

2019

**Sistema de evaluación de
la efectividad educativa
(SEEE)**

CONTENIDOS I

| | |
|---|-----------|
| 0.1 MODELO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD MAYOR CURRÍCULUMMAYOR (CMY) _____ | 4 |
| <i>1.1 Principios de la Universidad Mayor: Sustento del quehacer académico</i> | |
| <i>1.2 Directrices Estratégicas del Proceso Formativo</i> | |
| <i>1.3 El CurrículumMayor (CMY)</i> | |
| 0.2 MODELO CURRICULAR DESDE UN ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD MAYOR _____ | 13 |
| <i>2.1 Contextualización histórica del modelo curricular basado en competencias</i> | |
| <i>2.2 La conceptualización de Competencias en la Universidad Mayor</i> | |
| <i>2.3 Clasificación de las competencias</i> | |
| 0.3 EL PERFIL DE EGRESO _____ | 19 |
| 0.4 MARCO PARA UNA DOCENCIA DE CALIDAD _____ | 20 |
| <i>4.1 Criterios Orientadores para una Docencia de Calidad</i> | |
| 0.5 SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA EFECTIVIDAD EDUCATIVA EN LA (SEEE) EN LA UNIVERSIDAD MAYOR _____ | 25 |
| <i>5.1 Ingreso al sistema considerado dentro del SEEE</i> | |
| <i>5.2 Procesos al interior del sistema SEEE</i> | |
| <i>5.3 Proceso de Egreso y Titulación: Plan Institucional de Vinculación Alumnuni UM</i> | |
| 0.6 REFERENCIAS _____ | 50 |

0.1 MODELO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD MAYOR CURRÍCULUMMAYOR (CMY)

El **CurrículumMayor** es un hito en la evolución del Proyecto Educativo que se ha implementado en la Universidad Mayor desde su fundación en 1988. Los conceptos esenciales y su sustento integran los principios, valores institucionales y directrices estratégicas que orientan el proceso formativo. Se materializa en un modelo educativo basado en la docencia efectiva, el aprendizaje activo y la interacción entre profesor-estudiante.

1.1 PRINCIPIOS DE LA UNIVERSIDAD MAYOR: SUSTENTO DEL QUEHACER ACADÉMICO

- **Libertad Académica:** Adhesión a la autonomía, la libertad de enseñanza e intelectual, la participación de la comunidad académica, el respeto a la jerarquía que impone el conocimiento, la legítima autoridad y el ejercicio responsable de esta autonomía.
- **Excelencia Institucional:** Vocación para desempeñar las funciones institucionales con integridad, calidad superior y compromiso con el logro de los propósitos comprometidos, bajo estándares exigentes y el mejoramiento continuo.

- **Vocación Pública:** Visión de la tarea educativa y de la generación, preservación y difusión del saber superior como un servicio a las personas y una contribución a la superación de los desafíos que enfrenta el país y la sociedad.
- **Trato Igualitario:** Compromiso con la igualdad de oportunidades, respeto de estudiantes y funcionarios, y la aplicación de criterios objetivos de competencia, solvencia ética y respeto por las normas de la institución.

1.2 DIRECTRICES ESTRATÉGICAS DEL PROCESO FORMATIVO

- **Educación Equilibrada**

La Universidad aspira a formar profesionales que cultiven sus propias potencialidades cualidades y aptitudes. Personas que no pierdan la capacidad de asombro y de crítica justa y constructiva; que fomenten la atracción por investigar, imaginar y crear; y que se sientan invitados a contribuir al establecimiento de mejores y cada día más propicias formas de interacción social.

La Universidad espera que ese desarrollo personal de sus estudiantes y de los profesionales que egresan, les permita enfrentar sus vidas y responsabilidades en forma equilibrada y con optimismo.

