

2019

Manual de
implementación de
procedimientos de
evaluación de la
efectividad educativa
(SEEE)

CONTENIDOS |

0.1 IMPLEMENTACIÓN DE PROCEDIMIENTOS PARA EL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA EFECTIVIDAD EDUCATIVA (SEEE)	4
0.2 REDACCIÓN DE COMPETENCIAS	5
0.3 ELABORACIÓN DEL PERFIL DE EGRESO	9
<i>3.1 Criterios para elaborar y revisar un Perfil de Egreso</i>	
<i>3.2 Preguntas orientadoras para construcción y validación de perfil de egreso</i>	
<i>3.3 Estructura del perfil de Egreso</i>	
0.4 ESCALAMIENTO DE COMPETENCIAS PARA EL CUMPLIMIENTO Y MEJORA CONTINUA DEL PERFIL DE EGRESO	13
<i>4.1 Matriz de tributación del Perfil de Egreso</i>	
<i>4.2 Matriz de escalamiento de competencias de egreso.</i>	
0.5 EVALUACIÓN INTEGRADA DE COMPETENCIAS EN LA UM	18
<i>5.1 Hitos Evaluativos</i>	
<i>5.2 Estándares de Desempeño en la evaluación de competencias</i>	
0.6 PROCESO DE EVALUACIÓN INTEGRADA DE COMPETENCIAS POR CICLO FORMATIVO	24
<i>6.1 Etapas de ejecución de la Evaluación Integrada de Competencias.</i>	
<i>6.2 Equipos responsables</i>	
<i>6.3 Calidad del evaluado (a)</i>	
<i>6.4 Proceso de Certificación de la Evaluación</i>	
<i>6.5 Informes finales del proceso y sus resultados</i>	
0.7 CONCEPTUALIZACIÓN DE ESTRATEGIAS FORMATIVAS, EVALUATIVAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	30
<i>7.1 Evaluación integrada de competencias de Ciclo Inicial</i>	
0.8 DIRECTRICES PARA LA ELABORACIÓN DEL INFORME FINAL	44
0.9 REFERENCIAS	47

0.1 IMPLEMENTACIÓN DE PROCEDIMIENTOS PARA EL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA EFECTIVIDAD EDUCATIVA (SEEE)

El SEEE representa un sistema de evaluación continua para todas las actividades formativas relacionadas con la educación de pregrado. Este sistema tiene por finalidad promover y asegurar la efectividad educativa en la Universidad Mayor. Este mecanismo de calidad tiene doble función:

1. Monitorear y asegurar la calidad, estableciendo criterios básicos y garantizando un nivel de cumplimiento mínimo por parte de la institución.
2. Promover la calidad, fomentando los más altos estándares y mejores prácticas destinadas al mejoramiento continuo (Lemaitre, 2005; Zapata y Tejeda, 2009).

Se pone énfasis en los sistemas de evaluación, procesos centrados en el aprendizaje de los estudiantes, el dise-

ño educativo y curricular, la productividad de los profesores y el desempeño institucional (Peterson, 2007).

Este sistema es integrado por tres momentos que están vinculados con la trayectoria educativa de los estudiantes que ingresan:

- Ingreso al sistema
- Procesos que se desarrollan al interior del sistema.
- Proceso de egreso.

Para efectos del cumplimiento del sistema en estos tres momentos, es que se proponen los siguientes procedimientos a tener en cuenta:

0.2 REDACCIÓN DE COMPETENCIAS

Se propone que la estructura de redacción de una competencia asociada a los perfiles de salida del CMY sea:

- **Verbo de acción:** La competencia es un “saber actuar complejo”, por lo tanto, en su formulación se sugiere utilizar un verbo en indicativo que refleje el tipo de actuación profesional que se evidenciará a través del desempeño competente.
- **Integración de recursos:** La competencia en su formulación debe reflejar los conocimientos o saberes requeridos de manera integrada, evitando su desglose o desagregación por contenido o temas. Un modo de lograr la interacción de saberes o temas es identificando la realización que se requerirá evidenciar en el desempeño competente, ya que para llevar a cabo esta representación se requiere la movilización integrada de distintos conocimientos y saberes. La pregunta que cabría realizar aquí sería ¿Qué saberes y de qué tipo se necesitan para llevar a cabo lo requerido?
- **Objeto:** El objeto hace referencia a las distintas situaciones que debe enfrentar en el ejercicio profesional.
- **Contexto de desempeño:** La competencia es la manifestación observable del actuar del estudiante (en la que puede estar presente habilidades y capacidades). Las competencias requieren de una materia o asunto asociado a las acciones (analiza, diseña, interpreta, describe, etc.) y se dan en un contexto o condición de desempeño (dónde o para qué se hace la acción). Ambos deben ser incluidos al momento de redactar la competencia.

VERBO DE ACCIÓN	INTEGRACIÓN DE RECURSOS	OBJETO	CONTEXTO DE DESEMPEÑO
Diseñar	Modelos de intervención intersectorial en redes locales	En el abordaje de problemas psicosociales	Desde la gestión comunitaria

A modo de ejemplos se ofrecen las siguientes redacciones:

1. Evaluar competencias claves del perfil de egreso de la carrera de mecatrónica, en situación real para evidenciar los desempeños de los egresados.
2. Diseñar un espacio de recreación en la comuna X de la zona sur del área metropolitana para mejorar las condiciones de vida de la población circundante.
3. Elaborar proyectos urbano-arquitectónicos, en Chile para garantizar un desarrollo sostenible y sustentable en lo ambiental, social, cultural y económico.
4. Analizar las estructuras internas y externas de rocas típicas de la zona norte de Chile para establecer el tipo y secuencia de eventos geológicos que las formaron.

Por otra parte, un **resultado de aprendizaje** según Declan Kennedy (2007), se centran en lo que el estudiante debe comprender y/o demostrar en un área del conocimiento o ámbito de desempeño, en bajo de-

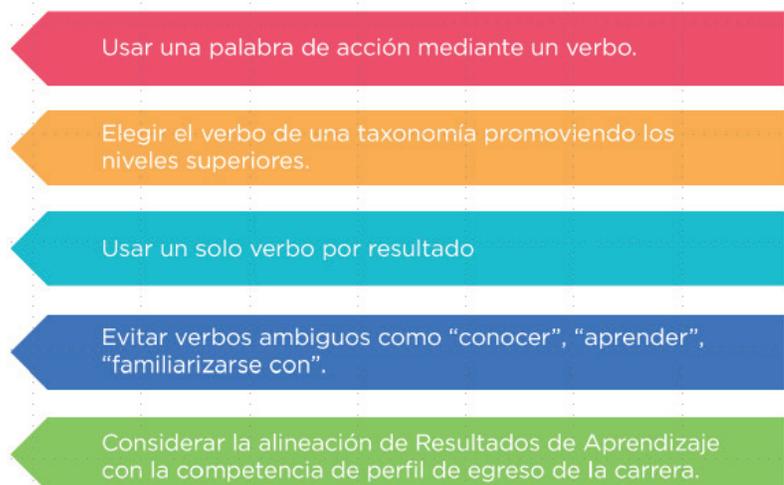
terminadas condiciones al término de una actividad de aprendizaje. Esta se debe estructurar de forma clara y sin ambigüedad, dado que determinan el contenido del currículo y su estructura, las estrategias de aprendizaje y evaluación. A su vez definen el tipo de actividades del docente y estudiante adecuadas para integrar los recursos en el desempeño particular asociado.

Se debe redactar incorporando una acción o conducta, utilizando un verbo, un contenido sobre el que recae la acción y un contexto o criterio que establece las condiciones de la acción o conducta y su evaluación.

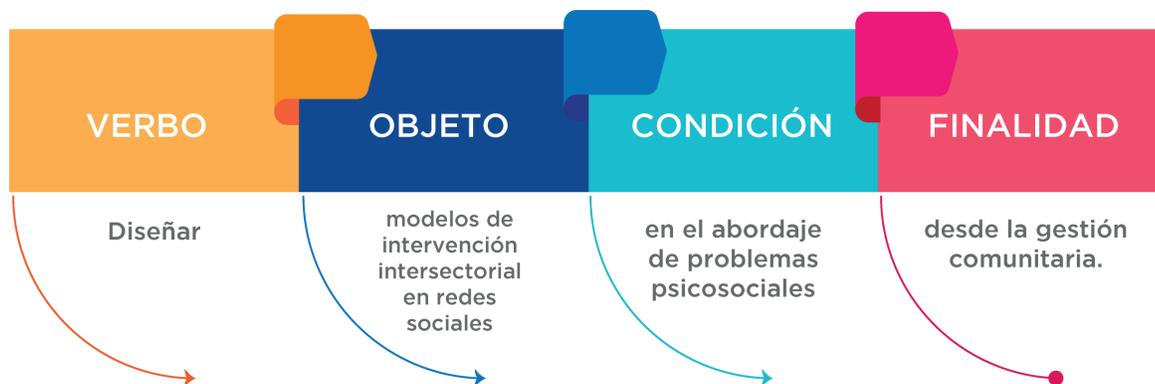
PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA
REDACTAR UN RESULTADO DE APREN-
DIZAJE.



Ante la respuesta a estas preguntas se propone las siguientes indicaciones con la finalidad de la redacción del resultado de aprendizaje.



Estos elementos orientadores permitirán la construcción de un resultado de aprendizaje que sea claro y que defina lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer, comprender y /o demostrar una vez terminado un proceso de aprendizaje (Kennedy,2007).



