la resolución de los problemas socio-afectivos de los alumnos, reconociendo las diferencias que se presentan en los perfiles de ingreso de sus estudiantes.

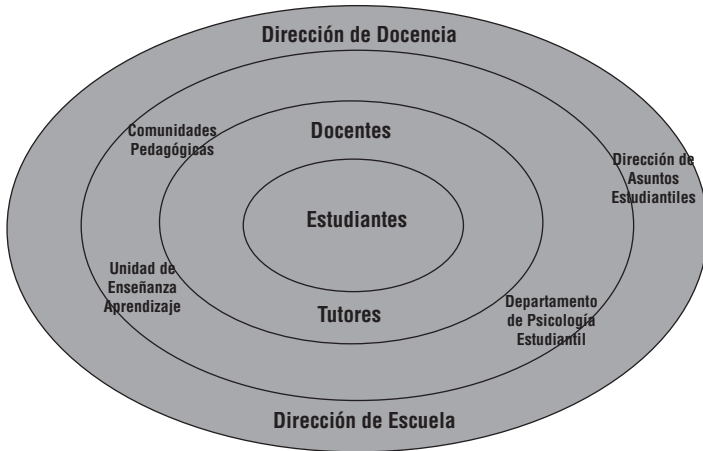
El programa se implementa en fase de proyecto el año 2008, generándose integradamente desde la Dirección de Docencia, en conjunto con la Dirección de Asuntos Estudiantiles y las Direcciones de Escuela. Al término de dicho año y sobre la base de sus resultados, se transforma en un programa estable e institucional a partir de 2009.

Para sustentar este programa, se crea una red de apoyo con distintos ejes articuladores: la Unidad de Enseñanza Aprendizaje dependiente de Dirección de Docencia, el Departamento de Psicología Estudiantil dependiente de la Dirección de Asuntos Estudiantiles, y las comunidades pedagógicas de cada Escuela, donde el trabajo directo con los estudiantes se aborda a través de los docentes y tutores.

En este proceso de interacción e integración los ejes articuladores comparten información, mejorando ostensiblemente la comunicación, dando respuesta a requerimientos de los estudiantes y a las necesidades propias de cada unidad a través de un trabajo interdependiente y procedimientos que responden al Modelo Educativo de la Universidad.

Los diferentes niveles de relación de los participantes en el proyecto, con el estudiante se presentan en la figura N° 1.

Figura N° 1



Fuente: Elaboración Propia

Aún cuando el programa considera que las escuelas son las instancias que determinan la estructura que tendrá el plan para su implementación, se tiende a incorporar gradualmente a todos los agentes señalados en la figura anterior.

Las escuelas acompañan la implementación del programa, efectuando el seguimiento académico de los alumnos de la carrera en forma permanente durante el semestre y el año académico, a través del análisis del proceso y de sus resultados.

Fases de implementación y ejecución

El programa de apoyo a los estudiantes se estructura en cuatro fases: la diagnóstica, la de definición de necesidades de apoyo, la de implementación y, finalmente, la etapa de evaluación y ajustes. A continuación se explican cada una de las etapas.

Fase 1. Diagnóstico

Se desarrolla en referencia al modelo educativo de la universidad, el que concibe el proceso cíclico del aprendizaje en cinco fases: contexto experiencial, observación reflexiva, conceptualización abstracta, experimentación activa y evaluación. Esta última se define como un proceso colaborativo y multidireccional donde el estudiante, el

docente y la comunidad educativa participan y se retroalimentan con el propósito de favorecer los aprendizajes, Se seleccionaron dos instrumentos de identificación de estilos de aprendizaje; el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), y el Inventario de Estilos de Aprendizaje de David Kolb.

Los autores David Kolb, Peter Honey y Catalina Alonso han desarrollado instrumentos para diagnosticar estilos de aprendizajes que miden la capacidad para percibir y organizar la información de un estudiante. En ambos casos, se señala que el aprendizaje se produce con el trabajo efectivo de las cuatro fases; para Kolb experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Por su parte, para Honey y Alonso, las fases del aprendizaje son: activa, reflexiva, teórica y pragmática. En este contexto, los cuestionarios reflejan estas fases en las preferencias de aprendizaje de cada sujeto, siendo pertinentes al proceso cíclico del aprendizaje que postula nuestra universidad, el que se enlaza como un todo con el seguimiento y autorregulación de los sistemas de evaluación.

Al inicio del primer semestre académico, los estudiantes de nuevo ingreso deben completar ambos instrumentos de caracterización sobre Estilos de Aprendizaje. El test de Kolb es procesado y sus resultados desagregados por facultad, carrera, asignatura y sección, siendo entregados junto con las orientaciones metodológicas durante el mes de abril a cada escuela, a través de la Unidad de enseñanza aprendizaje. Estos resultados son presentados a cada uno de los profesores de primer año en su respectiva Comunidad Pedagógica, y en algunos casos, en forma individual. Los resultados del CHAEA son procesados internamente por la Dirección de Docencia y compartidos con las escuelas que lo requieran.

Estos instrumentos son complementados con el Cuestionario de Características Personales y Estrategias de Estudios, diseñado y aplicado por el Departamento de Psicología Estudiantil, cuyo propósito es detectar indicadores de riesgo que afecten el desempeño académico. El cuestionario indaga en las siguientes materias que inciden en el rendimiento académico, según el autorreporte de los evaluados: manejo del estrés académico, presencia de sintomatología depresiva, tendencia a la distracción y estilo de trabajo.

Ambos instrumentos de diagnóstico, considerados insumos para la definición de las acciones de apoyo que implementan las Escuelas, son complementados con información referida a antecedentes socio demográficos (género, edad, ciudad de residencia) e historia escolar (promedio de notas de enseñanza media, promedio obtenido en las pruebas de selección universitaria, tipo de establecimiento educacional de procedencia).

Fase 2. Definición de las necesidades de apoyo

Siempre con el propósito de apoyar a sus estudiantes, potenciando su integración, fortaleciendo su vocación, y mejorando sus aprendizajes, cada Escuela elabora un plan de trabajo anual, en el que se detallan los objetivos del plan, las acciones que implementará, los plazos, responsables, indicadores y resultados esperados de la ejecución.

Para su elaboración, se consideran aspectos relativos a las características de los estudiantes; test y entrevistas personales aplicados en el proceso de admisión, antecedentes académicos previos de los estudiantes y resultados obtenidos en la fase de diagnóstico. También considera los datos históricos de la carrera, como los resultados históricos de asignaturas y estudios de causales de deserción en períodos previos.

Estas unidades académicas presentan y coordinan su propuesta de plan de trabajo con la Dirección de Docencia.

Fase 3. Implementación de acciones de apoyo

Aun cuando cada escuela determina en su plan anual las diferentes actividades que implementará en el programa, en general, éstas se pueden clasificar en seis tipos: inducción a la vida universitaria, talleres de formación de actitudes y estrategias para el aprendizaje, cursos remediales o de nivelación, la incorporación de profesores al programa de tutores, el acompañamiento de profesores, y la comunidad pedagógica.

3.1. Inducción a la vida universitaria.

El proceso de inducción estudiantil corresponde a una actividad organizada en forma conjunta por las Direcciones de Docencia, Asuntos Estudiantiles y de Escuelas, e implementada en cada una de las sedes y/o campus universitarios. Tiene por objetivo facilitar la

adaptación del alumno a su nuevo ambiente universitario, promoviendo la integración del estudiante a la comunidad universitaria y el contacto directo con profesores, directivos y personal administrativo de la institución.

La actividad, que se desarrollaba durante las dos primeras semanas de clases, a partir del año 2009 se efectúa la semana anterior al ingreso a clases.

El programa contempla una actividad de bienvenida y presentación de los integrantes del equipo directivo de cada escuela y Facultad, permitiendo, de esta manera, un acercamiento hacia las autoridades de la carrera, con quienes el alumno compartirá durante su proceso formativo.

Se continúa con las presentaciones institucionales de aquellas unidades con las que el alumno estará en contacto directo a partir del inicio de clases. Participan los departamentos de registro curricular, psicología estudiantil, deportes, bienestar estudiantil, informática y sistema de bibliotecas. Se presentan las personas que componen los equipos de cada unidad, se explican el rol y normativas de cada uno de ellas, se entrega información de carácter administrativa, y se hace entrega de documentos y materiales.

En particular, el departamento de psicología estudiantil organiza un encuentro de acogida para los alumnos de provincia, otorgando a los estudiantes la posibilidad de conocerse y compartir con sus pares. Posteriormente, se efectúa un paseo por la ciudad de Santiago donde visitan los lugares característicos. Mensualmente se efectúa un encuentro de seguimiento, que tiene el propósito de conocer el proceso de adaptación de los alumnos a la universidad y a la ciudad.

Al finalizar el semestre, se realiza un almuerzo de camaradería donde los alumnos tienen la oportunidad de compartir experiencias y establecer lazos.

3.2. Formación de actitudes y estrategias para el aprendizaje

Esta actividad pretende promover una adecuada adaptación a la vida universitaria y el bienestar psicosocial de los estudiantes, por medio de la ejecución de talleres orientados a fortalecer su rendimiento académico y la integración social. Se dispone de diversas alternativas de apoyo acorde con las necesidades, intereses y estilos de aprendizaje

de los estudiantes, las que se reflejan en los instrumentos diagnósticos aplicados. Las actividades son, principalmente, ejecutadas por el departamento de psicología estudiantil.

3.3. *Cursos Remediales y de Nivelación*

Consiste en la implementación de cursos o actividades complementarias o de reforzamiento, impartidos en forma previa o en paralelo a alguna(s) asignatura(s). En general constituyen una instancia para corregir debilidades académicas de los estudiantes de primeros años. Los antecedentes considerados para la definición de los cursos de acción son principalmente los resultados obtenidos tanto en la fase diagnóstica como en las evaluaciones de proceso de las asignaturas. Asimismo se consideran relevantes los porcentajes históricos de aprobación de asignaturas. Entre las acciones remediales específicas, se cuentan: ayudantías especiales complementarias a las sesiones de cátedra de asignaturas que presentan bajos niveles de aprobación en las evaluaciones parciales iniciales, sesiones complementarias a cargo del profesor de la(s) asignatura(s) que permitan reforzar contenidos específicos en alguna asignatura, y/o cursos de nivelación complementarios al plan de estudio.

3.4. *Programas Tutoriales*

La tutoría corresponde a una modalidad del trabajo docente que aborda un conjunto de acciones educativas de índole tanto académica como personal. El sistema se basa en un acuerdo entre el tutor y el alumno en un contexto de confianza que permita obtener los resultados esperados.

En este marco, los objetivos planteados son:

- Contribuir a mejorar la calidad del proceso formativo, abordando ámbitos cognitivos, afectivos y actitudinales en los estudiantes.
- Potenciar la actividad docente mediante una mayor cercanía entre profesores y estudiantes.
- Contribuir a la integración de los estudiantes en la institución.

Para el logro de estos objetivos las Escuelas deben proponer académicos de la carrera para desarrollar las labores de tutoría, pudiendo acompañar una propuesta de modelo de tutoría que se enmarque en el modelo institucional.