En suma, se espera formar personas que vivan su vida plenamente desde su bienestar personal y que dediquen parte importante a la búsqueda de su formación armónica y amplia en el aspecto intelectual. Así, la labor educativa va más allá de un simple proceso instruccional: se fomenta como parte de su gestión diaria, una efectiva interacción entre autoridades, académicos y alumnos, pues se considera eminentemente positivo y enriquecedor el desarrollo de una relación formadora, entre docentes y estudiantes.

Esta interrelación se enmarca en los propósitos de construir conocimientos, facilitando el encuentro y participación de los estudiantes en actividades que promuevan el intercambio de ideas y experiencias, en un plano de armonía y convivencia responsable. Dentro de una educación equilibrada, también tiene un lugar de importancia el desarrollo de actividades deportivas, reconociendo la incidencia

que tienen en la formación de la juventud y en el desarrollo de prácticas beneficiosas para la salud integral.

Una educación equilibrada procura que la formación de sus estudiantes les permita y los oriente a que las acciones que les corresponda emprender, en todos los planos de sus vidas, las desempeñen con honestidad, respeto, ajustadas a valores personales, familiares, sociales y éticos. También implica de manera preferencial la búsqueda de la excelencia en el logro académico.

Aspiramos a que nuestros estudiantes desarrollen el aprendizaje activo, donde ellos y ellas sean los protagonistas de su propio desarrollo y potencien la capacidad de emprender nuevos desafíos, puesto que para la Universidad es importante que sus egresados tengan mentalidad de pioneros más que de seguidores, donde la creatividad, la actitud proactiva y la flexibilidad juegan un rol vital.

• **Transversalidad de la estructura de los planes de estudio**

El logro de una educación equilibrada obliga a establecer objetivos transversales en los planes de estudio.

Entre estos se encuentra, la atracción por investigar; la vivencia de los procesos y principios de la ciencia; el saber valorar la importancia de la tecnología; la formación profesional centrada en los problemas contemporáneos y el ser emprendedor.

El logro de estos objetivos, no se consigue sólo con el aprendizaje de un conjunto de asignaturas, sino que requiere la formación de hábitos, destrezas, valores y la adquisición de estrategias a lo largo del tiempo. Es por ello, que nuestros planes de estudio están estructurados en líneas o áreas que cruzan longitudinalmente la formación de nuestros estudiantes y que permiten que el aprendizaje de nuestros alumnos se vaya acrecentando a medida que progresan en sus estudios.

• Autoaprendizaje

El aspecto más desafiante del desarrollo actual es el avance del conocimiento. Parece inoficioso mantener la tradición de las estructuras curriculares donde se ha privilegiado la enseñanza fragmentada, enciclopédica y frontal. Reviste entonces particular importancia el hecho que, junto con la revisión y modernización curricular, tanto los

estudiantes como los docentes realicen un esfuerzo importante por promover el aprendizaje autónomo.

Es necesario entonces entregar a los jóvenes, estrategias que les ayuden a desarrollar esta capacidad, introduciendo segmentos de sus asignaturas o incluso asignaturas completas donde el alumno trabaje con medios informáticos o complemente las clases presenciales con textos de autoaprendizaje, el desarrollo de proyectos, los trabajos con casuística, la resolución de problemas y las investigaciones que requieran la búsqueda y análisis bibliográfico, entre otras modalidades. Estas metodologías favorecen el autoaprendizaje, pero por sobre todo el aprendizaje activo.

• Efectividad Docente

La interacción permanente entre alumnos, profesores y autoridades es una de las piedras angulares de la institución y no se efectúa solamente en el contexto de la sala de clases, el laboratorio, el taller y las prácticas en terreno, sino que también a través de medios informáticos y los espacios recreacionales de la universidad.

Un aspecto importante de la efectividad docente lo constituye la retroalimentación oportuna al estudiante.