0.3 ELABORACIÓN DEL PERFIL DE EGRESO

El perfil de egreso permite el establecer una meta, que organiza que los aprendizajes esperados se logren progresivamente orientando todas las actividades curriculares comprometidas, y asimismo guía todos los procesos de evaluación comprendidos en el plan de estudios.

El Perfil de Egreso se elabora y revisa con el comité curricular de carrera y entre los primeros pasos se encuentra el recopilar y analizar información tanto interna (perfil de egreso actual, plan de estudios y situación de la carrera actual), como externa (contexto nacional, experiencia comparada internacional con carreras equivalentes y proyecciones de la disciplina). En segundo lugar, con el resultado del análisis realizado, se priorizan los ámbitos de desempeño y las competencias relevantes obtenidas de los ámbitos determinados. Finalmente, el perfil de egreso debe ser validado por agentes relevantes en la disciplina (docentes, estudiantes, empleadores y expertos externos), luego de ser consensuado, la última etapa contempla el ser socializado y difundido en la carrera.

3.1 CRITERIOS PARA ELABORAR Y REVISAR UN PERFIL DE EGRESO

Entre los criterios para elaborar y validar un perfil de Egreso que cumpla con estándares de calidad que permitan el gestionar una adecuada progresión de proceso formativo de los estudiantes se encuentra:

- Ser coherente con la visión, misión, modelo educativo y objetivos de la escuela/carrera, facultad y universidad, así como también reflejar el sello de la carrera y de la universidad.
- Ser pertinente al contexto externo, que responde a las necesidades del contexto social, al mercado laboral, a las demandas que los egresados deberán enfrentar en el medio profesional en que se inserten.
- Estar formulado en términos de competencias.
- Estar expresado en términos claros y precisos. El perfil debe ser comprensible tanto para los docentes, como para los estudiantes y empleadores.

- Utilizar un lenguaje simple y preciso, que sin perder el lenguaje disciplinar, permita que todos entiendan lo mismo cuando leen el perfil.
- Debe ser pertinente al nivel de pregrado.
- Debe ser evaluable.
- Deber ser difundido y conocido por todos los estamentos de la carrera.

3.2 PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE PERFIL DE EGRESO

Una vez que se tienen claros los criterios tanto para la construcción y validación del perfil de egreso es importante realizarse las siguientes preguntas que orientan el proceso.

- a) Para la formulación del perfil de egreso es necesario responder a la pregunta: ¿Qué queremos que los egresados sepan y sean capaces de hacer al término de

su carrera, y con qué criterios y valores se desempeñarán profesionalmente?

- b) Para la validación del Perfil de Egreso es necesario reunir información respecto a la percepción que tienen los distintos actores involucrados (internos y externos) del perfil.

CRITERIOS PARA LA REVISIÓN DEL PERFIL	PREGUNTAS RELEVANTES PARA ANALIZAR EL PERFIL
Coherencia y consistencia (alineación) con la visión, misión, modelo educativo y objetivos de la carrera/escuela, facultad y universidad.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el sello distintivo y los énfasis que se quiere destacar en los egresados y cómo lo reflejamos en el perfil? • ¿El perfil es consistente con los objetivos de la carrera/escuela, facultad y universidad? • ¿Es coherente el perfil con las competencias que se declaran en el modelo educativo?
Formulado en términos de competencias, es decir, como conocimientos, habilidades, actitudes y competencias que tendrá el egresado.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se entiende cada una de las partes que contiene el perfil? • ¿Están los componentes gramaticales que permita operacionalizar las competencias de perfil de egreso?
Claridad en la formulación de las competencias	<ul style="list-style-type: none"> • ¿El perfil está declarado en términos claros y precisos? • ¿Es claro para los estudiantes, docentes, empleadores? • ¿Qué será capaz de hacer el estudiante al término de su carrera?
Consistencia con los requerimientos del mundo del trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los requerimientos de los campos de inserción laboral del egresado? • ¿Qué se requiere de estos profesionales hoy en día y en los próximos años?
Pertinencia disciplinaria y profesional	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los principales avances en los ámbitos disciplinar y profesional que se deben considerar para tener un perfil actualizado?
Pertinencia al nivel de pregrado	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Es posible alcanzar el perfil de egreso durante la carrera/programa por todos los estudiantes o es algo ideal?
Factibilidad para ser desarrollado	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las tareas que deberá enfrentar un recién egresado durante los primeros años de su ejercicio?
Evaluable en el nivel de pregrado	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Las competencias utilizadas para describir al egresado son observables y evaluables?
Claridad en la definición	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Queda claro lo que serán capaces de hacer los egresados una vez que terminen la carrera?
Desempeños en el contexto laboral	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Considera que las competencias declaradas en el perfil de egreso son coherentes con las funciones que desempeña un recién egresado? • ¿Es necesario agregar, modificar o eliminar algún aspecto? • ¿Identifica un sello que diferencia al egresado de la universidad Mayor de los egresados de otras universidades? ¿Cuál? • ¿Qué cree usted que les falta? ¿Qué demanda hoy el mercado laboral de los egresados en el área disciplinar?

3.3 ESTRUCTURA DEL PERFIL DE EGRESO

La estructura que tienen los perfiles de egreso comprende un enunciado, que define las características del egresado y las competencias que tiene al terminar la carrera. Estas competencias suelen agruparse por ámbitos de acuerdo con el área disciplinar.

- A. **Descripción del egresado:** En relación con el Modelo Educativo de la universidad.
- B. **Descripción del sello de la universidad:** Orientado desde la visión y misión que da la universidad.
- C. **Descripción del sello de la carrera:** Orientado a las características distintivas que lo diferencia de otras carreras similares que se imparten en la educación superior. Referencia a las áreas disciplinares que desarrolla la carrera, a las áreas del conocimiento actual y posibles proyecciones. Se debe distinguir la formación disciplinar (licenciatura) y la formación profesional (título), considerando las menciones cuando corresponda.
- D. **Campo ocupacional de la carrera:** Referencia a los ámbitos de desempeños de los egresados.

0.4 ESCALAMIENTO DE COMPETENCIAS PARA EL CUMPLIMIENTO Y MEJORA CONTINUA DEL PERFIL DE EGRESO

En Chile diversas entidades gubernamentales han generado políticas dirigidas a mejorar la efectividad de la educación superior, las que han estado focalizadas en que la formación sea cada vez más pertinente a las necesidades del país y a las aspiraciones de las personas desde el paradigma de entregar calidad educativa de excelencia.

Actualmente, la demanda se centra en que las instituciones demuestren a lo largo del proceso formativo de los estudiantes que los aprendizajes y competencias que declaran en el perfil de egresos sean efectivamente alcanzadas por los estudiantes. Este desafío, se plantea ante la ausencia global a nivel país de prácticas reconocidas en relación con las especificaciones y evaluación de perfiles de egreso, llevando a las instituciones de educación superior a tener una gran variedad de formatos que han demostrado, en el estudio realizado por CINDA en el 2017, la incipiente cultura de rendición de cuentas en cuanto a la oferta de programas formativos (González, et al 2017).

Para generar el esquema operativo del proceso de monitoreo que implica poder medir si las competencias

declaradas en el perfil de egreso están siendo incorporadas a lo largo del ciclo formativo, la Universidad Mayor en su Sistema de Evaluación de la Efectividad Educativa (SEEE) permite a la universidad tomar decisiones oportuna, tanto a lo largo de la trayectoria de un estudiante en particular, como en los procesos de metodología enseñanza-aprendizaje que están involucrados en el plan de estudio.

Para ver el progreso de las competencias del perfil de egreso se realiza el escalamiento de está mediante la estructuración de niveles de desempeño y sus resultados de aprendizaje correspondientes, las cuales serán evaluadas en hitos evaluativos (mediante eventos evaluativos integrativos o asignaturas claves) que sean posibles de traducir en indicadores de evaluación (Corvalán & Méndez, 2014).

Se elaboran instrumentos institucionales que permitan generar diagnósticos y gestionar como se implementa el sistema de escalamiento de competencias, entre los que se encuentran, una matriz de tributación del perfil de egreso estándar para la universidad, un esquema de escalamiento de competencias que permita

identificar los niveles de desempeño, los resultados de aprendizaje y el semestre asociado a cada asignatura y finalmente una matriz de evaluación que es una estructura de resumen que evidencia el nivel de logro que el estudiante ha alcanzado.

4.1 MATRIZ DE TRIBUTACIÓN DEL PERFIL DE EGRESO

Una matriz de tributación del Perfil de Egreso (Ver tabla 1) es un instrumento institucional que permite diagnosticar si el plan de estudio propuesto por cada carrera cubre las competencias declaradas en el perfil

de egreso (González et al, 2017). En 2018, se inició un proceso de innovación institucional que consiste en un proyecto para la implementación del sistema de créditos transferibles (SCT), definiéndose un plan de implementación de innovación curricular que permite que todas las carreras cuenten con un curriculum innovado en un plazo determinado. Se define un proyecto que contempla las primeras once carreras que se incorporan para una medición de carga académica de los estudiantes. En este contexto se analizan los perfiles de egresos de las carreras y se elabora una matriz de tributación del perfil de egreso para todas ellas a nivel institucional.

TABLA 1: MATRIZ DE TRIBUTACIÓN DEL PERFIL DE EGRESO

COMPETENCIA DE EGRESO	SIGLA	ASIGNATURA	SEMESTRE	NIVELES DE DESEMPEÑO			
				1	2	3	4

El nivel de tributación indica el grado de contribución relativa de esa asignatura curricular al desarrollo de cada competencia de egreso, en el contexto del plan de estudio. Los niveles de desempeño se categorizan de la siguiente forma:

Nivel de Desempeño 1: Es un nivel básico que significa que el curso desarrolla competencias que apuntan a que los alumnos alcancen conocimiento y comprensión de los contenidos declarados en el programa de curso.