El tutor participa en los programas de capacitación que la institución promueve, elabora un plan de trabajo tutorial, sistematiza y lleva un registro de los alumnos que participan del programa, participa en los mecanismos de evaluación de la actividad tutorial y en las comunidades pedagógicas de su escuela.

Respecto de los estudiantes que participan en el programa de tutorías, se espera tanto su compromiso con el tutor en el desarrollo de las actividades acordadas como su participación en los procesos de evaluación del trabajo tutorial y en las actividades complementarias que se promuevan dentro del programa tutorial.

En el contexto institucional, la Dirección de Docencia y las autoridades de las escuelas que participan del programa de tutorías, son responsables de generar las condiciones académicas y administrativas para desarrollar el programa tutorial, estimular entre el profesorado y los alumnos las ventajas académicas del programa y articulan con otras instancias de la universidad las acciones planificadas.

Como apoyo al programa se cuenta con un aula virtual llamado Comunidad de Tutores, donde se publican documentos de apoyo y sugerencias e informaciones con el propósito de facilitar el desempeño del tutor.

3.5. Acompañamiento de profesores

El proceso de acompañamiento docente tiene por objetivo efectuar un monitoreo a un docente por escuela para propiciar un mejoramiento en los aprendizajes y rendimiento de los estudiantes, a través de la implementación de nuevas estrategias metodológicas. Esto considera las preferencias de aprendizajes tanto individuales como grupales, además de contribuir a diversificar el uso de instrumentos de evaluación.

Este seguimiento se coordina entre la dirección de escuela y la Dirección de Docencia para ser realizado por la unidad de enseñanza-aprendizaje, donde se lleva el registro de reuniones individuales y grupales, observaciones de clases y atención personalizada a los docentes que lo soliciten, para el apoyo metodológico y evaluativo de los estudiantes.

En las reuniones grupales de docentes con seguimiento, se comparten diferentes experiencias metodológicas realizadas, se debaten formas

de implementación de estrategias de aprendizaje y la jerarquización de conocimientos disciplinares. Se realiza un acta de estas reuniones con los aportes de cada docente, la que es remitida a los directores y coordinadores académicos de las escuelas involucradas.

También se elaboran informes para los directores de escuela sobre los acuerdos establecidos con los docentes en seguimiento, en aquellos aspectos que aportan al desarrollo académico de los estudiantes, registros que pueden ser utilizados por los tutores en el trabajo con los estudiantes. De esta manera, se articula la información entre docentes de aula con seguimiento, directores de carrera y tutores

3.6. *Las Comunidades Pedagógicas*

Instancia de reflexión del equipo de profesores de cada carrera, que conforman Comunidades pedagógicas de primer, segundo, tercer año, y así sucesivamente. Estas agrupaciones de profesores, guiadas por el director de escuela y su equipo, se constituyen en el espacio de ejecución integrada de las proyecciones académicas del profesorado en función de favorecer más y mejores aprendizajes en los estudiantes de la Universidad del Pacífico.

Nuestras comunidades pedagógicas tienen su correlato en las comunidades de aprendizaje, las cuales constituyen una instancia orientada a aprender trabajando colaborativamente para mejorar la educación. Es una instancia de diálogo interactivo que facilita a los docentes y directivos académicos el compartir su conocimiento práctico de aula y afrontar problemas complejos de los estudiantes en una mirada de integración disciplinar.

Las comunidades de aprendizaje (Molina, 2005) tienen tres elementos centrales: aprendizaje de colaboración, aprendizaje del maestro y aprendizaje del estudiante. Son definidas como un conjunto de individuos autónomos e independientes que, partiendo de una serie de ideas e ideales compartidos, se obligan por voluntad propia a aprender y trabajar en conjunto, comprometiendo e influyéndose unos a otros dentro de un proceso de aprendizaje.

Los atributos más destacados de una comunidad de aprendizaje son:

- Inversión en las personas: se refiere a la construcción del capital humano–social que se desarrolla a través del aprendizaje

colaborativo de sus integrantes, mediante un lenguaje compartido, experiencias de aula, auto-desarrollo, confianza mutua e identificación con la institución.

- Ambiente enriquecedor: se destaca por la promoción de la cooperación mutua, el apoyo emocional, el crecimiento personal y la sinergia de los esfuerzos. El grupo actúa como una red de apoyo para aprovechar mejor las oportunidades y disminuir los riesgos para asumir los cambios en sus prácticas de aulas. Se requiere que cada integrante posea un alto nivel de confianza en sí mismo, habilidades de comunicación, conocer a cada miembro, compartir valores, compromiso con el grupo y considerar a los otros como pares creíbles.
- Construcción social del conocimiento: se considera el aprendizaje como una actividad social que requiere el involucramiento de la comunidad.
- Aprendizaje compartido: se valora el hecho de compartir conocimientos y experiencias de aprendizaje, el análisis continuo de sus prácticas de enseñanzas, sus acciones y resultados. Existe un diálogo reflexivo, prácticas de colaboración respecto de los conocimientos y metodologías, y trabajo en equipo.
- Perspectivas múltiples: se enriquece por los métodos, enfoques, estructuras y voces diferentes que se generan en ella.
- Centradas en mejorar el aprendizaje del estudiante: es el elemento central, aprender trabajando juntos para mejorar la educación.
- Tamaño reducido: son grupos pequeños que pueden ser docentes de un nivel o de un área específica que promueven el desarrollo cognoscitivo, mejoran el pensamiento crítico, proporcionan retroalimentación, promueven desarrollo social y emocional, y ayudan a apreciar la diversidad.

Los requerimientos para su implementación son: reunir a los docentes en forma voluntaria, comprometerlos en una visión compartida con acuerdo explícito de valores, principios, creencias y objetivos que guíen su comportamiento. Desarrollar confianza en las relaciones entre los integrantes, facilitar la colaboración, cuidar que se ejecute como un programa de aprendizaje continuo, examinar sus prácticas de enseñanza e interacciones contribuyendo a abrir la discusión crítica de ideas, es evaluar el proceso y autoevaluarse. Por último, dedicarle

tiempo a la investigación, la colaboración, la innovación y la reflexión regular de su hacer profesional y pedagógico constituye también un factor fundamental en el desarrollo de las comunidades pedagógicas.

Uno de los mayores beneficios derivados de las comunidades pedagógicas en la universidad, según Molina (2005), es que propicia un espacio interactivo que permite conectar a los profesores y su conocimiento práctico del aula con el panorama más amplio del conocimiento profesional. Pueden concretar y contextualizar sus interrogantes en las experiencias e historias de aulas compartidas con los demás docentes, comprender nuevas conexiones entre la teoría y la práctica, observar variadas prácticas de enseñanza e indagar de forma colaborativa sobre las perspectivas de los otros.

En nuestra universidad, las comunidades pedagógicas tienen reuniones regulares durante el semestre, se utilizan también los correos electrónicos y, en algunas escuelas, aulas virtuales. En este contexto se da el espacio común para trabajar, entonces, el diálogo entre docentes, fomenta la búsqueda de soluciones sobre la base del análisis de diversas alternativas, perspectivas múltiples que abren el camino a nuevos tipos de aprendizaje colaborativo.

Sin duda, nuestro objetivo fundamental es que los docentes encuentren en las comunidades pedagógicas una instancia para compartir sus inquietudes y posibles problemas de aprendizaje desde su hacer disciplinar en contextos diversos. Feixas (2004) nos señala que el proceso de cambio de los profesores en estos nuevos espacios de conocimiento es la toma de conciencia de sus propias teorías subjetivas, identificación de un problema, formulación y reformulación de cuestiones, consultas a colegas, revisión bibliográfica, formulación de estrategias alternativas, ejecución de nuevas estrategias y comparación de ellas con las antiguas, seguido de un proceso de autoevaluación y reflexión sobre sus prácticas pedagógicas.

Fase 4. Evaluación y Ajustes

La implementación y el monitoreo directo de las acciones del programa corresponden al director de cada Escuela, sin embargo, al término del semestre se elabora un informe de los resultados, y se evalúa su efectividad en conjunto con la Dirección de Docencia. La evaluación del director se efectúa sobre la base del nivel de

cumplimiento del plan anual comprometido por la Escuela, en función de sus indicadores y resultados esperados. En los informes que dan cuenta del estado de avance del plan, se incorporan las propuestas de ajustes, en caso de ser necesario, las que pueden corresponder a modificaciones de acciones, responsables y/o plazos.

En particular, el programa de tutoría cuenta con una serie de instrumentos de evaluación; encuestas de alumnos, encuesta de tutores, reuniones con el equipo de tutores, informes de tutores e informes de las direcciones de escuela; todos de carácter semestral.

Uno de los instrumentos institucionales de monitoreo corresponde a los Informes de Gestión de Escuela. Estos informes semestrales dan cuenta del análisis de los resultados y propuestas de mejora en relación con tres aspectos: niveles de aprobación/reprobación de asignaturas, niveles de deserción y resultado de la encuesta de evaluación docente.

Adicionalmente, por su estructura de plan de trabajo anual, el monitoreo sobre sus avances se realiza desde la Dirección de Planificación de la Universidad.

La evaluación cuantitativa del programa se efectúa sobre la base del indicador de deserción de estudiantes de primer año.

Seguimiento académico

La implementación del programa se acompaña del seguimiento permanente, durante el semestre y el año, de los resultados académicos de los alumnos de la carrera, a través del análisis del proceso y de sus resultados.

Cada escuela efectúa este seguimiento por alumno, analizando los resultados parciales del proceso –resultados en las evaluaciones y asistencia de las asignaturas que cursa– y situación académica general; número de ramos cursados, número de ramos reprobados, carga académica semestral, causales de eliminación, semestres suspendidos, avance curricular, entre otros.

Es importante señalar que los profesores de la universidad mantienen actualizada, en el Sistema de Gestión Académica (SGA), la información referida a notas parciales y finales de todas las asignaturas. Esto permite efectuar seguimientos de proceso y resultados a través de funcionalidades específicas diseñadas para ese efecto en este sistema.

Sobre la base de esta información y la que proveen otras instancias (profesores, tutores, equipo de psicólogos), secretarios de estudio y/o coordinadores de escuela identifican situaciones problemáticas y articulan las acciones, los ajustes, derivaciones o definición de nuevas intervenciones, en coordinación con las comunidades pedagógicas, tutores, y/o Direcciones de Docencia y de Asuntos Estudiantiles.

Recursos del programa

Los recursos financieros del programa se encuentran garantizados a través de la asignación presupuestaria institucional, se centralizan en la Dirección de Docencia, unidad que los canaliza a las Escuelas de acuerdo con los planes de trabajo presentados.

En relación con los recursos humanos considerados en el programa, estos se encuentran principalmente conformados por equipos estables pertenecientes a las diferentes direcciones involucradas en el proyecto. Se suman los profesores tutores, que siendo profesores de jornada parcial de la universidad, dedican horas adicionales remuneradas para desempeñar esta actividad.

No se cuenta con infraestructura especial para la implementación del proyecto.