La práctica de la respuesta oportuna y continua del profesor a sus alumnos con respecto a su proceso de aprendizaje contribuye decididamente al aprendizaje efectivo. Además, la Universidad mantiene un proceso continuo de revisión de sus planes de estudio y perfiles profesionales, que busca:

1. Poner a disposición de los estudiantes planes de estudio que respondan a los desafíos de los tiempos.
2. Traducir en sus planes de estudio la formación equilibrada que incentiva la institución.
3. Impregnarlos de un sello de dinamismo que impida su pérdida de vigencia y pertinencia.
4. Establecer perfiles profesionales competitivos.
5. Alcanzar elevados estándares nacionales e internacionales de manera de facilitar el tránsito de nuestros titulados a un ejercicio

profesional o a estudios de postgrado en el país o en el extranjero, con la competencia profesional y solvencia académica necesarias.

• **Gestión y Control de Calidad:**

La Universidad Mayor ha entendido que la rigurosidad de la gestión universitaria, especialmente cuando se declara que la búsqueda de calidad es uno de los ejes institucionales, y el control de calidad de insumos, procesos y resultados constituye una necesidad ineludible. Por ello, ha introducido mecanismos de monitoreo de calidad que operan en forma permanente.

Algunos aspectos del monitoreo de calidad son:

1. La evaluación de la función docente.
2. La autoevaluación de programas y Escuelas/Carreras.
3. El seguimiento de egresados y titulados.
4. La acreditación de carreras ante organismos competentes.

El marco referencial del control de calidad institucional está provisto por la misión y visión de la Universidad y por un conjunto de estándares especialmente diseñados y están en coherencia con aquellos de reconocidos organismos nacionales e internacionales.

Se destaca la acreditación de carreras ante organismos competentes, tanto de índole nacional como es la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) e Internacional Middle States Commission on Higher Education, los que se configuran como entidades acreditadoras de la calidad tanto a nivel institucional como de escuelas y carreras.

1.3 EL CURRÍCULUM MAYOR (CMY)

El Currículum Mayor (CMY) es una estructura curricular reconocida internacionalmente por su visión innovadora en la formación equilibrada de los estudiantes. Incorpora las actuales tendencias curriculares en la educación superior a nivel mundial, ajustando la formación de profesionales a los requerimientos de una educación actualizada y equilibrada, formando competencias genéricas fundamentales para desenvolverse

en la realidad actual. Además, provee una experiencia significativa de transformación personal a sus estudiantes en el transcurso formativo de la etapa universitaria, resguardando debidamente todas las dimensiones en que ha de implementarse la educación de nivel superior.

El Currículum Mayor se constituye como una estructura curricular que aspira a que los estudiantes, al momento de graduarse, hayan desarrollado competencias cognitivas, comunicativas, científicas y tecnológicas y una visión ética humanista del mundo de acuerdo a su profesión y al medio cultural en el cual se desenvuelven, las que utilizadas en un contexto global con creatividad, responsabilidad, solidaridad y actitud emprendedora contribuyen a su desarrollo personal y al de la comunidad en la que están insertos.

En esta estructura curricular, para lograr desarrollar en el proceso formativo de los estudiantes las competencias señaladas, se integran los dominios de las competencias sellos y las competencias genéricas. Las primeras comprenden: emprendimiento y gestión con responsabilidad social, y las segundas: comunicación

efectiva, autoaprendizaje, desarrollo personal, ética y pensamiento crítico.

El CMY se estructura en dos coordenadas: **Bloques Curriculares y Áreas de Formación**, las cuales ordenan las actividades de aprendizaje según su naturaleza y modalidades en tres instancias del desarrollo de los estudiantes.

Las primeras coordenadas son **Los Bloques Curriculares**, que son ciclos de formación curricular que integran las actividades siguiendo la complejidad y especialización creciente hacia la formación profesional. Son cuatro en general (tres en el nivel de Pregrado y uno optativo en el nivel Especializado o de Postgrado) según corresponde al contexto de cada Escuela/carrera:

- **El Currículum Mayor Inicial:** Conforma el fundamento para abordar las disciplinas que conducen al futuro ejercicio de la profesión. Esta etapa provee competencias iniciales en un campo del saber superior. Dependiendo de la carrera o programa específico, se completa esta etapa formativa en alrededor de dos años desde el inicio de los estudios. Anterior-

mente, una vez finalizada esta etapa del ciclo formativo, se le entregaba al estudiante el grado de bachiller, actualmente en el proceso de actualización del Sistema de Evaluación de la Efectividad Educativa (2019), pasa a denominarse Certificación de Competencias de Ciclo Inicial, el cual, certifica el nivel desempeño clave inicial en que se desarrolla la competencia del perfil de egreso.