Nivel de Desempeño 2: Es un nivel medio e implica que el curso desarrolla competencias que apuntan a que los alumnos conozcan y comprendan los contenidos del programa de curso, y que sean capaces de aplicarlos en diversos contextos y situaciones.

Nivel de Desempeño 3: Es un nivel avanzado de la competencia; el curso apunta a desarrollar competencias que requieren procesos cognitivos de un nivel más alto, de tal manera que el alumno además de conocer, comprender y aplicar los contenidos sea capaz de analizar las problemáticas que plantea el curso.

Nivel de Desempeño 4: Es un nivel superior de la competencia, en donde el curso integra un conjunto de competencias que permiten que el estudiante alcance la capacidad de sintetizar, evaluar y crear a partir de los contenidos del programa. De esta manera será capaz de: utilizar ideas previas para crear otras nuevas; proponer generalizaciones a partir de datos suministrados; relacionar conocimiento de áreas diversas; generar conclusiones derivadas de información anterior.

Cuando el nivel de tributación es alto indica que esta tiene una mayor cercanía a las competencias declaradas al perfil de egreso. Un análisis detallado de la matriz de tributación del perfil de egreso de correlación podría permitir evidenciar si el plan de estudio contiene de manera suficiente y apropiada la totalidad de las competencias de egreso que se declaran o también ciertos aportes que no están siendo reconocidos en el perfil de egreso.

4.2 MATRIZ DE ESCALAMIENTO DE COMPETENCIAS DE EGRESO.

Una vez definidos los niveles de desempeño de cada asignatura según su competencia de egreso, para generar el escalamiento de competencias a través de los ciclos formativos del Curriculum Mayor, se procede a generar una matriz de escalamiento de

competencias de egreso (Ver tabla 2), que permite el gestionar periodos, ciclos o actividades claves de evaluación de carácter integrativo para determinar el avance de cada competencia involucrada.

TABLA 2: MATRIZ DE ESCALAMIENTO DE COMPETENCIAS DE EGRESO.

COMPETENCIA DECLARADA EN EL PERFIL DE EGRESO		
Bloque Inicial		
Desempeño clave inicial que representa un logro parcial de la competencia de egreso y que está guiado por el nivel de desempeño de la matriz de tributación del perfil de egreso Nivel 1 o 2 según duración de la carrera		
Asignatura	Resultado de Aprendizaje	Semestre
Bloque Disciplinar		
Desempeño clave intermedio que representa un logro parcial de la competencia de egreso y que está guiado por el nivel de desempeño de la matriz de tributación del perfil de egreso Nivel 2 y 3 según duración de la carrera		
Asignatura	Resultado de Aprendizaje	Semestre
Bloque Profesional		
Desempeño total de la competencia del perfil de egreso y que está guiado por el nivel de desempeño de la matriz de tributación del perfil de egreso Nivel 4 según duración de la carrera		
Asignatura	Resultado de Aprendizaje	Semestre

Se configura el desempeño clave de cada ciclo curricular guiados por la matriz de tributación del perfil de egreso y se procede a redactar los resultados de aprendizajes correspondientes, a la asignatura asociada y el semestre en que se ubica. Los niveles de desempeño se estructuran desde una concepción de progresión del aprendizaje, considerando que son categorías que dan cuenta del grado de desarrollo de la competen-

cia que se espera que demuestren los estudiantes en su proceso formativo.

La matriz de escalamiento de competencias del perfil de egreso permite el poder identificar los resultados de aprendizaje que están asociados a cada desempeño clave de la competencia del perfil de egreso en cada ciclo, lo que identifica aquellos aprendizajes que se evaluarán ya sea en un evento evaluativo integrativo clave o en una asignatura clave.

0.5 EVALUACIÓN INTEGRADA DE COMPETENCIAS EN LA UM

El Sistema de Evaluación de la Efectividad Educativa en la UM (SEEE), es un sistema de evaluación continua para todas las actividades formativas relacionadas con la educación de pregrado, está fundamentado en el modelo curricular de la Universidad **CurriculumMayor (CMY)**.

En el contexto actual la evaluación está unida e inserta en las diferentes situaciones y actividades de aprendizaje que se espera lograr en la trayectoria educativa. Es consustancial al proceso de aprendizaje, formando parte de este. Es por ello que la Universidad Mayor la define como un proceso continuo de retroalimentación y no un momento aislado y se sustenta en el contexto actual de la evaluación alternativa o auténtica; por lo que:

- Está centrada en el aprendizaje de los estudiantes.
- Establece niveles de avance o progreso del conocimiento en relación con los conocimientos previos.
- Determina aspectos de mejora o desviaciones e introduce correcciones y mejoras en el proceso de aprendizaje.

Evaluar competencias implica la utilización de una gama de instrumentos, puesto que es necesario evidenciar las ejecuciones de los estudiantes y por ende implica utilizar mayores estrategias de observación en lo que compete a la recogida de información sistemática. Estos registros pueden hacerse por parte de los docentes, compañeros o por parte de los propios estudiantes (Cano et al, 2011).

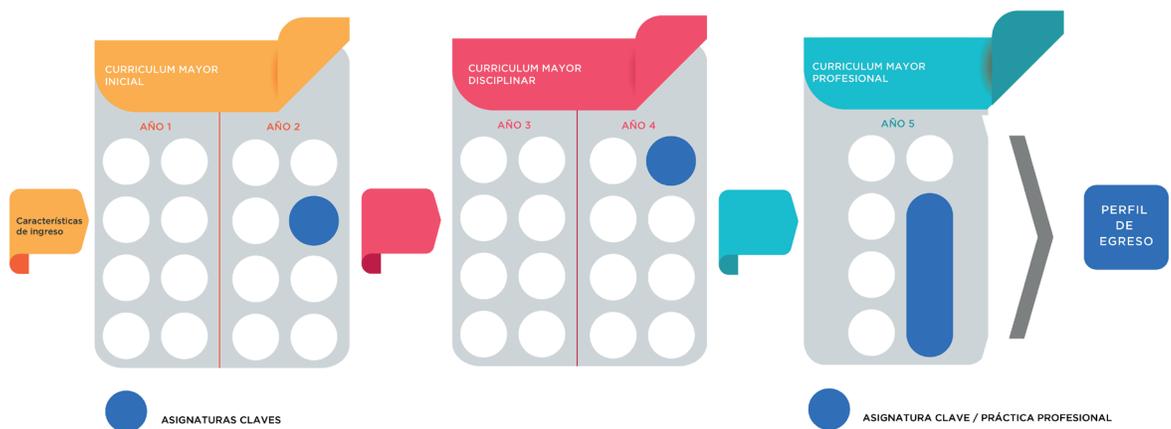
La evaluación de competencias involucra el informar sobre la progresión en el desarrollo de las competencias, es decir, de la progresión en el desarrollo de las grandes capacidades que se desea promover, es por ello que ha de ser necesariamente formativa (Rodríguez Rodríguez Moreno, 2006), y sugerir caminos de mejora, requiriendo el análisis de cada situación para estimar qué saberes reflejados en resultados de aprendizaje, hay que poner en práctica, en el caso de la Universidad Mayor este análisis debe realizarse mediante la matriz de escalamiento de competencias del perfil de egreso, lo que guía los niveles de desempeño clave de la competencia del perfil de egreso por cada ciclo formativo curricular, permitiendo configurar los hitos evaluativos que en la estructura del modelo del SEEE

se denomina la Evaluación Integrada de competencias de ciclo inicial, disciplinar o profesional.

5.1 HITOS EVALUATIVOS

Los hitos evaluativos (Ver tabla 3), son momentos claves dentro del plan de estudio que permiten verificar el avance alcanzado de competencias de egreso en el estudiante y gra-

duar las exigencias en las instancias evaluativas (González, et al 2017). El generar esta instancia educativa requiere de reflexión sobre la práctica para aprender constantemente y adaptarse a los requerimientos cambiantes de la sociedad y las competencias a desarrollar ante los desafíos del siglo XXI.



Los hitos evaluativos en la institución pueden ser asignaturas claves o eventos evaluativos integrativos. El carácter integrativo como se mencionó en el apartado anterior está dado por la necesidad de integrar los contenidos de la enseñanza (conocimiento y habilidades), así mismo en estos espacios se puede favorecer la integración interdisciplinaria, puesto que favorece la interrelación (Ander-Egg, 1991).

Desde la estructura curricular del **CMY** y en el contexto del **SEEE** se espera que la evaluación del aprendizaje permita realizar un seguimiento al proceso de formación de los estudiantes, con una perspectiva de retroalimentación para el mejoramiento continuo (Assessment).

De lo anterior, es necesario diseñar **Hitos evaluativos** del aprendizaje, entendidos éstos como **situaciones evaluativas de integración, a las cuales tributan los resultados de aprendizaje de las asignaturas de un mismo semestre o de un mismo año, en una determinada carrera.**

Un **Hito evaluativo** puede darse dentro de dos modalidades:

1. Al interior de una asignatura (Asignatura clave) se puede seleccionar una o varias actividades curriculares que integren resultados de aprendizaje del ciclo correspondiente.