4. Programa de apoyo y seguimiento de alumnos de nuevo ingreso a la facultad de comunicaciones, implementación y resultados

LA ORGANIZACIÓN académica de nuestra universidad se encuentra articulada en torno a la Vicerrectoría Académica, de la cual dependen facultades, escuelas y carreras. A esta estructura se suman las unidades técnicas y de gestión requeridas para apoyar la docencia, entre las que se cuentan la Dirección de Docencia y la Dirección de Asuntos Estudiantiles.

El trabajo académico está organizado en cuatro facultades, una de ellas es la Facultad de Comunicaciones, constituida por las carreras de Publicidad, Periodismo, Comunicación Audiovisual y Multimedia, Relaciones Públicas, Música y Tecnología en Sonido, Dirección y Producción de Eventos, y Fotografía.

Siguiendo las indicaciones de la Vicerrectoría Académica, en sus lineamientos de trabajo anual, a partir del año 2008 la Facultad de Comunicaciones instala el proyecto de apoyo y seguimiento de

alumnos de nuevo ingreso, el que, como se señalara, está constituido por cuatro etapas: diagnóstico, definición de las necesidades, implementación, y evaluación y ajustes.

Caracterización de los alumnos de la Facultad de Comunicaciones cohortes 2008-2009

El año 2008 ingresaron a la Facultad 620 alumnos, 45.5% (282) varones y 54.5% (338) mujeres. El 55.2% (342) de los estudiantes proviene de colegios particulares, el 19.4% (120) proviene de colegios particulares subvencionados, 6.8% (42) de colegios municipales. No se tiene información al respecto de un 18.7 % (116) de los estudiantes. El 89.5% (555) de los estudiantes proviene de establecimientos científico-humanistas. El promedio PSU fue de 555 puntos y el promedio NEM¹ fue 5.4.

Los rangos de edad correspondientes al año de ingreso 2008 se presentan en la siguiente tabla:

Tabla N°1

Año de Ingreso	Rango de Edad	Porcentaje de alumnos
2008	menor o igual a 18 años	38,8%
2008	mayor que 18 y menor o igual a 21	47,8%
2008	mayor que 21 y menor o igual a 25	11,7%
2008	mayor de 25 años	1,7%

Fuente: Sistema de Gestión Académica Universidad del Pacífico.

En relación con su procedencia, en el año 2008 aproximadamente el 78.0% de los estudiantes provino de la Región Metropolitana.

El año 2009 ingresaron a la Facultad 648 alumnos, 48.6% (315) varones y 51.4% (333) mujeres. El 46.3% (300) de los estudiantes proviene de colegios particulares, el 20.7% (134) de colegios particulares subvencionados, el 5.9% (38) de colegios municipales y no se tiene información de un 27.2% (176) de estudiantes. El 71.5%

¹ Notas de Enseñanza Media.

(463) de los estudiantes proviene de establecimientos científico-humanistas, el 2.0% (13) de la educación técnico-profesional y no se tiene información de un 26.6% (172) de estudiantes.

El promedio PSU fue de 555 puntos, y el promedio NEM fue 5.5.

Los rangos de edad correspondientes al año de ingreso 2009 se presentan en la siguiente tabla:

Tabla N°2

Año de Ingreso	Rango de Edad	Porcentaje de alumnos
2009	menor o igual a 18 años	38,4%
2009	mayor que 18 y menor o igual a 21	45,1%
2009	mayor que 21 y menor o igual a 25	14,7%
2009	mayor de 25 años	1,8%

Fuente: Sistema de Gestión Académica Universidad del Pacífico.

En relación con su procedencia, en el año 2009, sobre el 90% de los estudiantes provino de la Región Metropolitana.

Fase I. Diagnóstico

Como se señalara previamente, en la etapa de diagnóstico, los estudiantes completan el Inventario de Estilos de Aprendizaje de David Kolb, el cual consta de nueve series de palabras que se distribuyen en cuatro columnas cada una representa una modalidad básica de aprendizaje: Experiencia concreta, Conceptualización abstracta, Experimentación activa y Observación reflexiva.

- Experiencia Concreta (EC): refleja una tendencia a aprender en la experiencia y en juicios intuitivos. Los individuos con un fuerte desarrollo de EC suelen establecer buenos contactos con otros y son más bien orientados a las personas. A menudo encuentran que la teoría no ayuda mucho y prefieren tratar cada situación como un caso único. Aprenden más de ejemplos específicos que los enfrentan a situaciones prácticas. Las personas que enfatizan EC aprenden más de sus iguales que de sus superiores y se benefician más de la retroalimentación y discusión con otros que enfatizan EC.

- **Conceptualización Abstracta (CA):** refleja una tendencia al análisis y la conceptualización y una forma de aprender basada en el pensamiento lógico y la evaluación racional. Las personas con un fuerte desarrollo de CA tienden a orientarse más hacia las cosas y símbolos que hacia las otras personas. Aprenden más en situaciones impersonales con clara autoridad en las que se enfatiza el análisis sistemático y la teoría. Se frustran y obtienen poco beneficio de experiencias poco estructuradas tales como el ejercicio y la simulación.
- **Experimentación Activa (EA):** refleja una tendencia a aprender haciendo cosas y experimentando alternativas. Las personas con un grado de desarrollo en EA aprenden más cuando participan en un proyecto, trabajos o discusión de grupo. No se sienten atraídos por clases expositivas y situaciones de aprendizaje pasivo. Estas personas suelen ser extrovertidas.
- **Observación Reflexiva (OR):** Refleja una tendencia a aprender en forma imparcial y reflexiva. Las personas con un desarrollo de OR aprenden basándose en juicios sobre observaciones precisas y prefieren situaciones de aprendizajes tales como las clases expositivas que les permiten tomar el rol de observadores imparciales. Estas personas tienden a ser introvertidas.

El autor considera que las cuatro capacidades son diametralmente opuestas y cuando aprendemos debemos elegir entre ellas. Estas capacidades configuran un modelo bidimensional del proceso de aprendizaje formado por:

- **Percepción;** cómo uno prefiere percibir el entorno y comprender su entorno (pensamiento concreto versus abstracto), y
- **Procesamiento;** cómo uno prefiere procesar o transformar la información entrante (procesamiento de la información activo contra reflexivo).

El estilo de aprendizaje de cada persona es una combinación de las modalidades básicas de aprendizaje, a partir de las cuales se definen cuatro estilos de aprendizaje:

- **Divergentes:** Las personas se caracterizan por un pensamiento concreto (EC) y por procesar la información de forma reflexiva (OR), contemplando diferentes puntos de vista. También,

necesitan estar comprometidos con la actividad de aprendizaje. Confían en su intuición.

- **Asimilador:** Las personas combinan el pensamiento abstracto (CA) y el procesamiento reflexivo de la información (OR). Además, prefieren aprender de forma secuencial. Destacan por su capacidad para entender una gran cantidad de información y organizarla de forma concisa y lógica.
- **Convergentes:** Las personas poseen un pensamiento abstracto (CA) y procesan la información de forma activa (EA). Asimismo, necesitan encontrar la utilización práctica a las ideas y teorías que aprenden.
- **Acomodadores:** Las personas combinan pensamiento concreto (EC) y procesamiento activo (EA). Además, necesitan estar implicados en la actividad de aprendizaje. Les gusta, sobre todo, asumir riesgos y poner en marcha las ideas.

La aplicación del proceso de diagnóstico se realizó el año 2008 en forma coordinada entre directores de escuela, Dirección de Docencia y el departamento de computación e informática, llevando a los estudiantes a los diferentes laboratorios de la sede durante las primeras dos semanas de clases, lugar donde los alumnos completaron el Inventario de Estilos de Aprendizaje de David Kolb, el cuestionario de características personales y estrategias de estudios.

Para el año 2009, el proceso se aplicó en forma coordinada con la etapa de inducción, esto es, una semana antes del inicio de clases. A esta nueva modalidad de aplicación del test de Kolb, se agregó, además, la posibilidad de que los estudiantes conozcan en línea el resultado de su estilo de aprendizaje.

Los resultados generales por escuela y facultad sobre este proceso de diagnóstico se constituyeron en informes emanados por la unidad de enseñanza-aprendizaje, que contienen:

- Gráficos de dispersión por asignatura y sección ubicando a los estudiantes en sus respectivos estilos de aprendizaje, analizando la predominancia del o los estilos en cada grupo.
- Sugerencias metodológicas para asignatura y sección correspondiente según los resultados obtenidos en los estilos de

aprendizajes de sus estudiantes y una breve descripción de estrategias de aprendizajes.

- La lista de los estudiantes con sus respectivos estilos de aprendizajes, por asignatura y sección.

El conocimiento de estos resultados favoreció una planificación de aula ajustada a la realidad de cada curso en relación con estas preferencias de aprendizaje. Cada docente puede considerar para el inicio de sus clases actividades de experiencia concreta, con ejemplos del tema que estén trabajando, o bien, de sus vivencias con respecto al conocimiento específico. De esta forma, se genera la motivación a aprender en los jóvenes de estilos acomodador y divergente, y al complementar con la elaboración de esquemas o diagramas que respaldan las experiencias relatadas, se facilitaría el aprendizaje para aquellos estudiantes que tienden a los estilos convergente y asimilador.

El docente puede, de esta forma, incorporar a todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje del aula y, a la vez, transitar y potenciar los diferentes estilos.

La Facultad de Comunicaciones, durante el año 2008, socializó estos resultados a través de reuniones de consejos de escuela y en la constitución de las comunidades pedagógicas. En estas reuniones, cada docente recibió una carpeta con la información señalada. En esa ocasión se solicitó la inclusión voluntaria de un docente para seguimiento en cada escuela con el fin de guiar el proceso de enseñanza aprendizaje, con el beneficio de tener esta información sobre las preferencias de aprendizaje de cada alumno.

Para el año 2009, los informes de diagnóstico llegaron con mayor antelación a las direcciones de escuela debido al cambio en su fecha de aplicación. Los directores y coordinadores de escuela los difundieron entre sus docentes a través del correo electrónico y en entrevistas personales. En algunas escuelas de la Facultad se invitó a la encargada de procesos de enseñanza-aprendizaje a la primera reunión de la Comunidad Pedagógica de primer año, para compartir estos resultados y resolver consultas. Además, esta persona, realizó un acompañamiento a los docentes que se incorporaban a la universidad y desconocían el programa.

Los resultados del diagnóstico de estilos de aprendizajes para la Facultad de Comunicaciones año 2008, mostraron una mayor

tendencia a los estilos acomodador y divergente con un 29.9% y un 29.5% de estudiantes, respectivamente. Para el estilo asimilador se identifica un 19.2% de alumnos y para el convergente un 7.4%. En el límite entre los estilos acomodador y divergente se ubican un 5.2% de estudiantes; en el límite del divergente con el asimilador un 3.5% más, en el límite del asimilador y convergente se encuentran 2.5% alumnos. Por último, en el límite del convergente con el acomodador un 2.2% de estudiantes. Cabe destacar que hay un 0.2%, correspondiente a un alumno, en el centro de los cuatro estilos. Este estudiante se puede movilizar con facilidad en los cuatro estilos de aprendizaje.