- **El Currículum Mayor Disciplinar:** Fundamenta los estudios teóricos disciplinares, los cuales enlazan los aspectos de índole más fundamental del Currículum Mayor Inicial con aquellos que se abordan posteriormente en las actividades docentes profesionalizantes [Currículum Mayor Profesional]. Estas disciplinas se enmarcan y sustentan con los temas relacionados al ejercicio profesional.

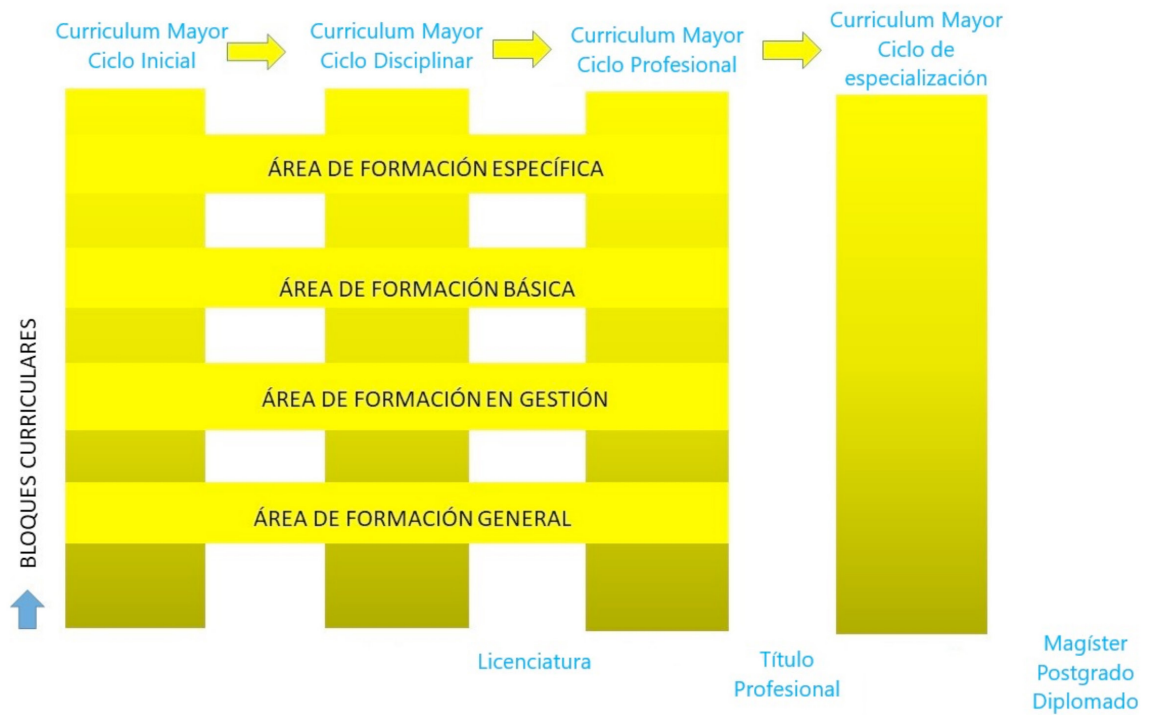
Dependiendo de la carrera, finaliza esta etapa en un período de dos a tres años, luego del ciclo inicial, habilitando al alumno para recibir el Grado de Licenciado en una disciplina o campo del saber superior y la Certificación Universidad Mayor denominado Certifi-

cación de Competencias del Ciclo Disciplinar. En lo que respecta a Medicina y la totalidad de las carreras de Educación, esta etapa del ciclo formativo se evalúa y certifica obligatoriamente, de acuerdo con la normativa vigente de la CNA Chile.