Las características que tiene que tener esta son:

- Los aprendizajes esperados y que se evaluación debe estar en relación con la matriz de escalamiento de competencia del perfil de egreso.
- Las situaciones de evaluación tienen que tener un carácter de progresión con respecto a su complejidad y deben ser contextualizadas a la disciplina profesional.
- Las estrategias formativas (metodología de enseñanza-aprendizaje) deben ser coherentes en fomentar un aprendizaje activo por parte del estudiante y que permitan demostrar un aprendizaje integrado.
- Deben estar ubicadas al final del ciclo formativo correspondiente.

2. En una situación evaluativa integrativa, la cual puede ser un proyecto, un portafolio, un estudio de caso, una resolución de problema, una investi-

gación bibliográfica u otros, que están afuera de la asignatura e **integran competencias del ciclo a evaluar.**

Todo lo señalado precedentemente, se selecciona desde **los programas** elaborados por las carreras. Considerando que el **CMY** se basa en el enfoque basado en competencias, los hitos evaluativos se desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje integrativas en las que los conocimientos y las habilidades interactúan con el fin de dar una respuesta eficiente en la tarea, proceso o procedimiento que

se ejecuta y que se evidencia en el citado evento. Esto permitirá generar una sinergia y una sintonía entre los docentes y estudiantes involucrados.

El desafío de la carrera es el diseño de una actividad en la cual se puedan representar o evidenciar los Resultados de Aprendizaje (RdeA) más significativos, al interior de un semestre o año. Por otra parte, es importante destacar la importancia de que existan en estos hitos evaluativos coherencia entre los elementos que la componen tales como:



Entre los ejemplos actuales que existen al interior de la universidad se pueden destacar Talleres de Arquitectura ubicados desde el I al X semestre en la carrera de Arquitectura; Seminario de Integración I en semestre II de Medicina Veterinaria; Integrado Nutricional en Pediatría y Adolescencia en el V semestre de Nutrición y Dietética.

5.2 ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO EN LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Una vez realizada la evaluación de competencia se procede a ubicar al estudiante en la categoría de desempeño que fueron definidos en los apartados anteriores. Se presentan tres categorías de desempeño, puesto que en estos ciclos existe la posibilidad de fortalecer los desempeños de las competencias evaluadas.

TABLA 4: ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO CICLO INICIAL Y DISCIPLINAR

CICLO INICIAL Y DISCIPLINAR		
Estándares de desempeño		
Desempeño Excelente	100% y 90%	Criterio de desempeño (5-4,5)
Desempeño efectivo	89% y 70%	Criterio de desempeño (4,4-3,5)
Que debe mejorar	Menor al mínimo establecido	

Un desempeño excelente se ubica entre 100-90%; un desempeño efectivo entre 89-70 % y por debajo de estos se aplican los mecanismos de Monitoreo y seguimiento del modelo SEEE.

Al finalizar el ciclo profesional se genera un estándar de desempeño

que presenta puntaje de corte puesto se tiene que evaluar si el estudiante egresado es competente o no competente. En donde se ubica a un estudiante competente al estar entre el 100- y el 80 % y no competente por debajo de este nivel de logro.

TABLA 5: ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO CICLO PROFESIONAL

CICLO PROFESIONAL		
Estándares de desempeño		
Competente	100% -80%	Criterio de desempeño (5-4)
Aún no competente	Menor al mínimo establecido	

Cabe destacar, que el objetivo de la evaluación ha de hacer más conscientes a los estudiantes de cuál es su nivel de competencias, de cómo resuelven las tareas, de qué puntos fuertes deben potenciar y qué puntos débiles deben corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000 citado en Cano, 2008).

0.6 PROCESO DE EVALUACIÓN INTEGRADA DE COMPETENCIAS POR CICLO FORMATIVO

El proceso de Evaluación integrada de competencias es un proceso significativo en el Sistema de Evaluación de la Efectividad Educativa en la UM (SEEE). En consecuencia, su rendición por parte del estudiante es necesaria de ser incluida en la trayectoria educativa como parte de la formación de pregrado, pero no es vinculante a la obtención del título profesional respectivo.

El proceso de evaluación de competencias se inicia a partir del perfil que la carrera ha declarado para cada nivel de salida del CMY.

Al término del Nivel Inicial del CMY, se evalúan los desempeños claves de las competencias del perfil de egreso, visualizadas en actividades claves (hitos evaluativos) identificadas desde las áreas de formación de este nivel del CMY y declaradas en el perfil de este mediante la matriz de escalamiento de competencias. Asimismo, se incluyen las competencias de los dominios de la Educación General que se han desarrollado en este ciclo de formación curricular.

El logro de estas competencias son puntos referenciales de inicio en la formación del estudiante, por lo cual,

son instrumentales, interpersonales y sistémicas; pero no están referidas a conocimientos, destrezas y actitudes del nivel específico de la profesión. Son aquellas que permitirán avanzar al siguiente ciclo formativo del CMY, por área temática de la profesión. Las evaluaciones se realizan en situaciones reales o de simulación, dependiendo del área del conocimiento en evaluación.

En lo que respecta al ciclo de formación disciplinar, la totalidad de las carreras de Educación y la carrera de Medicina deberán evaluar, las competencias declaradas en el Perfil del Licenciado, atendiendo a que estas carreras obligatoriamente se deben acreditar y que se les exige dicho perfil según los criterios de la CNA. Las demás carreras podrán realizar la evaluación desde los requerimientos de estas.

Al término del ciclo formativo CMY Profesional, se evalúan las competencias declaradas en el Perfil de Egreso; por tanto, son los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que el estudiante debe evidenciar en el contexto de una actividad de carácter profesional de la carrera cursada. En esta instancia de evaluación se

incluyen las competencias declaradas en el perfil del Nivel de Licenciatura y los dominios de competencias de la Educación General que se internalizaron en la transversalidad curricular.

En la evaluación del Perfil de Egreso participan, tanto evaluadores académicos (docentes) como profesionales externos a la U. Mayor, quienes observarán el desempeño del estudiante en un contexto profesional real o simulado. Puede corresponder a una actividad académica incluida en el Currículum Mayor (prácticas profesionales, actividades integrativas, proyecto de título, internados, entre otros, solo si alguna (s) de esta (s) actividad (es) cumple con las exigencias del Sistema de Evaluación de Competencias.

6.1 ETAPAS DE EJECUCIÓN DE LA EVALUACIÓN INTEGRADA DE COMPETENCIAS.

En cuanto al proceso de implementación de la evaluación integradas de competencias de cada ciclo formativos, se encuentran distintas etapas que tienen que tenerse en cuenta para poder generar un proceso eva-

lativo que permita medir, cuantificar y cualificar la progresión de los aprendizajes esperados y las competencias declaradas en el perfil de egreso. Entre estas se encuentran:

Etapas de Diseño:

Corresponde a la creación de material que permite realizar una evaluación alineada con los niveles de desempeño de competencias que se evalúa en cada ciclo formativo y que aplicará en el proceso de evaluación integrada de competencias de cada ciclo.

Si concluida la evaluación y producto del assessment, la carrera considera que debe realizarse adecuaciones a los productos diseñados se debe incluir en las acciones de mejora que la carrera introducirá en el próximo proceso en que se aplique. Esta primera etapa incluye las siguientes actividades:

- Revisión de la operacionalización del perfil de egreso a través del trabajo realizado a través de la matriz de tributación del perfil de egreso y el escalamiento de competencias.

- Del Perfil se deben identificar los hitos evaluativos que son orientados mediante la matriz de escalamiento de competencias declaradas en ese perfil.
- Elaboración de la Matriz de valoración en evaluación de competencias del perfil de egreso por cada evaluación integrada de competencia según ciclo.
- Breve descripción de la situación evaluativa.
- Elaboración de los instrumentos de evaluación. Se sugiere privilegiar los siguientes instrumentos: Rúbricas, escalas de valoración, portafolios de evidencias, por ser éstos utilizados habitualmente en evaluación de competencias.
- Diseño del protocolo de evaluación.

Si por las características propias del campo disciplinar de la carrera, se considera que deben diseñarse nuevos instrumentos, requieren de validación.

Etapa Implementación de la Evaluación:

Corresponde a las actividades que son propias de la observación y constatación del desempeño de los estudiantes de acuerdo con lo diseñado en la etapa anterior. Incluye las siguientes actividades:

- Se inicia con la selección de los evaluadores. Se sugiere invitar a docentes que han impartido las asignaturas del nivel del CMY en evaluación o del Bloque siguiente del CMY. En la evaluación del Perfil de Egreso se deben incluir informantes claves.
- Inducción a los profesionales que tendrán a cargo la evaluación propiamente tal de los estudiantes. Esta actividad tiene por finalidad consensuar criterios frente a la ejecución del evento evaluativo.
- Los responsables de la Evaluación de Competencias de cada carrera deberán preocuparse de la organización y estructuración ejecutiva del evento evaluativo.
- Los evaluadores se responsabilizan del evento evaluativo y, en-

tregan a la Dirección de la carrera los resultados obtenidos por cada estudiante evaluado.

Actividades post evaluación

Concluida la etapa de evaluación los responsables de cada carrera deben realizar el Informe Final del proceso de Evaluación. Este Informe es parte del assessment e incluye:

Análisis de resultados y procesos de control. En esta etapa se realizan las siguientes actividades:

- Análisis de resultados obtenidos por la carrera.
- Análisis de resultados por cada estudiante evaluado.
- Análisis de resultados por la o las competencias evaluadas.
- Determinación de estrategias de control, remediales y mejoramiento: Son tutorías, trabajos guiados para el aprendizaje autónomo u otra actividad seleccionada de acuerdo con los resultados obtenidos por cada evaluado y considerando las características y área del conocimiento de la carrera.