Para el año 2009, la distribución de los estilos de aprendizajes presentó una predominancia en el estilo acomodador con un 33.1% de estudiantes, para el estilo divergente se identificó un 28.9% de alumnos; el asimilador lo presentó un 17.8% de los estudiantes, y el estilo convergente un 8.9% de alumnos.

En la distribución de las combinaciones en los límites de los estilos de aprendizajes, se pudo observar que existe un cierto equilibrio entre las combinaciones, acomodador-convergente, divergente-asimilador y asimilador-convergente con un 2.2%, 2.6% y 2.4%, respectivamente. Para la combinación acomodador-divergente se encontró un 4.2% y, por último, para la combinación de los cuatro estilos un 0.2% de estudiantes.

Cabe destacar que la Vicerrectoría Académica, en su jornada anual de julio del año 2008 destinada a compartir buenas prácticas, presentó las experiencias de las Escuelas de Periodismo y Dirección y Producción de Eventos, referidas a las estrategias utilizadas para llevar el seguimiento y las repercusiones que tuvo el disponer de este primer informe de diagnóstico sobre los estilos de aprendizajes de sus estudiantes de primer año. Se explicó la forma en que este conocimiento facilita la labor del docente de aula para implementar nuevas estrategias de aprendizaje y diversas formas de evaluación, considerando esta visión de las preferencias en cuanto a la percepción y procesamiento de la información al aprender.

Respecto del Cuestionario de Características Personales y Estrategias de Estudios, la muestra corresponde al 82.5 % de alumnos de la Facultad de Comunicaciones, cohortes 2008 y 2009.

En relación con las estrategias de estudio², se evaluaron dos estrategias específicas: complementar material de clases con otras fuentes de información y elaborar esquemas y/o resúmenes.

Las carreras que presentan mayores preferencias porcentuales por completar material de clases con otras fuentes son: Música y Tecnología en Sonido (65.2%), Dirección y Producción de Eventos (57.7%), Publicidad (57.0%), Periodismo (55.0%). En cambio los alumnos de Fotografía (70.6%) y Relaciones Públicas (68.5%) prefieren elaborar esquemas y/o resúmenes.

Respecto de la organización, los alumnos señalan que el grado en que les cuesta organizarse para estudiar es: siempre tiene dificultades un 2.2%, frecuentemente un 21.1%, a veces un 46.2% y rara vez un 27.8%. El 2.1% de los alumnos declara que no le cuesta.

En relación con la persistencia³, el 60.5 % de los alumnos señala que suele persistir en sus esfuerzos a pesar del resultado negativo, en cambio, el 17.2 % de los alumnos de la facultad tiende a rendirse fácilmente cuando no obtiene los resultados esperados.

Respecto del manejo de la motivación, las carreras que presentan mayor porcentaje de respuestas en torno al manejo de la motivación hacia la asignatura son: Relaciones Públicas (57.1 %), Música y Tecnología (60.8%), Comunicación Multimedia (58.1%) y Periodismo (60.0%); a diferencia de Fotografía, cuyos alumnos manifiestan “que a veces encuentra cómo hacerlo” (64.7%), y Publicidad (44.9%) que declaran que son más capaces de regular su esfuerzo que su motivación frente a las asignaturas. El 80.0% de los alumnos de la facultad puede esforzarse a pesar de que el ramo o asignatura les aburra o estén cansados.

En la variable tolerancia a los fracasos⁴, en general, los alumnos declaran tolerar más fácilmente un resultado negativo en una prueba

² Estrategias de estudio: se refieren a las destrezas que el aprendiz adquiere para gobernar su propio proceso de atender, aprender y pensar. Regulan el proceso interno de atención, codificación y memorización de la información y la resolución de problemas.

³ Persistencia: se entiende como tendencia del sujeto a insistir en la resolución de un problema, sin abandonarlo. La persistencia es una variable mediadora entre inteligencia y rendimiento.

⁴ Tolerancia a fracasos: se entiende como la dificultad para tolerar frustraciones relativas a las expectativas de desempeño académico y bajo rendimiento.

específica (86.3%) que cuando no obtienen los resultados esperados (68.1%).

Respecto del locus de control⁵, los estudiantes muestran, en general, un locus de control interno, sintiéndose responsables por el éxito o fracaso académicos. En este punto, se sugiere a las escuelas al momento de corregir, ayudar a los alumnos a diferenciar las conductas concretas que es necesario que modifiquen, para evitar el riesgo de que realicen una atribución interna general de ser poco capaces.

En cuanto a las metas⁶, la gran mayoría de los alumnos encuestados siente que tiene la habilidad para manejarse con metas, ponerse en acción y cumplirlas. El reporte es menor respecto de la habilidad para plantearse metas concretas en el ámbito académico. Por ello, se sugiere a los docentes, trabajar con los alumnos el establecimiento de metas concretas en cada asignatura, especialmente las escuelas de Dirección y Producción de Eventos.

Considerando la percepción de autoeficacia⁷, la mayoría de los estudiantes (69.2%) siente que tiene los recursos y habilidades para sacar adelante su carrera y un 90.2% tiene confianza de que podrán manejar los desafíos y tareas de su carrera. Es importante agregar que aproximadamente el 21.0% piensa que siempre o frecuentemente algunos ramos de su carrera serán difíciles de afrontar exitosamente. Las Escuelas que presentan el porcentaje más bajo son: Periodismo (10.0%) y Música y Tecnología en Sonido (13.0%).

Respecto del trabajo en equipo, el autorreporte de los alumnos indica una percepción positiva respecto de su capacidad en relación con esta variable. Sería interesante indagar a fines de este semestre o a fines de año, si este resultado se mantiene.

En cuanto a la tendencia a la distracción, más de un cuarto de los alumnos (27.4%) señala tener dificultades respecto de esta variable.

⁵ Locus de control interno: alude a cuando las personas consideran que la responsabilidad por el éxito o fracaso reside dentro de ellos mismos.

⁶ Metas: se refiere a la capacidad de establecer planes de acción a futuro, con disposición a actuar hacia el logro de éstos.

⁷ Autoeficacia: se entiende como la convicción que tiene una persona de que podrá ejecutar exitosamente una conducta y producir los resultados deseados.

La Escuela que presenta mayor riesgo es Dirección y Producción de Eventos (38.5%) y la de menor riesgo es Periodismo (10.0%).

Considerando el manejo de la ansiedad y el estrés⁸, un 6.7% de la muestra presenta riesgo en esta área, reportando que rara vez o nunca manejan el estrés. La Escuela que presenta más riesgo en esta área es Dirección y Producción de Eventos (12.5%).

En cuanto a las dificultades para manejar el estrés ante pruebas y exámenes, un 5.8% reporta que esto le cuesta siempre. La Escuela que presenta mayor dificultad es Periodismo (10.0%), en cambio, un 13.6% indica que siempre tiene dificultades para hablar en público. La Escuela con mayor porcentaje en este ámbito es Fotografía (23.5%).

Si consideramos a los alumnos que frecuentemente señalan estas dificultades, se puede decir que aproximadamente a un 30.0% de los estudiantes le cuesta manejar la ansiedad, ya sea, frente a pruebas y exámenes o frente a presentaciones orales.

En la variable autocuidado, un 13.5% rara vez o nunca duerme bien. La escuela con más riesgo en esta área es Dirección y Producción de Eventos (22.1%). El 2.6% de los alumnos que reportan nunca dormir bien y sentirse descansados, fueron contactados por el departamento de psicología estudiantil e invitados a un taller de higiene del sueño y relajación.

En relación a la asertividad⁹, a un 17.1% le cuesta decir que no cuando le piden algo y no quiere hacerlo. La carrera que presenta mayor porcentaje es Fotografía (23.5%) y la que presenta menores dificultades es Comunicación Multimedia (9.7%).

Los resultados fueron analizados por el Departamento de Psicología Estudiantil y entregados a cada uno de los directores de las Escuelas de la Facultad, con sugerencias de remediales. Luego fueron compartidos

⁸ Ansiedad/Estrés: el estrés es producto de la valoración que realiza la persona de las demandas del ambiente y los recursos disponibles para afrontarlas, con el consecuente correlato fisiológico. Además, el exceso de ansiedad inhibe el rendimiento, ya que afecta la atención, concentración y memoria.

⁹ Asertividad: se entiende como la capacidad de hacer valer los propios derechos, expresando creencias, sentimientos y pensamientos, respetando a las demás personas.

en la comunidad pedagógica, donde se identifican los casos que requieren tutorías y/o atención por parte del departamento.

Fase II: Definición de necesidades de apoyo

Efectuado el análisis sobre la base de la caracterización de sus estudiantes y de los resultados académicos históricos, las carreras definieron las acciones a desarrollar, enfatizando la articulación entre las acciones y los diferentes actores.

Las acciones registradas en los planes de trabajo de la Escuela consideraron: inducción a la vida universitaria, tutorías, comunidad pedagógica, nivelación, acompañamiento de profesores y/o talleres de apoyo organizados por la Dirección de Asuntos Estudiantiles.

Fase III. Implementación de acciones de apoyo

Inducción

En relación con el proceso de inducción a la vida universitaria, tanto en el año 2008 como en el 2009, cada escuela de la Facultad participó de la planificación institucional de la actividad en forma coordinada con las restantes unidades participantes del proceso.

Los equipos directivos de la Facultad fueron presentados a los alumnos de nuevo ingreso, y luego de la recepción facultativa, cada grupo de estudiantes se reunió en forma separada con los equipos de cada Escuela donde se presentaron las autoridades y equipos correspondientes, se analizaron en conjunto elementos generales del perfil de egreso de la carrera, así como características del plan de estudio y reglamentaciones generales.

Posteriormente, los alumnos participaron de la fase institucional donde asistieron a distintas charlas informativas y de orientación relacionadas con ofertas de cursos deportivos, culturales y de idiomas, talleres ofrecidos por el departamento de Psicología Estudiantil, beneficios y becas, entre otros. En la oportunidad, se hizo entrega de la agenda institucional, credenciales universitarias, claves de acceso al sistema de gestión académica y correos electrónicos.

En esta etapa, en el año 2009, se hizo entrega a cada alumno de un CD interactivo, elaborado con el propósito de apoyar el ingreso, la adaptación y el desempeño de los estudiantes en su primer año

de universidad. Su estructura se divide en: "Preparándonos para el éxito", "Vida Universitaria" y "Recursos".

La sección "Preparándonos para el éxito" incluye el test de inteligencias múltiples, donde los alumnos que la desarrollan, obtienen el resultado a través de un gráfico. Además, caracteriza cada uno de los estilos de aprendizajes, con sugerencias de estrategias y técnicas de estudio acorde a cada uno. Incluye unos Ítems de Ayuda con sugerencias para preparar pruebas, presentaciones, clases y trabajos; y Links a Sitios de Interés en Internet.