- **El Currículum Mayor Profesional:** Integra los estudios finales del nivel de pregrado que se relacionan directamente con los principios, saberes, prácticas y competencias específicas y genéricas propias del ejercicio de la profesión. Dependiendo del programa específico, esta etapa formativa se lleva a cabo en un período de uno a dos años, luego de la Licenciatura, habilitando al estudiante para recibir el Título Profesional en un campo específico, asociado al accionar de una profesión, y a la Certificación de la Universidad Mayor.
- **El Currículum Mayor Especializado o de Postgrado:** Es una etapa optativa en la cual el estudiante profundiza o se especializa en el campo disciplinario o profesional, incursionando en los mecanismos de generación del conocimiento o en el desarrollo de proyectos

aplicados o una actividad equivalente. En algunas de las carreras puede avanzarse desde el Currículum Mayor Profesional. Dependiendo de la carrera, esta etapa se realiza en un período aproximado de uno a dos años, luego de la Titulación Profesional (o Licenciatura en algunos casos), habilitando al estudiante para recibir, en un área del saber, disciplina o accionar profesional, el Grado Académico de Magíster, de índole profesionalizante, una especialización, un postítulo, un diplomado, o concursar para realizar una Especialidad Médica, cuya duración, en tal caso, puede ampliarse hasta tres años.

Esquema Bloques Curriculares



La segunda coordenada que contempla el Curriculum Mayor son las cuatro **Áreas Formativas**, y comprenden las temáticas que tributan al Perfil de Egreso de cada carrera. Las actividades curriculares de cada área se organizan en asignaturas que pertenecen a las diferentes áreas del conocimiento, resguardándose un adecuado equilibrio entre ellas. Las áreas están transversalmente a lo largo de los bloques curriculares del nivel de Pregrado:

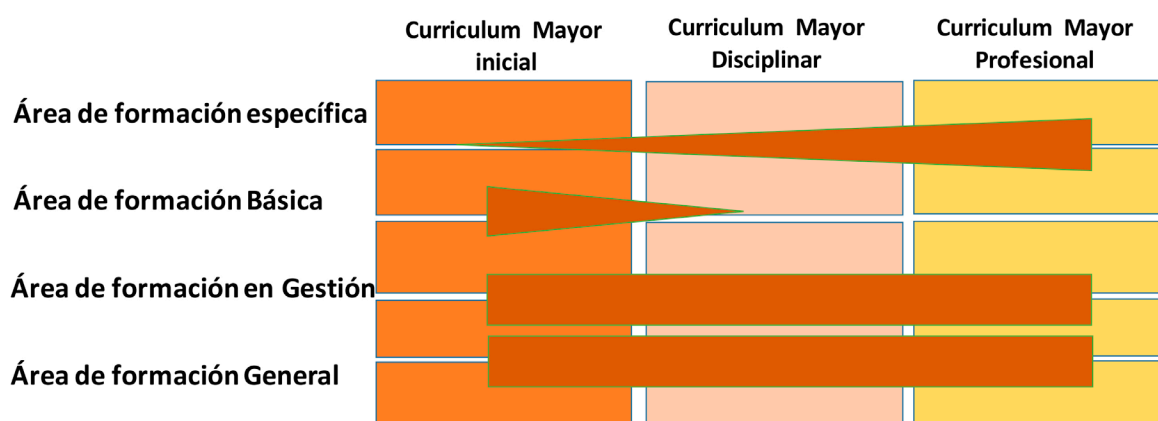
Área de Formación Específica: Integra los contenidos que se relacionan con los principios y competencias propias del ejercicio de la profesión y que conforman un continuo de actividades docentes de carácter disciplinar y profesional. Corresponde a la secuencia formativa “troncal” o medular del Plan de Estudio.