- Análisis de las encuestas de opinión o focus group que deben aplicarse a los evaluados y a los evaluadores. Estas actividades son parte de las mejoras que la carrera podrá considerar en futuros procesos.

En general, la información obtenida desde el proceso de Evaluación y Certificación de competencias servirá para mejorar futuros procesos, adecuaciones de asignaturas, retroalimentación del currículum, balances, retroalimentación del Sistema de Evaluación de la Efectividad Educativa, Assessment entre otros.

6.2 EQUIPOS RESPONSABLES

- La evaluación y certificación de competencias en todas sus etapas es responsabilidad de las Facultades, Escuelas o Carreras, pero son acompañados y asesorados técnicamente por la Dirección de Desarrollo Académico de la Vicerrectoría Académica.
- Las actividades y los productos involucrados están a cargo de los directivos de las carreras.

- Para el diseño y ejecución de las actividades involucradas los directivos de las carreras deberán ser acompañados, preferentemente, por el personal académico de alta experticia en la profesión.

6.3 CALIDAD DEL EVALUADO (A)

- Serán evaluados los estudiantes regulares que acrediten curricularmente la calidad de aprobado, las asignaturas correspondientes al plan de estudio del nivel de salida del CMY que se evalúa.
- Los estudiantes que no evidencien el desempeño mínimo exigido para certificar la competencia o competencias en evaluación podrán someterse a un nuevo proceso, de acuerdo con las fechas que para esta actividad fije la Escuela.

6.4 PROCESO DE CERTIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN

La UM certifica la situación final de cada estudiante evaluado mediante

certificado emitido por La Oficina de Registro de estudiantes (ORE), con la firma del Vicerrector Académico y Director(a) de la Escuela o Carrera. En este documento se declaran las competencias evaluadas y el desempeño logrado por el estudiante.

La Oficina de Registro de Estudiantes (ORE), tanto de la Sede Santiago como de la Sede Temuco, confeccionará los certificados previo cumplimiento de lo siguiente:

- En Santiago y Temuco la dirección de escuela o carrera solicitará a Dirección de Desarrollo Académico de la Vicerrectoría Académica la aprobación de la solicitud, mediante correo electrónico. En esta solicitud se debe indicar:
 - Nómina de estudiantes con su respectivo RUT y la categoría de desempeño en que se ubicó.
 - Competencia o competencias que se evaluaron.
 - Nómina de estudiantes con su respectivo RUT y la categoría de desempeño de competencia en que se ubicó.

- Competencias que se evaluaron e informe final adjuntado.
- Finalmente, una vez aprobado la solicitud por la Dirección de Desarrollo académico la escuela/ carrera podrá solicitar a la ORE la confección de registro adjuntando documento de aprobación.

6.5 INFORMES FINALES DEL PROCESO Y SUS RESULTADOS

- La dirección de la Escuela o Carrera es la responsable de la elaboración del Informe Final, el que debe ser enviado a la coordinación del SEEE y guardarlos como registro en su poder.

0.7 CONCEPTUALIZACIÓN DE ESTRATEGIAS FORMATIVAS, EVALUATIVAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Las estrategias formativas, evaluativas e instrumentos de evaluación que salen descritos en el presente anexo, son conceptualizaciones que permiten guiar el quehacer docente en los procesos evaluativos integrativos de competencias como referencia. Si bien ciertos elementos se visualizan en un determinado ciclo estos son sugerencias y pueden cambiar según la estructura de cada plan de estudio de las Escuelas/Carreras. Por otra parte, si bien en el presente documento las estrategias no se repiten en cada ciclo, es tan sólo por parsimonia de este y se pueden aplicar en el ciclo siguiente según los objetivos curriculares que se definan.

7.1 EVALUACIÓN INTEGRADA DE COMPETENCIAS DE CICLO INICIAL

Corresponde aquella evaluación del bloque inicial del Curriculum Mayor, el que tiene como duración de 2 o 3 años de acuerdo con la naturaleza del programa formativo y da cuenta de los desempeños y evidencia de los aprendizajes. Se combinan distintas aristas que configuran el proce-

so formativo, entre ellas estrategias formativas, estrategias evaluativas e instrumentos de evaluación idóneos que permiten medir el desempeño de las competencias del ciclo inicial.

Estrategias Formativas: Las estrategias formativas en este nivel, están diseñadas y acordes a cumplir los niveles de desempeño básicos de las competencias declaradas en el perfil de egreso, que están vinculadas a que los estudiantes conozcan y comprendan los pilares de la disciplina que estudian. Entre las estrategias que se destacan en la universidad se encuentran la siguiente:

- **Clases magistrales:** Se encuentra enmarcado en los métodos expositivos en el que se presenta un tema lógicamente estructurado con la finalidad de facilitar información organizada siguiendo criterios adecuados a la finalidad pretendida. Se centra fundamentalmente en la exposición verbal por parte del docente de los contenidos sobre materia objeto de estudio. Además, se suele denominar “lección magistral” un tipo específico de lección impartida por un profesor en ocasiones especiales (Díaz, 2005).

- **Seminarios y Talleres:** Su finalidad es construir conocimientos a través de la interacción y actividad con los estudiantes, su metodología se basa en la actividad del estudiante y en la organización basada en pequeños grupos. El seminario en sí mismo, se caracteriza por ofrecer opción hacia el debate, discusión, reflexión e intercambio sobre un tema en específico, cuyo desarrollo y conclusiones pueden ser impredecibles en función del grado de participación. Los talleres, por el contrario, se enfocan en la adquisición específica de habilidades manipulativas e instrumentales sobre una temática específica y con una asistencia específica por parte del facilitador/docente/tutor a las actividades individuales y /o grupales que desarrollan los estudiantes (Díaz, 2005).
- **Clases Prácticas:** Se refiere a una modalidad organizativa en la que se desarrollan actividades de aplicación de los conocimientos a situaciones concretas y de adquisición de habilidades básicas y procedimentales relacionadas con la materia objeto de estudio. Estas se organizan tanto en espacios destinados a la docencia (aulas, laboratorios, etc.) o contextos naturales externos (prácticas de campo, visitas, salidas a terreno, etc. Se pueden distinguir tres modalidades: clases prácticas de aula (se realizan en el mismo espacio que las clases teóricas se incorporan Tics que favorecen la práctica de los contenidos); clases prácticas de laboratorio (se desarrollan en espacios específicamente equipados con material, instrumentos y recursos necesarios para el desarrollo de demostraciones y experimento) y clases prácticas de campo o salidas a terreno (se desarrolla en espacios no académicos exteriores y están ligadas a un contenido curricular específico desarrollados por el docente) (Díaz, 2005).
- **Aprendizaje basado en problemas (ABP):** Es un método, enseñanza-aprendizaje cuyo punto de partida es un problema diseñado previamente por el docente, en el cual se espera que el estudiante pueda resolver para desarrollar determinadas competencias previas definidas, lo que permite abordar problemas reales de una determinada disciplina. Parte de la

premisa que el estudiante aprende de forma más efectiva cuando tiene la posibilidad de experimentar, ensayar, indagar sobre la naturaleza de los fenómenos y actividades cotidianas. (Jerez, et al, 2015).

- **Trabajo en equipo:** El docente programa diversas actividades que deberán afrontar los equipos de trabajo formados por los estudiantes. Un buen equipo de trabajo es aquel en que se optimiza las capacidades de los componentes, eventualmente esta actividad concluye con la elaboración de un documento para su evaluación (Navaridas, 2004).
- **Análisis de casos:** Esta metodología también es conocida como estudio de casos y se basa en la necesidad de que los estudiantes en formación se enfrenten a situaciones reales en las cuales deben tomar decisiones, valorar actuaciones o emitir juicios (Jerez, et al, 2015).
- **Debates:** Esta metodología busca por medio de la conversación estructurada que los estudiantes dialoguen diferentes opiniones o

puntos de vista sobre un tema en específico, lo cual permita tener visiones contrapuesta de una determinada temática. Se basa en que los estudiantes sean capaces de generar estructuras argumentativas correctamente fundamentadas, basadas en datos empíricos, estudios, teorías, etc, que permitan establecer criterios de entradas, participación, búsqueda y presentación de información y datos para proporcionar un dialogo dinámico e interesante (Jerez, et al, 2015).

- **Prácticas tempranas:** Se define como el desarrollo de actividades profesionales asociadas al ejercicio de la profesión y exige el desempeño de competencias complejas que el estudiante empieza adquirir por medio de la formación teórica. Una práctica temprana, el estudiante la realiza como parte del plan de estudio que tiene por finalidad vincular en forma anticipada al estudiante con el ejercicio profesional. (Díaz, 2005).

Estrategias Evaluativas: Puesto que los componentes a evaluar son de muy diferente naturaleza, la eva-

luación de competencias asume el uso combinado e integrado de distintas estrategias y procedimientos (Díaz, 2005). A partir de las estrategias formativas se seleccionan las estrategias de evaluación, las que permiten evidenciar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

Entre las estrategias evaluativas formativas que se proponen en un ciclo de

- **Portafolios:** Según Ahumada (2005) es “uno de los sistemas de evaluación que goza de mayor popularidad y cuyo uso se está extendiendo en todos los niveles educativos es el de “evaluación por portafolios” (portfolio’s assessment). Este sistema se considera el más representativo de una evaluación auténtica, y una alternativa a los sistemas tradicionales de evaluación por pruebas o test” (Pág. 144). Es la compilación sistemática de trabajos, materiales y actividades que desarrollo el estudiante, durante un periodo determinado de tiempo, en donde demuestra evidencias y vivencias de aprendizaje, que dan cuenta del progreso y apropiación de

determinados saberes, permitiendo identificar la forma en que el estudiante se ha ido apropiando de los diferentes saberes y como ha logrado las competencias propuestas en un plan de formación (Gutiérrez, 2016).