La sección "Vida universitaria" contiene información de la Dirección de Asuntos Estudiantiles, reglamentos, calendario académico, información de la Dirección Relaciones Internacionales y sus alternativas de intercambio estudiantil con Universidades extranjeras en convenio; Departamento de Deportes, entre otros temas.

En la sección "Recursos", se incluyen softwares, sitios web interactivos de hábitos de estudios, bibliotecas, referencias bibliográficas, buscadores en Internet, diccionario, entre otros.

El uso y aplicación que los alumnos le han dado a este último material es producto de un estudio en curso.

Los alumnos de provincia participaron de una reunión especial organizada por el Departamento de Psicología Estudiantil, donde fueron invitados a incorporándose al plan semestral de actividades. Culminó el proceso con una actividad recreativa de carácter facultativa.

Talleres de Formación de actitudes y estrategias para el aprendizaje

Los talleres implementados en las carreras de la Facultad, respondieron a las necesidades detectadas a través del Cuestionario sobre Características Personales y Estrategias de Estudio. Además se coordinaron y ejecutaron talleres específicos a sugerencia de la Dirección de Asuntos Estudiantiles, del Director de Carrera a través de la reflexión que se realizó entre los docentes de la Comunidad Pedagógica.

En el año 2008, el director de la Escuela de Publicidad, considerando la sugerencia de la Dirección de Asuntos Estudiantiles, solicitó la realización de talleres de aprendizaje y motivación, como respuesta a una necesidad detectada en el informe sobre el cuestionario de características personales y estrategias de estudios, con el fin de que los alumnos desarrollen la persistencia a través del manejo de la motivación, hacia

las asignaturas que no les gustan. Considerando la buena evaluación efectuada por los alumnos en su primera aplicación, la escuela decidió repetir los talleres **para los alumnos nuevos del año 2009**.

Otro caso es la Escuela de Dirección y Producción de Eventos, que realizó el taller trabajo en equipo y la Escuela de Relaciones Públicas que solicitó el taller estrategias de estudios.

Tutorías

La actividad de tutorías fue implementada por tres carreras de la Facultad de Comunicaciones en el año 2008: Publicidad, Comunicación Digital y Multimedia y Dirección y Producción de Eventos; para un total potencial de 471 alumnos, correspondiente al 76.0% aproximadamente de alumnos de primer año de la Facultad.

El año 2009, a las carreras mencionadas se sumaron Relaciones Públicas y Periodismo, aumentando la cobertura del programa a 564 estudiantes.

Tabla N° 3:
N° de alumnos atendidos en las tutorías período 2008- 2009

Escuela	1 ^{er} semestre 2008	2 ^o semestre 2008	1 ^{er} semestre 2009	2 ^o semestre 2009
Publicidad	190	160	194	120
Comunicación Digital y Multimedia	18	18	25	19
Dirección y Producción de Eventos	106	84	99	66
Relaciones Públicas	--	--	18	67
Periodismo	--	--	10	21

Fuente: Sistema de Gestión Académica Universidad del Pacífico.

La Tutoría es vista por las escuelas de la Facultad, según señalan sus Directores, como un mecanismo que desarrolla una mejora en la vinculación de alumnos de primer año con la gestión asociada a la planificación académica, administración y optimización del tiempo de los alumnos.

En la perspectiva anterior, y a través de la información recogida en entrevistas de los tutores con sus respectivos directores de Escuela, en relación con que el alumno sea acogido en el primer año de carrera, se ha consensuado al interior de la Facultad, la necesidad de que el perfil del docente que realiza asignaturas en primer y segundo semestre tenga las siguientes características:

- Motivador
- Gran experiencia académica
- Destacada trayectoria profesional

Considerando los rasgos anteriores, el perfil del tutor debe ser el mismo, de tal forma de resguardar la efectividad de la tutoría.

La vinculación que se da entre las instancias, dirección de escuela, tutores y comunidad pedagógica de la Facultad, permitió la reflexión y análisis de cada caso de la cohorte de primer año y su relación, tanto con el tutor como con los demás docentes del nivel, además de mejorar también la comunicación entre los distintos estamentos que se vinculan en el trabajo académico.

Los tutores inician su participación, en forma incipiente, desde la Comunidad Pedagógica, esta es la base de académicos desde donde los Directores de Escuela seleccionan a los docentes idóneos para desarrollar las diferentes tutorías que se imparten al interior de la Facultad. Adicionalmente, son ellos los encargados de informar a la Comunidad Pedagógica respecto de cualquier solicitud, requerimiento, inquietud y logro de los alumnos que presenta en los registros de la Tutoría Académica.

La dirección de cada escuela entregó a los tutores información y datos tales como:

- Lista de alumnos en tutoría, la cual incluye una cartera completa de alumnos de primer año con todos sus datos generales, donde se destacan: teléfonos y correos electrónicos.
- Horarios y espacios de reunión con los alumnos
- Planilla de registro de la tutoría (formato Excel)
- Información reglamentaria de la Universidad
- Plan de estudio de la carrera

Cada tutor tuvo acceso a la información de sus alumnos tutelados, académica, social y de diagnóstico de estilos de aprendizaje, a través del sistema de gestión académica institucional, al contar con un perfil

específico para su acceso. Además, participaron de la comunidad virtual, a la que tienen acceso a través de una clave personal.

La escuela coordinó y contactó a los docentes de la cohorte de primer año con los distintos tutores. A su vez, los tutores generaron informes semanales y mensuales de su gestión. En el caso que se detecten problemas urgentes, el informe se presenta con celeridad, incorporando una sugerencia escrita a la dirección de escuela quien, posteriormente, informó a la Comunidad Pedagógica.

El tutor tiene la responsabilidad y el deber de informar a la coordinación académica de la carrera acerca de cualquier problema o situación grave que detecte en las entrevistas periódicas con los alumnos. Lo anterior permitió que esa fuese la vía más rápida para la solución de problemas y/o informaciones de las distintas instancias académicas.

La vinculación entre la tutoría y la Vicerrectoría Académica, en la práctica, se da en dos aspectos por separado:

a) Tutoría académica con Dirección de Docencia:

El vínculo se articula en la presentación de informes mensuales y semestrales, los cuales están insertos dentro del trabajo administrativo de la tutoría, quienes entregan y dejan registro de todas las entrevistas que realizan a los alumnos.

Además, la Dirección de Docencia lleva el control de gestión del desempeño mostrado por el tutor durante un período académico que, para este caso, se divide en forma semestral.

Es a la Dirección de Docencia a quien se presenta el informe final desarrollado tanto por la coordinación de la carrera, como por los tutores en forma semestral.

b) Tutoría Académica con Dirección de Asuntos Estudiantiles:

Este vínculo tuvo un carácter más personal y discreto, ya que el tutor se encargó de informar tanto a la Escuela como a la Dirección de Asuntos Estudiantiles, de situaciones personales que experimentaron los alumnos de la carrera en materia psicológica o financiera. Por tal motivo, existe un procedimiento formal que realiza la coordinación de la escuela para acercar a los alumnos con problemas personales, motivacionales y de depresión, al departamento de psicología estudiantil, o

en caso de dificultades de tipo económica, a la Dirección de Finanzas para abordar estas problemáticas.

Considerando las encuestas aplicadas a los alumnos, en términos cualitativos, ellos expresaron satisfacción con respecto a las tutorías y la imagen de las direcciones de carrera, tomando en cuenta la atención y acogida que recibieron a su ingreso a la universidad.

De acuerdo con lo señalado por los Directores que han implementado la actividad tutorial en sus Escuelas, el vínculo que se presenta en las áreas antes mencionadas, hace que los alumnos se vean involucrados en un proceso constante e integrador. Este proceso busca, fundamentalmente, la participación activa del alumno, por lo que mejora la información recolectada por el tutor y la sociabiliza a todas las instancias académicas, donde se logra optimizar la toma de decisiones y, por ende, se conocen de mejor forma todos los aspectos que pueden condicionar la permanencia del alumno en la Institución.

5. Comunidad Pedagógica

La comunidad pedagógica, como encuentro académico, permitió establecer estrategias y tácticas en relación con los estudiantes. En particular, las comunidades pedagógicas de primer año de la Facultad de Comunicaciones, se constituyeron en el año 2008, en las escuelas de Publicidad, Periodismo y Dirección y Producción de Eventos. Estas escuelas realizaron, en promedio, una reunión por semestre. En forma excepcional, la escuela de Periodismo, estableció un aula virtual para una comunicación efectiva entre los docentes.

Para el año 2009, todas las escuelas de la Facultad se reunieron en promedio tres a cuatro veces por semestre, con su director y coordinador académico de carrera.

En la primera reunión conocieron el diagnóstico de los estilos de aprendizajes y la caracterización de sus alumnos, se compartieron visiones sobre el grupo de estudiantes que ingresó a la carrera en cuanto a expectativas académicas y a su nivel de conocimientos previos. En las siguientes reuniones de seguimiento se analizaron casos en forma específica y se examinaron las posibles intervenciones menores con el tutor, o bien, con la derivación al profesional correspondiente, según lo requiriera cada estudiante.

Un ejemplo de estrategia en la comunidad pedagógica de la carrera de Periodismo, fue la elaboración de un documento con normas generales para implementar exigencias académicas fundamentales para el rol profesional del periodista, como una forma de formalizar y regular el trabajo de los estudiantes. Dicho documento, a lo largo del año fue enriquecido por la misma comunidad y, a partir del año 2009, se aplicó como norma desde el inicio del año académico.

Con la constitución de las comunidades pedagógicas en todas las escuelas de la Facultad en el año 2009, se facilitó el desarrollo de trabajos y/o proyectos integrados entre dos o tres asignaturas de una misma carrera, a partir de la elaboración de pautas de evaluación consensuadas, temáticas y productos académicos.

Para facilitar la participación y la comunicación con los docentes en las diferentes comunidades pedagógicas de la Facultad, varias escuelas implementaron aulas virtuales para sus comunidades, complementando así el trabajo que realizan periódicamente las diferentes comunidades en sus reuniones formales a lo largo del año académico.

En el caso de algunas carreras de la Facultad, la socialización de sus perfiles de egreso a través de las comunidades pedagógicas, permitió una participación activa de la comunidad académica y su integración en el desarrollo del documento final.

En términos de seguimiento docente, las experiencias en el aula recogidas en las reuniones periódicas de las comunidades pedagógicas permitieron, en algunos casos, la detección temprana de problemas de metodología de enseñanza a nivel docente en algunas asignaturas, los cuales fueron solucionados en un trabajo conjunto del docente con la unidad de enseñanza aprendizaje. La socialización de esta experiencia al interior de la comunidad pedagógica en la carrera de Periodismo, como buena práctica, permitió el desarrollo de un instrumento de autoevaluación docente que facilita la retroalimentación del ejercicio de la docencia en cuanto a la organización en la planificación y el mejoramiento de metodologías de enseñanza aprendizaje por parte de cada docente.

El desarrollo periódico de reuniones por nivel al interior de las diferentes Comunidades Pedagógicas de la facultad, donde los docentes valoran el hecho de compartir experiencias y conocimientos sobre sus prácticas de aula en un diálogo reflexivo permitió, en el caso

particular de la carrera de Publicidad, consensuar la aplicación de un “contrato de enseñanza”¹⁰ en todas las asignaturas del nivel, con el fin de mejorar el compromiso de aprendizaje de los estudiantes.