Área de Formación Básica: Comprende los principales contenidos

que proveen el fundamento de las disciplinas, pudiendo constituir el soporte de los estudios propios de la profesión que posteriormente corresponde abordar.

Área de Formación General: Asocia las acciones que permiten enriquecer y potenciar las dimensiones personales del estudiante, integrando conocimientos, habilidades y actitudes, transferibles a una variedad de funciones, sin corresponder a una disciplina en particular. Es un complemento y una contextualización práctica a la formación específica.

Área de Formación en Gestión: Reúne las actividades que fortalecen las actitudes, las habilidades, los conocimientos y las técnicas que facilitan el manejo y desarrollo de la profesión, manifestándose en el espíritu emprendedor y creativo del estudiante.



0.2 MODELO CURRICULAR DESDE UN ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD MAYOR

2.1 CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA DEL MODELO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS

Unos de los desafíos en relación con la formación en una educación con un enfoque en competencias ha sido la transformación que ha significado para las instituciones de educación superior en términos de diseño y desarrollo curricular, generar la reorientación de las decisiones didácticas en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, centrándolos actualmente en el estudiante. En este escenario, surge el discurso de las competencias como el lenguaje capaz de responder a la movilidad, la transferencia, el reconocimiento de los aprendizajes y la internacionalización de la Educación (García-San Pedro, 2009).

Para lograr estos desafíos, diferentes universidades de Europa se agrupan en el proyecto Tuning con el fin de levantar competencias que deben lograrse en un proceso formativo para las diferentes profesiones. Este no pretendió que las universidades tuviesen modelos comunes en sus procesos formativos, sino más bien

sus pilares fueron fijar **“puntos de referencia, convergencia y comprensión mutua.”**

El proyecto Tuning europeo se extiende a América Latina como Alfa Tuning América Latina, el cual **“busca afinar”** las estructuras educativas de América Latina iniciando un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos (Alfa Tuning, 2003).

En este escenario, en un informe elaborado para el proyecto Tuning latinoamericano (Tuning América Latina, 2012) el Ministerio de Educación chileno reconoce que el país requiere desarrollar, para el progreso futuro, capacidades para gestionar, difundir, utilizar y crear el conocimiento, implementando políticas de innovación que admitan a nivel curricular innovar en la docencia de pregrado, diseñando e implementando renovaciones curriculares que permitan elaborar currículos flexibles, forma-

ción más abierta y centrada en los estudiantes; potenciar el desarrollo de competencias transversales que son esenciales para profesionales del siglo XXI, tales como la capacidad de gestionar información; la familiaridad con las tecnologías de la información y las comunicaciones; el dominio del idioma inglés y desarrollar un sistema de créditos transferibles basado en la carga de trabajo real del estudiante (Guzmán, Maureira, Sánchez & Vergara, 2015).

2.2 LA CONCEPTUALIZACIÓN DE COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD MAYOR

La definición de competencias es muy diversa en términos de definiciones del concepto y propuestas de modelos curriculares (Kennedy, 2007). Desde el Proyecto Tuning América Latina (2007, pag.36), se define como:

Red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como aprendizaje significativo, en diversas áreas. Cognoscitivas (saber), psicomotoras (saber hacer, aptitudes), afectivas (saber

ser, actitudes y valores). En este sentido la competencia no se puede reducir al simple desempeño laboral, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por lo cual proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante. Así, la formación integral se va desarrollando poco a poco, por niveles de complejidad en los diferentes tipos de competencia; básica o fundamentales, genéricas o comunes, específicas o especializadas y laborales.

El modelo educativo de la Universidad Mayor denominado Curriculum-Mayor (CMY) declara ser **“currículo desde un enfoque basado en competencia”**. Por lo tanto, elabora una definición de “competencia” para establecer un marco referencial común en la universidad. Se trabaja desde el marco conceptual de Guy Le Boterf que señala que una competencia implica un saber actuar en

un contexto de trabajo, combinando y movilizando los recursos necesarios para el logro de un resultado excelente y que es validado en una situación de trabajo, por lo que el despliegue de competencias no sólo depende del individuo que la demuestra sino también del medio y de los recursos disponibles para una ejecución valiosa, dentro del marco de expectativas generadas por un ambiente sociocultural determinado (Le Boterf , 2001).