- **Presentaciones orales individuales o grupales:** También conocidas como el método de disertaciones que puede ser de índole grupal o individual. Esta deriva en especial de una tradición de la escuela francesa y es un método para que el alumno investigue y ponga en juego sus habilidades críticas. En este procedimiento los estudiantes tienen que defender su punto de vista a partir de una aseveración planteada (Espíndola, 2011). Por otra parte, según Según Brown y Glasner (2007) es posible distinguir seis dimensiones en esta modalidad: 1) Contenido, que implica Conocimiento y Comprensión; Habilidad de Resolución de Problemas; Competencia Interpersonal; Cualidades Personales; 2) Interacción; 3) Autenticidad; 4) Estructura; 5) Evaluadores; 6) Oralidad.

De acuerdo a sus características y condiciones, las evaluaciones orales se clasifican en dos grandes grupos, además de una modalidad intermedia:

Evaluaciones Orales de Estructuración Autónoma: Exposición Oral sobre algún tema investigado.
DISERTACIONES

Evaluaciones Orales de Estructuración Cerrada: Preguntas que generalmente realiza el docente al estudiante sobre tópicos específicos. INTERROGACIONES ORALES.

Modalidad Intermedia: Se presenta una temática y luego los estudiantes deben responder u opinar con respecto a preguntas o replicas. DEBATE

- **Presentaciones escritas individuales o grupales:** Se refiere a la construcción de un texto que los estudiantes son desafiados para fomentar la creatividad, la reflexión crítica y profunda, estas estructuras se pueden encontrar los ensayos o informes de investigación.

Instrumentos de evaluación

Técnica específica para recoger datos de forma sistematizada y objetiva. Es un recurso preciso y adecuado ya sea estandarizado o no para obtener información necesaria sobre un aspecto determinado. Los instrumentos deben poseer la suficiente validez, fiabilidad y practicidad para que puedan proporcionar una información evaluativa de calidad. Pero la calidad de los instrumentos no solo está en ellos mismos, sino que también depende de la habilidad y actitud del evaluador, del grado de pertinencia al objeto u aspecto evaluado, de los sujetos involucrados y de la situación en la que se desarrolle (Castillo & Cabrerizo, 2011).

- **Pauta de cotejo:** Evalúan la presencia o ausencia de determinadas conductas observables. Se componen de tres columnas: la primera es una lista de afirmaciones que muestran características, cualidades, secuencias de acciones a ser observadas en un desempeño o ejecución práctica; la segunda y tercera columna se utilizan para determinar la presencia o ausencia del indicador (sí o no;

logrado o no logrado). No intenta evaluar gradualidad en la calidad del trabajo (Armijo et al, 2015).

- **Pauta o escala de valoración:** Consiste en un registro de datos en el cual se reflejan, ordenada y sistemáticamente, los objetivos o indicadores que pretenden evaluarse en relación con una persona o una situación, valorando cada uno de ellos en diferentes grados, que pueden expresarse de forma numérica, gráfica o descriptiva (Casanova, 1998).
- **Cuestionarios:** Radica en un conjunto de preguntas estructuras acerca de un tema. Habitualmente se aplica de forma escrita a un número determinado de sujetos, es ideal para la evaluación masiva. En función de sus respuestas con formato abierto o cerrado, estamos ante ejercicios o pruebas descriptivas y evaluables individualmente y para cuya interpretación y corrección es necesario un riguroso análisis de contenido, o ante pruebas objetivas, que, en sus diferentes presentaciones, pueden poner al estudiante en responder en forma concisa o elegir entre varias respuestas dadas (Casanova, 1998).
- **Pruebas de conocimiento:** Las pruebas objetivas son instrumentos de evaluación que permiten medir el grado de consecución alcanzado por el estudiante en relación con los criterios establecidos previamente, y desarrollados en la programación. Son exámenes escritos estructurados formados por una serie de contenidos que sólo admiten una respuesta correcta y cuya calificación es siempre uniforme y precisa para todos los examinandos. Esa es la razón por lo que a este tipo de instrumento se la denomine también prueba tipo test ya que, igualmente, sus resultados son fácilmente analizables matemática y estadísticamente (Castillo & Cabrerizo, 2011)
- **Rúbricas:** Es una herramienta de puntuación que enumera los criterios que se deben tener en cuenta para la elaboración de un trabajo escrito o aquello que se tiene la necesidad de evaluar (por ejemplo, propósito, organización, detalles, voz y mecánica, que es lo que en general se tiene en cuenta en un

trabajo escrito); además describe y articula los grados de calidad para cada uno de estos criterios, desde sobresaliente hasta deficiente (Castillo & Cabrerizo, 2011).

7.2 EVALUACIÓN INTEGRADAS DE COMPETENCIAS DE CICLO DISCIPLINAR

Una vez concluido el primer bloque del CMY, los estudiantes avanzan a la **Segunda Fase del ciclo de formación disciplinar** en donde las estrategias formativas intensifican su complejidad para fortalecer la adquisición de competencias disciplinarias propias del ejercicio.

Estrategias Formativas

En este punto de la estructura curricular las carreras generan procesos formativos más complejos que están orientados a la adquisición de competencias disciplinares que se encuentran en un nivel de desempeño medio y avanzado que implican que los contenidos del programa se apliquen a diversos contextos y situaciones y sean capaces de analizar

las problemáticas planteadas a este nivel.

- **Conferencias:** La conferencia es el tipo de metodología formativa que tiene como objetivo principal la transmisión a los estudiantes de los fundamentos científico-técnicos más actualizados de una rama del saber con un enfoque dialéctico-materialista, mediante el uso adecuado de métodos científicos y pedagógicos, de modo que les ayude en la integración de los conocimientos adquiridos y en el desarrollo de las habilidades y valores que deberán aplicar en su vida profesional. En esta forma organizativa de la enseñanza el profesor aborda los aspectos esenciales y más complejos del contenido de una asignatura o estancia, con alto rigor científico y basado en los principios del materialismo dialéctico e histórico; los métodos o técnicas más importantes con vistas a su dominio posterior por los estudiantes, y relaciona los conocimientos teóricos con su aplicación práctica. (Rizo, Savigne, Rodríguez, 2018).

- **Aprendizajes orientados a proyectos:** Método de enseñanza-aprendizaje en el que los estudiantes llevan a cabo la realización de un proyecto en un tiempo determinado para resolver un problema o abordar una tarea mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades, y todos ello a partir del desarrollo y aplicación de aprendizajes adquiridos y el uso efectivo de recursos (Díaz, 2005).
- **Talleres:** La modalidad tipo taller en el proceso enseñanza-aprendizaje en este ciclo se va complejizando y transita hacia las competencias profesionales mediante procesos formativos que está directamente vinculado con el futuro quehacer profesional del estudiante. El carácter de integrativo se relaciona con un proceso dialéctico que en educación refleja la necesidad de integrar los contenidos de la enseñanza (conocimiento y habilidades), así mismo en estos espacios se puede favorecer la integración interdisciplinaria, puesto que favorece la interrelación eliminando el concepto individualista y privilegia el trabajo en equipo (Ander-Egg, 1991).
- **Viajes de estudios:** Este método se define como un proceso que facilita el aprendizaje por contraste que tiene objetivos claramente definidos y parte de la valoración de experiencias previamente seleccionadas, a través de la observación e intercambio en cada lugar con las personas que los han hecho posible. Responde a las expectativas del grupo y a un programa de estudio establecido en función de los objetivos definidos (Bombino; García; Echeverría & Pérez, 2014).
- **Simulaciones:** Consiste en reproducir acontecimientos o problemas reales que no están accesibles a los estudiantes y que sin embargo su experimentación se considera necesaria para su futuro profesional. Esto con la finalidad de estudiarlo en un entorno controlado y simplificado (Navaridas, 2004; Alcoba, 2011)
- **Actividades clínicas:** Se refiere a la metodología de enseñanza que está basada en el método científico aplicado al trabajo con los pacientes y forma parte esencial de los contenidos a dominar por parte del estudiante de las cien-

cias de la salud, en particular en la enseñanza de la clínica, en otras palabras se encuentra orientada al dominio del método clínico, el cual comprende no solo al diagnóstico sino que incluye además la terapéutica, el pronóstico, la profilaxis y el componente axiológico ligado a él (Vidal et al, 2013).

- **Aprendizajes basados en equipo:** Se enfoca que los estudiantes puedan poner en práctica los conceptos adquiridos en un curso para resolver problemas desde un enfoque colaborativo del aprendizaje, a partir de tareas en grupo. Este método permite al docente trabajar sobre grandes grupos de estudiantes, mientras que al alumno aplica sus conocimientos, interactuando con sus compañeros en pequeños grupos, mejora la motivación de los estudiantes, la calidad y el rendimiento en los procesos de comunicación (Thompson et al., 2007; McMahon, 2010, citado en Jerez et al, 2015).

Estrategias Evaluativas

Las estrategias evaluativas conforme avanzan los niveles de complejidad

curricular se van sofisticando con el propósito de medir de forma objetiva los niveles de desempeño que son más complejos y se van acercando a los declarados al perfil de egreso con los instrumentos evaluativos que estén acordes a los niveles de desempeño que se necesitan evaluar.