La regularidad de las reuniones de las Comunidades Pedagógicas en la Facultad ha permitido, entre otras cosas, la socialización entre el cuerpo docente y las diferentes direcciones, acerca de la situación de los alumnos en riesgo académico, la solución temprana de conflictos y problemas, así como también la mejora en las metodologías de enseñanza-aprendizaje en el aula.

6. Cursos remediales y de nivelación

Una experiencia académica a destacar es la que se llevó a cabo en la carrera de Música y Tecnología en Sonido, la que presentó una solicitud de apoyo a la Dirección de Docencia durante el desarrollo del primer semestre académico, orientada a las asignaturas que presentaban dificultades en su metodología y evaluación.

La Dirección de Docencia derivó el caso a la Unidad de Procesos de Aprendizajes, la cual realizó una reunión con los docentes y el coordinador académico para diagnosticar la situación y explorar posibles soluciones. Las características particulares de las asignaturas, asociado a la cantidad de alumnos en el aula, no estaban generando las condiciones ni el clima apropiado para generar aprendizajes.

Para dar una solución efectiva al problema, se programaron sesiones adicionales a las ya establecidas en el plan de asignatura, propiciando mejoras en el proceso de enseñanza/aprendizaje y permitiendo una evaluación personalizada más efectiva de acuerdo con el informe de cierre efectuado por los docentes.

Producto de esta experiencia, en el segundo semestre lectivo del mismo año, se planificaron intervenciones anticipadas previas al inicio del semestre, organizando las actividades de asignatura en una nueva conformación de grupos de alumnos y de estrategias metodológicas, con una retroalimentación personalizada en la evaluación.

Cabe hacer notar que, en el caso expuesto, la inquietud académica por lo que estaba ocurriendo con la asignatura al interior del aula

¹⁰ Documento para la gestión académica del aula.

surgió de los mismos docentes que impartían dicha asignatura quienes, inicialmente, comentaron el caso al interior de la comunidad pedagógica de su escuela, para luego ser informado a la dirección de la escuela para que interviniera en la solución del problema.

7. Acompañamiento de profesores

El proceso de acompañamiento docente se inició en abril de 2008, junto con las reuniones de las comunidades pedagógicas de cada escuela, donde la Dirección de Docencia solicitó a cada director de escuela la participación voluntaria de un académico por escuela, para realizar un seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje que tienen los estudiantes, y los beneficios que aporta el diagnóstico de estilos de aprendizaje para acoger las necesidades e intereses de la diversidad de jóvenes de primer año, a favor del mejoramiento de sus aprendizajes.

En el primer semestre 2008, se logró un acompañamiento de docentes de las carreras de Relaciones Públicas y Periodismo. En el segundo semestre del mismo año, se incorporaron docentes de las carreras de Comunicación Multimedia, Dirección y Producción de Eventos, Fotografía, Música y Tecnología en Sonido y Publicidad. Sin embargo, existió un mínimo nivel de resistencia a las observaciones de clases por parte de los docentes. Al mismo tiempo, aceptan con buena disposición las reuniones personalizadas enfocadas al análisis de las metodologías utilizadas en aula y las sugerencias de innovaciones que son coherentes con los resultados sobre estilos de aprendizajes.

En este contexto y a modo de ejemplificación de la forma en que se vinculan los estilos de aprendizaje de los estudiantes con las metodologías de aula, se comentará un caso de la carrera de Dirección y Producción de Eventos, en la asignatura Dirección y Control de Eventos, que considera como metodología de trabajo la organización de los estudiantes en una productoras de eventos.

La profesora a cargo del curso, realizó una actividad que tenía por objetivo facilitar a los estudiantes un mayor conocimiento de sus habilidades y capacidades para ser parte de un equipo. Se organiza aleatoriamente a los estudiantes en grupos de cuatro, se fija un objetivo y cada uno de los integrantes asume un rol; director, secretario

y asistentes. Se da un tiempo total de 20 minutos, donde cada cinco, los alumnos deben alternar sus roles.

Una vez finalizado el ejercicio, los secretarios de cada grupo comparten con el curso la experiencia. Se finaliza con una reflexión general, donde cada alumno comenta su vivencia, señalando en cuál o cuáles roles se sintió más cómodo, reflexionando en paralelo sobre las características de su propio estilo de aprendizaje.

El resultado fue considerado por los alumnos y la profesora como positivo, ya que facilitó la toma de decisión respecto del rol que debían cumplir en la futura conformación de la productora de eventos.

Durante el año 2009 el seguimiento de docentes en la Facultad de Comunicaciones se orientó a docentes que realizan las asignatura de Búsqueda y Análisis de la Información I y II en el primer y segundo semestre, respectivamente. Esta asignatura forma parte del área de formación fundamental de la Universidad y responde al perfil institucional, por cuanto se espera que los estudiantes logren los siguientes indicadores:

- Aplica conocimiento teórico y práctico para investigar y solucionar problemas de la disciplina, de manera creativa y vinculada con las necesidades reales del entorno social.
- Demuestra habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
- Demuestra actitud ética en la búsqueda, selección, evaluación y manejo de información.

En esta perspectiva, el seguimiento se concretó en un docente por escuela que asistió a reuniones personalizadas donde podía informarse sobre otras estrategias a utilizar en sus clases, que apoyaban las preferencias de aprendizaje de sus estudiantes y, a la vez, los invitaba a movilizarse a otros estilos para lograr un aprendizaje más integral. De este modo, se vinculaba el diagnóstico con el modelo educativo de la universidad y los aprendizajes esperados a nivel transversal para todos los estudiantes de la universidad.

Además, este año se realizaron reuniones–capacitaciones con estos docentes al inicio de cada semestre. Durante el semestre, para compartir experiencias exitosas de aula y al finalizar el semestre, para evaluar las experiencias, compartir inquietudes y visualizar los nuevos

desafíos en función de que los alumnos puedan aprender significativamente a través de nuestro modelo experiencial.

Fase IV. Evaluación y ajustes

Al término de cada semestre académico, los directores de escuela de la Facultad de Comunicaciones han evaluado el nivel de cumplimiento del programa en función de sus indicadores y resultados esperados, evacuando los informes correspondientes y efectuando propuestas de ajuste que son analizadas al interior de la facultad y, en algunos casos, con la Dirección de Docencia.

En particular, la evaluación del programa de tutorías ha generado ajustes en los equipos de tutores que, progresivamente, se han consolidado. Por ello, al segundo semestre de 2009, se dispone de un grupo estable de docentes que desarrolla esta actividad.

Algunas de las causas que originaron estas modificaciones se asocian a las características personales de los profesores inicialmente seleccionados y, en otros casos, a que la experiencia en la facultad ha mostrado que el trabajo es más efectivo cuando el tutor es parte de la Comunidad Pedagógica de primer año.

A través de las reuniones y encuestas de tutores, se generaron mejoras en los instrumentos de evaluación del programa, los que nacen de propuestas de tutores de la Facultad de Comunicaciones, pero que se estandarizan para la universidad. Además, permitió ajustar la capacitación para tutores y la mejora en el acceso a la información que requieren para el trabajo con los alumnos.

La evaluación del programa en el año 2008 incentivó a que escuelas de la facultad que no contaban con tutores se incorporaran al programa.

La evaluación respecto de la implementación de las comunidades pedagógicas ha impactado en una mayor y mejor comprensión del aporte de esta instancia dentro del proceso y, gradualmente, la mayoría de las escuelas las ha instalado como parte del trabajo con sus docentes, de manera que progresivamente se formalizan y consolidan como instancia de participación y reflexión académica, generando capacitaciones en temas metodológico, de evaluación o de profundización sobre estilos de aprendizaje.

La evaluación del plan de trabajo ha modificado las acciones implementadas en algunas escuelas, incorporando y/o eliminando acciones que no han generado los impactos esperados. Las Escuelas de la Facultad han mejorado el monitoreo sobre el proceso formativo y los informes de gestión se han transformado en una herramienta útil y confiable para la toma de decisiones.

Un problema que han enfrentado las escuelas tiene relación con la participación de los estudiantes en actividades planificadas fuera de su horario de clases, con bajos niveles de asistencia. Esta situación fue subsanada, en algunos casos, vinculando ciertas actividades a asignaturas con temáticas afines a los temas trabajados.

La evaluación cuantitativa del programa se efectúa sobre la base del indicador de deserción de estudiantes de primer año, la que, en síntesis, ha generado un impacto positivo en los niveles de retención global de alumnos de la Facultad de Comunicaciones, con resultados diferenciados por carrera:

Finalmente, se puede señalar que la Facultad de Comunicaciones ha disminuido la tasa de deserción de alumnos de primer año, entre los años 2007 a 2009, como se muestran en la tabla N° 4.

Tabla N° 4

Año	% Deserción Primer año
2007	24.5%
2008	18.0%
2009 ¹	10.9%

Fuente: Sistema de Gestión Académica Universidad del Pacífico.

Avances y desafíos

8. Avances

1. La aplicación del Programa de Apoyo y Seguimiento de Alumnos de Nuevo Ingreso ha sensibilizado, respecto de la problemática de deserción, a directivos superiores de la institución como a los integrantes de las escuelas –directivos y docentes–, asumiendo

en conjunto el desafío de mejorar las tasas de graduación de sus estudiantes.

2. La concepción del programa como un sistema integrado que vincula diferentes instancias de la organización ha generado sinergias que redundan en aumento de la eficiencia.
3. La conformación y gradual fortalecimiento de las comunidades pedagógicas como instancia de reflexión centrada en la mejora del aprendizaje del estudiante, ha permitido un mayor conocimiento de las realidades generales y particulares de los estudiantes, así como del autoanálisis de sus integrantes respecto de su hacer profesional y pedagógico.
4. La incorporación de tutores al trabajo de las escuelas ha contribuido a una percepción positiva de la escuela por parte de un grupo importante de alumnos.
5. Se ha visto fortalecido el seguimiento sistemático sobre los procesos y resultados académicos de los estudiantes, transformando los informes en instrumentos de toma de decisiones.
6. Aún cuando el programa es muy reciente, se han generado impactos positivos en la retención de alumnos de primer año. La tasa de deserción disminuyó de un 24.5% en 2007 a un 18.0% en 2008. Al cierre de este estudio la tasa de deserción para el año 2009 se encuentra en 10.9%

9. Desafíos

1. Es necesario efectuar ajustes en el programa, orientados a mejorar la participación autónoma y responsable de los estudiantes. Aún cuando el programa está orientado a otorgar herramientas para enfrentar el desafío de su formación profesional, se percibe pasividad por parte de los estudiantes y los esfuerzos se centran, principalmente, en las acciones de carácter institucional.
2. Si bien se observan avances significativos en la instauración y orientación del trabajo de la Comunidad Pedagógica, se hace necesario fortalecer el trabajo con los profesores de las carreras, mediante el acompañamiento docente y la capacitación, de manera tal que permitan a los docentes un mayor dominio de aspectos pedagógicos.

3. Las escuelas deben mejorar la definición de las acciones determinadas en sus planes de trabajo, que se ajuste de mejor manera a los resultados obtenidos en la fase diagnóstica. Un ejemplo de esto se observa en las diferencias entre los resultados obtenidos en el cuestionario de características personales y estrategias de estudios, y los talleres de apoyo implementados por las escuelas.
4. Se debe incorporar al programa mediciones de impacto que permitan identificar con mayor precisión los efectos del programa.
5. Es necesario evaluar la posibilidad de ampliar la cobertura del programa a los alumnos de segundo año, ya que en esta etapa todavía se observan significativos niveles de deserción.

10. Bibliografía

1. Alonso, C.; Gallego D.; Honey, P. (1994). Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora. Ediciones Mensajero. Bilbao, España.
2. Biggs, J. (2005) Calidad del aprendizaje universitario. Madrid. Ediciones Narcea.
3. Consejo Superior de Educación (2008). Retención en el sistema de educación superior: seguimiento de las cohortes 2004, 2005 y 2006, Secretaría Técnica, Santiago, Chile.
4. Canales A. y De los Ríos D. (2007) Factores explicativos de la deserción universitaria, Revista Calidad en la Educación, N° 26. pp.173-201.
5. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Departamento de Estudios, Extensión y Publicaciones (2002), Deserción en la Educación Superior en Chile, Disponible en: http://www.bcn.cl/bibliodigital/pbcn/informes/estudios_pdf_informes/nro128.pdf
6. Centro de Microdatos. (2008). Estudio sobre causas de la Deserción Universitaria. Departamento de Economía, Universidad de Chile, pp. 33 – 69.
7. Díaz, C., (2008) Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena, Estudios Pedagógicos, v.34, N° 2, pp.: 65-86. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200004&lng=es&nrm=iso.

8. Feixas, M. (2004) La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Revista Educar*, N° 33.
9. Departamento de Pedagogía Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona. p.p. 31-59
10. Fernández, M. (2007) Estudio de deserción, año 2006, Universidad del Pacífico, Chile. Dirección de Docencia, Universidad del Pacífico.
11. Fernández, M. (2009) Deserción estudiantil en la Universidad del Pacífico, estudio de causales, Chile. Dirección de Docencia, Universidad del Pacífico.
12. González L. y Uribe D. (2005), Estimaciones sobre la “repetencia” y deserción en la Educación Superior Chilena. Consideraciones sobre sus implicaciones, *Revista Calidad en la Educación*, N° 17. pp.70-90.
13. González, L., Uribe, D. y González, S. (2005) Estudio sobre la repetencia y deserción en la Educación Superior chilena, Chile, IESALC- UNESCO.
14. Lepeley, M.T. (2001) *Gestión y Calidad en Educación. Un modelo de evaluación*. Chile. Mc Graw Hill.
15. Himmel, E. (2002) Modelo de Análisis de la deserción estudiantil en la Educación Superior, *Revista Calidad en la Educación*, N° 17, pp.90-108.
16. Kolb, D. (1985). *Learning-style Inventory*. Boston: McBer & Company.
17. Molina, E. (2005) Creación y Desarrollo de Comunidades de Aprendizaje hacia la Mejora Educativa. *Revista de Educación*. Número 337. Convergencia Europea y Universidad, Instituto de Evaluación, Ministerio de Educación, España, pp. 235-250.
18. OCDE (2009) Informe: revisión de Políticas Nacionales de Educación. La educación Superior en Chile. OCDE, Banco Mundial. Ministerio de Educación. Disponible en <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/La%20Educaci%F3n%20Superior%20en%20Chile0407.pdf>
19. Meller P. Reduciendo la Imperfección de la Información en la Educación Superior, Universidad de Chile. Disponible en <http://www.cse.cl/public/Secciones/seccionGeneral/noticias/ppts/CSESeminar04.pdf>

20. Rodríguez E., Sebastián (2004), Manual de Tutoría Universitaria (Recursos para la Acción), Ediciones Octaedro, S.L.
21. Zúñiga, M. Guadalupe (2006), Deserción estudiantil en el nivel superior, causas y solución, México, Editorial Trillas.

SOBRE LOS Autores

LUIS AGUIRRE FERNÁNDEZ

INGENIERO CIVIL Industrial de la Universidad de Chile. Actualmente es Director de Planificación y Control de Gestión de la Universidad Central de Chile.

PATRICIO ALTAMIRANO VALENCIA

ACADÉMICO de la Universidad Austral de Chile (UACH), Médico Cirujano, especialista en Pediatría de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Sub-Especialista en Medicina de Adolescentes y Jóvenes. Director de la Escuela de Medicina de la UACH (2000-2005) y Director de Estudios de Pregrado UACH (2005-2010), integrando como responsable múltiples comisiones relacionadas con la docencia y la gestión académica. Coordinador Nacional del proyecto Tuning América Latina (2005-2007). Diplomado en Responsabilidad Social de la Universidad de Concepción (2007). Responsable Institucional en Procesos de Acreditación de la Escuela de Medicina (2004) y área de docencia de pregrado de la acreditación Institucional de la UACH (2009).

EUGENIO ARRATIA DUQUE

INGENIERO COMERCIAL y Contador Auditor de la Universidad de Chile. Licenciado en Ciencias Económicas mención Administración de la Universidad de Chile. Actualmente es Director de Aseguramiento de la Calidad de la Universidad Central de Chile.

PABLO ASTUDILLO LIZAMA

SOCIÓLOGO, egresado de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y estudiante de Master en Sociología de la École des Hautes Études en Sciences Sociales de París. Encargado de acreditación de la Universidad Alberto Hurtado y asesor para otras instituciones de educación superior en materias de aseguramiento de la calidad.

ROBERTO CAREAGA MEDINA

PERIODISTA y Profesor, con estudios de Magíster y Doctorado en Educación. Ha sido académico de distintas universidades nacionales y extranjeras a nivel de pre y postgrado, además de haber ocupado distintos cargos de gestión institucional. Cuenta con un importante número de publicaciones y en la actualidad es Comisionado de la Comisión Nacional de Acreditación.

SILVIA CASTILLO IBÁÑEZ

LICENCIADA en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Candidata a Doctor en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Cuenta con estudios de Especialización en gestión universitaria. Ha ejercido otros cargos en la Pontificia Universidad Católica de Chile y ha sido Subdirectora de Desarrollo Académico de la Universidad Diego Portales. Actualmente, se desempeña como Coordinadora de Proyecto Educativo y Encargada de Acreditación de Pregrado en la Dirección Académica de Docencia de la Vicerrectoría Académica de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

TERESA CLAVERÍA GUZMÁN

PROFESORA de Filosofía de la Universidad Católica de Chile. Licenciada en Estética de la Universidad Católica de Chile y Magíster en Educación con mención en Currículum y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile. Docente de Educación Media y Superior, con 24 años de experiencia. Especializada en el proceso de enseñanza aprendizaje, gestión pedagógica de aula, proyectos educativos, desarrollo curricular y elaboración de programas de estudio. Actualmente, ocupa el cargo de Encargada de Procesos de Enseñanza Aprendizaje de la Universidad del Pacífico.

SILVANA COMINETTI COTTI-COMETTI

INGENIERO CIVIL de la Universidad Técnica Federico Santa María. Doctor en Ciencias de la Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente, es Vicerrectora de Desarrollo Institucional de la Universidad Central de Chile.

BERNARDITA CONTRERAS ARÉVALO

PROFESORA de Educación General Básica de la Universidad de Chile. Magíster en Educación, mención Informática Educativa de la Universidad de Chile. Docente de Educación Media y Superior, con 18 años de experiencia en procesos de incorporación de tecnología educativa, desarrollo curricular, elaboración de programas de estudio y capacitación docente. Actualmente, ocupa el cargo de Encargada de Tecnología Educativa de la Universidad del Pacífico.

PATRICIA DESIMONE FIORUCCI

PROFESORA Licenciada en Ciencias de la Educación. ISFD34-Bs As, Argentina. Psicopedagoga-UCA, Argentina. Master en Educación, mención Teoría y Currículo, UNER-Argentina. Magíster en Administración Educacional, Universidad de Chile. Candidata a Doctora en Educación, mención en Política y Gestión Educativa, UPLA, Chile. Experta SCT, Chile-Cruch (2006 a la fecha). Directora Mecesup AUS0702. Profesional especialista en Diseño Curricular y Evaluación. Asesora curricular de la UACH. Jefa del Departamento de Aseguramiento de la calidad de la Docencia e Innovación Curricular.

ENRIQUE FERNÁNDEZ DARRAZ

DOCTOR EN Sociología, egresado de la Universidad Libre de Berlín. Investigador especializado en temas de educación superior, en particular, en el área de desarrollo organizacional de universidades. Director de Aprendizaje Institucional de la Universidad Alberto Hurtado.

MÓNICA FERNÁNDEZ PESSOA

LICENCIADA y Profesora de Educación Matemática y Computación. Magíster en Gerencia Pública. Cuenta con estudios de Doctorado en Educación, en la Universidad Autónoma de Barcelona. Con 18 años de experiencia en docencia y gestión universitaria, sus intereses académicos y profesionales se relacionan con temas propios de la gestión educacional y acreditación institucional. En los últimos años ha trabajado en estudios sobre deserción estudiantil universitaria e implementación de programas institucionales orientados a disminuir la deserción y

mejorar la calidad educativa. Actualmente ocupa el cargo de Directora de Docencia de la Universidad del Pacífico.

MÓNICA GAJARDO CAMPOS

EDUCADORA de Párvulos, de la Universidad de Chile, Magíster en Educación de la Universidad de Chile. Doctora en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Desde el año 2000 a la fecha se desempeña como académica permanente, en la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). Desde el año 2002 a 2006 integra la Comisión de Autoevaluación Institucional (CAI) de la Universidad. Durante los años 2001 a 2008 desempeñó la función de Coordinadora de Seminarios de Grado en la Escuela de Educación Inicial. Al retornar del proceso de formación doctoral asume el cargo de Secretaria Técnica de Acreditación.

INGRID GRÜNEWALD AHRENS

INGENIERO CIVIL Informático de la Universidad de Concepción. Tiene varias publicaciones relacionadas con aseguramiento de la calidad, sistemas integrados de información, gestión en las instituciones de Educación Superior y la implementación de planes estratégicos en cuanto a gestión y control. Actualmente, es encargada de análisis institucional y control de gestión en la Dirección de Estudios Estratégicos de la Universidad de Concepción.

LUZ HERNÁNDEZ MUÑOZ

INGENIERO ESTADÍSTICO, Licenciada en Estadística y Computación y Diplomada en Gestión de la Calidad de la Universidad de Santiago de Chile. Desde el año 2001 se ha desempeñado como profesional de la Universidad de Santiago de Chile, en el contexto de la gestión universitaria. Actualmente, se desempeña como Analista en la Dirección de Calidad y Sistemas, gestionando y asesorando la implementación del Sistema de Gestión de la Calidad de la Universidad bajo la norma ISO 9001:2008 alineado al Modelo de la Calidad Institucional.