- **OSCE:** Se basa en una situación simulada y permite observar los desempeños y competencias que los estudiantes ponen en práctica de acuerdo a lo aprendido en su proceso de formación. La metodología se desarrolla por medio de estaciones de trabajo que forman un circuito, enfrentando al estudiante a una situación muy parecida a un escenario real, donde debe aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas en su formación para resolver la situación planteada, rotando por cada estación entre 5 a 20 minutos, evidenciando dominios cognitivos, actitudinales y de destreza motora, es por esto que esta metodología se utiliza prioritariamente en las áreas de la salud (Jerez et al, 2015).
- **Experiencias clínicas:** Se refiere a la experiencia y la formación

en ambientes clínicos durante la formación de grado, la cual incrementan la preparación para la práctica clínica en los estudiantes del área de la salud, la que tiene por característica ser protegida y apropiadamente supervisada y apoyada, se destaca también la necesidad de tareas completas, complejas y significativas en las evaluaciones. Por tanto, es esencial que las evaluaciones integren las situaciones que ponen directamente en consideración las estrategias Metacognitivas utilizadas por el estudiante. (Busari, Wegelaar, Knottnerus, Greidanus, y Scherpbier, 2005 citado en Durante, 2012).

- **Juegos de negocios:** Es una metodología que está dentro de la línea de la gamificación que cuenta como una rama dedicada al estudio del uso de los componentes del juego dentro de los procesos de aprendizaje, dicha rama es llamada “Game Based Learning” es decir el aprendizaje basado en juegos. En sí el juego de negocios, es un método activo de enseñanza-aprendizaje, por medio del cual los jugadores (estudiantes) simulan una realidad empresarial,

y obtienen, procesan y analizan de manera lúdica un conjunto de informaciones que les permiten encontrar soluciones prácticas al problema simulado (Tapia, 2014).

- **Concursos:** Corresponde a un método que está vinculado a las estrategias de Gamificación, en donde se orienta el proceso evaluativo a la integración de sistemas de evaluación innovadores y alternativos que se adapten a los cambios que la sociedad presenta. El aprendizaje basado en juegos, en la modalidad de concursos, permite que los alumnos participen y creen una comunidad de aprendizaje, disfrutando de la libertad de experimentar y fallar en un entorno agradable. Así mismo, los alumnos tienen la oportunidad de interactuar con sensaciones diferentes que los mantienen motivados (Tapia, 2014).
- **Exposiciones:** Presentaciones que realizan los estudiantes de un tema concreto o de un trabajo previamente desarrollado y apoyado por recursos audiovisuales (Alcoba, 2011).

- **Cuadernos de reflexión:** Los diarios de campo son textos escritos que el estudiante en formación registra aquellos acontecimientos que transcurren en el día a día de su experiencia profesionalizante o académica y que le resultan especialmente significativa. El diario refleja elementos conceptuales, cognitivos, emocionales, relacionales, éticos de orden personal, institucional y sociohistórico, desde la persona que la escribe, y esta se sitúa en su relato junto a los acontecimientos y las personas que configuran la historia que cuenta, de ahí que, a la vez, trasciende más allá de su experiencia personal, ya que recoge una experiencia colectiva (Albertín, 2007).
- **Bitácora:** Es una herramienta pedagógica que pretende motivar el aprendizaje de contenidos académicos e impulsar, al mismo tiempo, los procesos de desarrollo y crecimiento personal. La bitácora es el resultado de una búsqueda a través de libros, lecturas, noticias, acontecimientos y experiencias (Palomero & Fernández, 2005).

Instrumentos Evaluativos

En este nivel del bloque curricular se sugiere incorporar aparte de los instrumentos evaluativos descritos en el bloque anterior, otros cuya naturaleza impliquen la valoración del desempeño de las competencias tales como:

- **Pauta o guías de observación:** La guía de observación es un instrumento que permite situarse de manera sistemática en aquello que realmente es objeto de estudio o aquello que desea evaluarse, siendo el medio que conduce la recolección y obtención de datos e información de un hecho o fenómeno. Se define la guía de observación como un formato en el cual se pueden recolectar los datos en forma sistemática y se pueden registrar en forma uniforme, su utilidad consiste en ofrecer una revisión clara y objetiva de los hechos, agrupa los datos según necesidades específicas, se hace respondiendo a la estructura de las variables o elementos del problema (Tamayo, 2004 citado en Campos y Lule, 2012).

7.3 EVALUACIÓN INTEGRADA DE COMPETENCIAS DE CICLO PROFESIONAL.

En este proceso se evalúan las competencias específicas declaradas en el perfil de egreso, además de las competencias genéricas definidas desde la Educación General y las competencias sello de la Universidad Mayor.

Estrategias Formativas

Las estrategias formativas que se incorporan en este nivel tienen el objetivo que el estudiante sea capaz de generar ideas nuevas conforme a los contextos de futuro desempeño profesional, fomentando las características cognitivas de sintetizar, evaluar y crear a partir de los contenidos del programa propuesto por cada plan de estudio.

- **Proyecto de finalización de carrera:** Estrategia formativa en que el producto final del proceso de aprendizaje es un proyecto o programa de intervención profesional, es un producto concreto condicionado por requisitos de

tiempo y recursos, en la que la planificación de tareas y la resolución de incidencias cobran especial importancia (Alcoba, 2011).

- **Prácticas profesionales integradas:** Estadios de formación de la titulación, en general en empresas o instituciones del sector. Segmento de formación en el cual el proceso de aprendizaje se realiza en empresas o instituciones del sector, habitualmente bajo la guía de un tutor (Alcoba, 2011). Las prácticas integradas son el medio a través de la cual el estudiante potencia y aplica los diferentes saberes adquiridos (cognitivo, procedimentales, actitudinales) en el campo real de trabajo y en donde a futuro se desarrollará como profesional. Constituye un ejercicio guiado y asesorado, donde el estudiante participa en la solución de problemas. Cuando están enfocados en el ámbito de la salud abarca las áreas de intervenciones de promoción, protección, recuperación y rehabilitación de la salud. Las prácticas integradas permiten además la evaluación, retroalimentación y actualización permanente del currículo de acuerdo a las necesidades del contexto profesional

y de la propia disciplina (Medina & Castillo, 2006).

- **Seminario de título:** Trabajo con pequeños grupos de interés y nivel de formación comunes. Permite investigar con profundidad y de forma colectiva un tema especializado acudiendo a fuentes originales de información (Navaridas, 2004).

Estrategias Evaluativas

Las estrategias evaluativas en este ciclo son de carácter profesionalizante, esto quiere decir que son instrumentos que el estudiante posiblemente utilizará en el futuro desempeño profesional. Entre ellas se encuentran:

- **Proyecto de investigación (Tesis/tesina):** Se define como la presentación de un trabajo académico, individual o colectivo, con el propósito de explorar un tema bajo un nuevo enfoque o demostrar una hipótesis propuesta, siguiendo el rigor de un método científico de investigación de una disciplina específica. La tesina por una parte, se define como un estudio monográfico de menor y

extensión que la tesis, entendiéndose, generalmente, como una compilación que expone mediante una estructura descriptiva, una investigación de tipo documental (Muñoz, 2011).

- **Informe de práctica profesionales/integradas/ Experiencias Clínicas:** Independiente de la finalidad o en el marco que se encuentre un informe, este se categoriza como un tipo de texto académico cuyo objetivo es exponer información oportuna y actualizada acerca del estado actual de una labor determinada, una organización o un proyecto propuesto en un plan de estudio. Su forma de presentación es frecuentemente escrita, y algunas veces se requiere de una exposición oral. La característica de este tipo de estructura académica es que deben ser profundos y específicos, pues el lector debe quedar perfectamente informado del elemento que reporta éste, cumpliendo tres funciones: por un lado, informativa; por otra analítica; y final mente consejera (Rey, 2013).

Instrumentos de Evaluación

En los instrumentos de evaluación, además, de los mencionados en los bloques anteriores se incorporan aquellos que pueden ser utilizados para registrar el desempeño de las competencias en los procesos de práctica profesional, entre los que se incorporan:

- **Registro descriptivo:** El Registro Descriptivo es una herramienta cuya finalidad es registrar por escrito información de competencias observables y determinadas a través de criterios específicos de una actividad, en un tiempo y lugar determinado. El registro descriptivo no debe contener apreciaciones personales y subjetivas del docente (Casanova, 1998).
- **Pauta de apreciación:** Las escalas de apreciación, van a permitir que el docente en este caso y tal como lo dice su nombre pueda “apreciar” el nivel o grado con que se cumple o lleva a cabo una característica o comportamiento que se quiere observar de los/as estudiantes. Por lo tanto, se puede decir que son un conjunto

de características que deben ser valorizadas a través de una escala numérica o conceptual, gráfica o descriptiva. Además, permite conocer actitudes, destrezas y habilidades de estos mismos, es por esto por lo que una escala de apreciación es un instrumento de observación (Casanova, 1998).

0.8 DIRECTRICES PARA LA ELABORACIÓN DEL INFORME FINAL

El informe es el documento oficial que respalda y evidencia todos los procesos involucrados en el desarrollo del Proceso de Evaluación Integrada de Competencias por ciclo educativo desde su programación, diseño, organización, instrumentos evaluativos, evaluación, resultados, actividades de mejora y sugerencias que la dirección de la Escuela o Carrera considerará como parte de la retroalimentación para el logro de aprendizaje de los estudiantes, retroalimentación al CMY, retroalimentación a las asignaturas, toma de decisiones frente a cualquier mejora en la gestión de la escuela o carrera y assessment del proceso.