MAGDALENA JARA VALDIVIA

PH.D. EN EDUCACIÓN del Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Se desempeñó en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres en el (re)diseño curricular de programas e integración de nuevas tecnologías como estrategia de mejoramiento de la calidad. Su área de investigación se ha desarrollado en el análisis de las estrategias de aseguramiento de calidad interna de las universidades con diferentes modalidades de cursos, y su efectividad para promover el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Actualmente, es Directora General de Pregrado y Calidad de la Universidad Diego Portales.

GRETER MACURÁN NODARSE

PSICÓLOGA CLÍNICA Acreditada por la Comisión Nacional de Acreditación de Psicólogos Clínicos Especialistas en Psicoterapia. Magíster en Psicología, mención Psicología Clínica Infanto-Juvenil de la Universidad de Chile. Doctora en Psicología de la Universidad de Chile, profesional Unidad de Calidad IPLL (2005-2010).

KIOMI MATSUMOTO ROYO

MAGÍSTER EN Educación con mención en evaluación, de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Amplia experiencia en educación inicial y experta en formación basada en competencias. Como responsable de la Unidad de Evaluación de la Vicerrectoría Académica de DuocUC, participó en el diseño e implementación del modelo de evaluación adoptado por la institución, desarrollando las etapas y mecanismos para recoger y analizar la información proveniente de los procesos evaluativos asociados a la adquisición de las competencias de los estudiantes. Ha realizado investigaciones y asesorías en prestigiosas Instituciones de Educación Superior.

ARTURO MORA CERNA

PROFESOR TITULAR de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Concepción. Doctor en Ciencias Matemáticas de la Universidad Complutense de Madrid, España. Actualmente se desempeña como Director de la Dirección de Estudios Estratégicos de la Universidad de Concepción. Es coordinador del Programa de

Calidad Institucional y Coordinador de la Unidad de Coordinación Institucional de los proyectos Mecesus de la Universidad de Concepción.

GONZALO MUÑOZ ABELLA

INGENIERO COMERCIAL de la Universidad Católica del Norte. Magíster en Ciencias de la Ingeniería, mención Industrial de la Universidad de Chile. Fue Director de Planificación de la Universidad de Tarapacá (2006) y actualmente es Vicerrector de Desarrollo de la Universidad de Tarapacá (2006-2010).

CLAUDIO OSORIO RUBIO

PSICÓLOGO ORGANIZACIONAL de la Universidad de Santiago de Chile. Candidato a Magíster en Gestión de Personas y Dinámica Organizacional de la Universidad de Chile. Ha cursado los diplomas de Sistemas de Gestión de la Calidad, Desarrollo y Cambio Organizacional, y Desarrollo Local. Se ha desempeñado en organismos públicos y privados, destacando actualmente como analista de la calidad de la Dirección de Calidad y Sistemas en la USACH, Institución en la que también ha ejercido actividades de docencia.

PEDRO PALOMINOS BELMAR

INGENIERO CIVIL Industrial de la Universidad de Santiago de Chile. Magíster en Ciencias de la Ingeniería de la Producción de la Universidad Federal de Rio de Janeiro y Doctor en Ingeniería Industrial de la Universidad Politécnica de Cataluña. En su carrera de académico ha ejercido docencia e investigación en diferentes instituciones en Chile y el extranjero, siendo miembro de diversas asociaciones en el ámbito de la Ingeniería. El año 2008 asumió como Director de Calidad y Sistemas de la USACH, ejerciendo a partir de agosto de 2010 el cargo de Prorector en la misma Institución.

DEBORAH PAVESI FARRIOL

INGENIERO COMERCIAL de la Universidad de Concepción. Desde el año 1990 participa en actividades docentes. A partir de 1998 ejerce el cargo de Directora de Ingeniería Comercial en la Universidad

del Desarrollo. Desde el año 2007 se desempeña como Directora de Docencia de Pre Grado en la UDD; unidad que asiste a la Vicerrectoría de Pregrado y que tiene bajo su dirección al Centro de Apoyo al Desempeño Académico y al Centro de Desarrollo de la Docencia.

JUAN CARLOS POBLETE VERNA

DISEÑADOR INDUSTRIAL con mención en Gráfica, de la Universidad de Valparaíso. Licenciado en Diseño de la Universidad de Valparaíso, Magíster en Comunicación Estratégica de la Universidad del Pacífico. Cuenta con quince años de experiencia profesional en Agencias de Publicidad como Director de Arte y Director Creativo, y experiencia académica en Educación Superior en las áreas de gráfica y comunicaciones. Actualmente ocupa el cargo de Secretario Académico de la Facultad de Comunicaciones de la Universidad del Pacífico.

PATRICIO RAMÍREZ AZÓCAR

PSICÓLOGO DE la Universidad de Concepción. Magíster en Psicoterapias Dinámicas de la Universidad del Desarrollo. Estudiante del Doctorado en Salud Mental de la Universidad de Concepción. Desde el año 2002 se desempeña como docente e investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo. En 2007 participa en la formulación del proyecto que crea el Centro de Apoyo al Desempeño Académico de la Universidad del Desarrollo (CADA-UDD), del cual es Director.

CARMEN RIOSECO PERRY

ARQUITECTA DE la Pontificia Universidad Católica de Chile. Ha sido Directora Académica de Docencia de la Vicerrectoría Académica de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Subdirectora de la Escuela de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Secretaria Académica y Directora de Proyectos e Investigación de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Estudios Urbanos (FADEU) de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente se desempeña como profesora de la Escuela de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

FELIPE RIVERA SÁNCHEZ

SOCIÓLOGO con especialización en Sociología de las Organizaciones, egresado de la Universidad Alberto Hurtado. Magíster en Antropología Social y Desarrollo de la Universidad de Chile. Certificate on Technology and Innovation Management, de la Universidad Alberto Hurtado en doble titulación con Notre Dame University de los Estados Unidos. Analista de la Dirección de Aprendizaje Institucional de la Universidad Alberto Hurtado.

GLADYS RUIZ DUBREUIL

ACADÉMICA de la Universidad Austral de Chile, profesora de Biología y Química. Magíster en Ciencia, mención Ecología. Doctora en Ciencias. Fue Directora de la Escuela de Licenciatura en Ciencias Biológicas, de la Facultad de Ciencias de la UACH (2000-2007), integrante de la comisión curricular de la Dirección de Estudios de Pregrado de la UACH (2004-2006) y desde el 2007 a la fecha, Coordinadora de la Unidad de programas Complementarios, dependiente del Departamento de Aseguramiento de la Calidad e Innovación Curricular.

MITZY RUIZ ESPINOZA

PSICÓLOGA de la Universidad Nacional Andrés Bello. Magíster en Psicología Educativa de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente es Directora Nacional de Evaluación del Sistema Integrado INACAP.

XIMENA SABALL ASTABURUAGA

PROFESORA de Educación General Básica de la Universidad Católica de Chile. Especialización en Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA), Programa FIDE primaria. Cuenta con experiencia como profesora Básica y Psicopedagoga en programas comunitarios asociados a Escuelas de la comuna de Estación Central y El Bosque. Docente del área de Lectoescritura en la carrera de Psicopedagogía en el IPLL (1999-2010). Coordinadora del Centro Psicopedagógico de esa casa de estudios (2003-2010). Integrante del equipo del programa de apoyo del aprendizaje para alumnos de nuevo ingreso en el IPLL (2007-2010).

CRISTÓBAL SILVA LABBÉ

ABOGADO, licenciado en Ciencias Jurídicas de la Universidad Católica de Valparaíso. Ex Vicerrector Académico de DuocUC, posición desde la que lideró el diseño e implementación del modelo educativo y los procesos de aseguramiento de la calidad de la institución. Amplia trayectoria en funciones directivas en la educación superior, ha ejercido también la docencia en DuocUC y en la Universidad de los Andes. Ha participado como relator en eventos académicos sobre Formación Técnica, Formación Basada en Competencias y Aseguramiento de la Calidad, y colaborado en diversas publicaciones en Chile y el extranjero. Es consultor del Consejo Nacional de Educación y de la Comisión Nacional de Acreditación.

CECILIA SOTOMAYOR ROGERS

SOCIÓLOGA de la Pontificia Universidad Católica, Magíster en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Chile. Trabajó en el Consejo Nacional de Educación, vinculada a los procesos de licenciamiento de instituciones de educación superior, con especial énfasis en gestión y calidad. Actualmente trabaja en la Unidad de Aseguramiento de la Calidad, de la Dirección General de Pregrado y Calidad de la Universidad Diego Portales, en temas relacionados con diseño curricular y mejoramiento de la calidad de planes y programas de estudio.

GIULIETTA VACCAREZZA GARRIDO

PSICÓLOGA de la Universidad de Concepción. Magíster en Ciencias de la Educación, mención Evaluación Curricular, de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Desde el año 2000 al 2003, trabajó en escuelas rurales, en Fundación Educacional Arauco. A partir del año 2004 coordina el programa talentos UDEC. Desde 2007, coordina el Centro de Desarrollo de la Docencia de Universidad del Desarrollo (CDD), sede Concepción.

CAROLINA VALENZUELA SOTO

SOCIÓLOGA de la Pontificia Universidad Católica, Magíster en Sociología de la Universidad de Chile. Coordinadora de Aseguramiento la Calidad

de la Universidad Diego Portales. Trabajó en el SIMCE-Ministerio de Educación, primero en las evaluaciones internacionales (PISA, TIMSS) y luego a cargo de los análisis de resultados de las pruebas nacionales. Actualmente, está a cargo de la acreditación institucional y de carreras, de la elaboración de indicadores para el monitoreo de la calidad y, en general, del desarrollo de estrategias orientadas a mejorar la calidad de las carreras de la Universidad.

MAGDALENA VICUÑA DEL RÍO

ARQUITECTA de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Master en Planificación Urbana, University of Maryland. Investigadora en temas de ciudad. Ha sido subdirectora de la Escuela de Diseño de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente, se desempeña como profesora de la Escuela de Diseño y Escuela de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

FELIPE VIDAL ROJAS

PROFESOR, con estudios de Licenciatura en Educación y Magíster en Investigación. Ha sido académico de distintas universidades nacionales y ha desarrollado una vasta tarea en programas de formación continua, consultorías y asesorías en Chile y el extranjero, a nivel público y privado. Es consultor de la Comisión Nacional de Acreditación, el Consejo Nacional de Educación y la Agencia Acreditadora Acreditación.

JUAN MANUEL ZOLEZZI CID

INGENIERO CIVIL Electricista de la Universidad Técnica del Estado y Doctor en Ciencias de la Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Desde 1978 se ha desempeñado como académico de la Universidad de Santiago de Chile. En el año 2006 asume como Rector de la USACH y Presidente del Consorcio de Universidades del Estado (CUE); cargos en los que ha buscado avanzar en la formulación de una política pública que reconozca la particularidad de la educación superior estatal. En agosto 2010 asume su segundo período como Rector USACH.