Para su confección se sugiere considerar:

De los aspectos de forma

- Presentación digital en letra Arial o Times New Roman, 11 o 12.
- Redacción tercera persona gramatical.
- Si se disponen, incluir fotografías, grabaciones, CDs de cada etapa

(Evidencias de diseño y ejecución de la evaluación).

- Si se estima pertinente se pueden incluir actas de las reuniones o sesiones realizadas en las diferentes etapas del proceso.
- Información graficada de los resultados obtenidos en la escuela o carrera, por cada estudiante evaluado y por cada una de las actividades claves evaluadas.
- Indicar fuentes si se han usado.
- Señalar fecha en que se realizó la evaluación.

De los aspectos de fondo

- Introducción: Esta sustenta el proceso realizado se incluyen cada una de las etapas del diseño. Se especifican estrategias formativas, evaluativas e instrumentos de evaluación (Max 2 página).
- Nombres completos de los profesionales que participaron en cada etapa.
- Instrumentos de evaluación que se utilizaron. (Adjuntar).

- Resultados obtenidos.
- Instrumentos que se aplicaron para conocer la opinión de los evaluadores y alumnos respecto a los procesos que se realizaron, con sus respectivos resultados, análisis y conclusiones que serán insumos para la próxima evaluación (Max 5 páginas).
- Acciones remediales que se espera realizar para los estudiantes que no pueden ser certificados, porque no alcanzaron el estándar establecido para cada categoría de desempeño (1 página).
- Conclusiones: Es importante consignar las conclusiones del proceso realizado porque ellas retroalimentan el sistema. (1 página).

0.9 REFERENCIAS

Ahumada, P. (2005). Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje. Barcelona, España: PAIDOS.

Albertín, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramientas. *Revista de enseñanza universitaria*, 30, 7-18.

Alcoba, J. (2011). La clasificación de los métodos de enseñanza en educación superior. *Contextos Educativos*, 15, 93-106.

Álvarez, J. (2007). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid, España: MORATA.

Ander- Egg, E. (1991). El taller una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Rio de la plata.

Bambino, Y., García, M., Echeverría, D., Pérez, N. (2014). Viajes de estudio: Experiencia metodológica para el aprendizaje por contraste. Rut Casa Editorial.

Biggs, J. (2006). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid, España: NARCEA, S.A DE EDICIONES

Campos, G., Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai VII* (13), 45-60.

Cano, E. (Ed). Buenas prácticas en evaluación de competencias. Cinco casos en educación superior. Barcelona, España: Laertes, educación.

Cano, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de curriculum y formación de profesorado*, 12(3), 1-16.

Casanova, M. (1998). *Manual de evaluación educativa*. Madrid, España: La Muralla, S. A.

Castillo, S., Cabrerizo, J. (2011). *Evaluación de la intervención socioeducativa. Agentes, ámbitos y proyectos*. Madrid, España: PEARSON.

Comisión Nacional de Acreditación (2015). *Glosario de términos complementarios criterios de acreditación de pregrado*. Santiago, Chile: CNA.

Contreras, C., Gallegos, S., Meneses, F. (2009). Determinantes de desempeños universitarios: ¿Importa la habilidad relativa?. *Calidad en Educación*, 30, 18-48.

Corvalán, O., Méndez, M. (2014). Métodos de escalamiento del desarrollo de las competencias del perfil de egresado. En Corvalán, o., Tardiff, J., Montero, P. (Ed), *Manual para la innovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias (79-104)*. Santiago, Chile: CIPOD.

Corvalán, O., Tardiff, J. (2014). Fundamentos teóricos prácticos de la educación por competencias. En Corvalán, O., Tardiff, G., Montero, P.(Ed.), *Manual para la innovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias (pp. 17-54)*. Santiago, Chile: CIPOD.

Díaz, C. P. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV (2), 65-86.

Díaz, M. (2005). Modalidad de enseñanza centrada en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio eu-

ropeo de educación superior. Oviedo, España: Universidad de Oviedo.

Durante, E. (2012). La enseñanza en el ambiente clínico: Principios y métodos. *Revista de docencia universitaria*, 10, 149-175.

Espíndola, J. (2011). Reingeniería educativa. Enseñar y aprender por competencias. México: CENGAGE Learning.

Eyzaguirre, B., Le Foulon, C. (2002). El SIES: Un proyecto prematuro. *Estudios públicos*, 87, 39-53.

Fernández, M., Palomero, J. (2005). El cuaderno de bitácora: Reflexiones al hilo del espacio europeo de la educación superior. *Revista electrónica interuniversitaria de la formación del profesorado*, 8(4), 1-9.

García-San Pedro; M. (2009). El concepto de competencia y su adopción en el contexto universitario. *Revista Alternativas. Cuaderno de trabajo social*. 16, 11-28.

González, A., Díaz, C., Valassina, F., Cortés, G., Letelier, M., Letelier, P., Saelzer., R. (2017). Propuesta para evaluación de logro de perfiles de egreso. En Centro Interuniversitario del Desarrollo (Ed.), Evaluación del logro de perfiles de egreso: Experiencias universitarias (121-159). Santiago, Chile: CINDA

González, L.(Ed). (2014). *Evaluación del Aprendizaje en innovaciones curriculares de la Educación Superior*. Santiago, Chile: CINDA.

Gutiérrez, J. (2007). *Diseño curricular basado en competencias: Manual para determinar competencias, perfiles, planes y programas de estudios*. Viña del Mar, Chile. Ediciones Altazor.

Gutiérrez, J. (2016). Formación basada en competencias. Procedimientos evaluativos y calificación del desempeño de los estudiantes. Santiago, Chile: LOM.

Guzmán, M., Maureira, O., Guzman, A., Vergara, A. (2015). Innovación curricular en la educación superior: ¿Cómo se gestionan las políticas de innovación en los 8re) diseños de las carreras de pregrado en Chile? *Perfiles educativos*, 37(149), 60-73.

Inbernón, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel de asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambios en Educación*. 5 (1), 145-152.

Jerez, O. (Ed). (2015). Aprendizaje Activo, Diversidad e Inclusión. Enfoques, metodologías y recomendaciones para su Implementación. Santiago, Chile: Universidad de Chile.

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

Kullmer, V., Riveros, E. (2008). *El Assesment como metodología para asegurar el aprendizaje esperado: Una guía práctica para una educación en crisis*. Centro de innovación y Aprendizaje: UAI.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, España: Ediciones Gestión 2000.

Lemaitre, M. (2005). *Aseguramiento de la calidad en Chile: Impacto y proyecciones*. Aseguramiento de la calidad: Impacto y proyecciones. Santiago, Chile: CNED.

Medina, J., Castillo, S. (2006). La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexiva. *Texto contexto enferm*, 15(2), 303-11.

Muñoz, C. (2011). Como elaborar y asesorar una investigación de tesis. México: PEARSON EDUCACIÓN.

Navaridas, N. (2004). Estrategias didácticas en el aula universitaria. Logroño: Universidad de la Rioja.

Nirenberg, O., Brawerman, J., Ruiz, V. (2010). Programación y evaluación de proyectos sociales. Aportes para la racionalidad y la transparencia. Buenos Aires, Argentina: PAIDÓS.

Peterson, M. W. (2007). The study of colleges and universities as organizations. In P. J. Gumpert (Ed.), *Sociology of higher education. Contributions and their contexts* (pp. 147-186). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Proyecto Tuning Unión Europea (2003). Tuning Educational Structures in Europe: Informe Final. Fase uno. Universidad de Deusto.

Proyecto Tuning. América Latina (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final- Proyecto Tuning-América latina 2004-2007. Publicaciones de la universidad de Deusto.

Santelices, M., Galleguillos, P & Catalán, X. (2018). El acceso y la transición a la universidad en Chile. En Bernasconi, A. (Ed), *La educación superior de Chile transformación, desarrollo y crisis* (pp. 518-527). Santiago, Chile: Ediciones UC.

Rey, M. (2013). Resumen, reseña, artículo, informe, comentario y ensayo. ISBN 9781311290281: Smashwords Edition.

Rizo, R., Savigne, A., Rodríguez, Z. (2018). La conferencia como forma de organización del proceso de enseñanza aprendizaje en la educación médica superior cubana.

Rodríguez Moreno, M. (2006). Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales. Barcelona, España: Laertes.

Santelices, M., Galleguillos, P., Catalán, X. (2015). El acceso y la transición a la universidad en Chile. En Bernasconi, A. (Ed), LA educación superior en Chile: Transformación, desarrollo y crisis (pp. 581-617). Santiago, Chile: EDICIONES UC.

Tapia, F. (2014). Aplicación de un juego de empresa como recurso didáctico para mejorar la enseñanza-aprendizaje del planteamiento y control de la producción según el modelo de teoría de restricciones. *Paideia XXI*, 4 (5), 70-81.

Tunnig América Latina (2012). Informe Tercera Reunión, Santiago de Chile, 2 al 4 de mayo de 2012.

Tinto, V. (2012). *Completing College: Rethinking Institutional Action*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Vargas, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública educación. *Universidad de Costa Rica*, 31, 43-63.

Vidal, L., Noda, A., Delgado, M., Báez, E., Fernández, J., Montell, O. (2013). El proceso de enseñanza aprendizaje del método clínico. Una experiencia con estudiantes de sexto año. *Rev. Med. Electrón*, 35 (6), 606-613.

Zapata, G. y Tejada, I. (2009a). *Informe Nacional Chile Educación Superior y Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad*. (Informe Proyecto ALFA Aseguramiento de la Calidad: Políticas Públicas y Gestión Universitaria). Santiago, Chile: CINDA.