En el año 2010 y luego de la visita y asesoría del experto internacional Dr. Guy Le Boterf la Vicerrectoría académica afirma que:

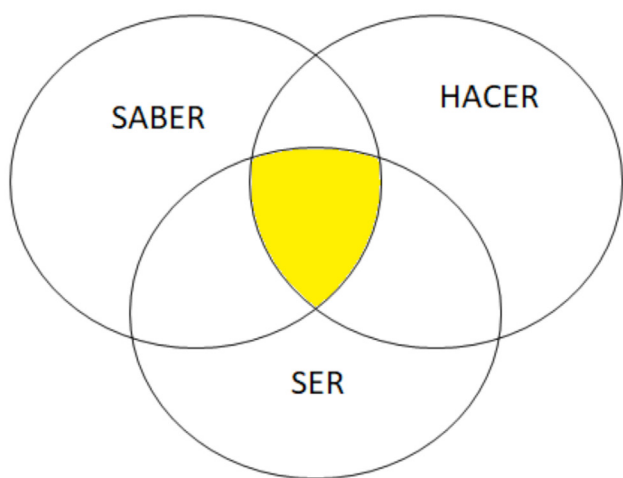
En la Universidad Mayor entenderemos por competencia la movilización de recursos personales (aspectos del saber conceptual), habilidades y destrezas (saber hacer- aspectos procedimentales) y los aspectos actitudinales y comportamentales (saber ser), los recursos que se obtienen del entorno y los recursos relacionales que permiten un actuar con el otro en contextos diferentes. El estudiante debe evidenciar la movilización de estos recursos en diferentes contextos en situación simulada o real.

De manera correspondiente en el mismo año se define que:

una persona competente es aquella que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizando un equipamiento doble de recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales...) y recursos de redes (banco de datos, redes de experiencia especializada).

En el año 2014, se hacen ajustes a las formulaciones anteriores, las cuales se mantienen hasta la fecha desde la Vicerrectoría Académica y de Aseguramiento de la Calidad señalando:

La competencia comprende entonces un desempeño observable, pertinente y eficaz en contextos diversos; en una situación problemática real o simulada. Desempeños que requieren movilizar recursos personales, relacionales y del entorno e integrar diversos aprendizajes y saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales para resolver problemas o realizar tareas inherentes al ejercicio profesional.



En el 2018 se realiza un proceso de revisión de los aspectos curriculares conforme a los nuevos desafíos de los procesos de enseñanza- aprendizaje, tanto a nivel país como a nivel institucional y se reflexiona en relación al concepto de competencia con mayor congruencia frente a los retos pedagógicos curriculares del siglo XXI, consensuando que **un currículum desde un enfoque por competencias se compromete a una formación integral del estudiante, promoviendo un aprendizaje desde un saber conceptual, procedimental y actitudinal, que va más allá del desempeño en el contexto laboral, enfocándose también un marco sociocultural en que el individuo se inserta.**

En esta actualización, se implementa una matriz institucional de tributación de competencias del perfil

de egreso que identifica niveles de desempeño de la competencia, que corresponde a la trayectoria de aprendizajes y los hitos curriculares necesarios para el logro del perfil de egreso. Esta matriz permite definir para cada curso de la malla curricular los Resultados de Aprendizaje y cómo estos se vinculan al logro del perfil de egreso. Además, se incorpora una matriz de escalamiento de competencias para marcar hitos evaluativos clave en relación a los resultados de aprendizaje esperados para los estudiantes en distintos momentos de su trayectoria.

Las competencias se expresan en niveles de desempeño, o logros parciales que son necesarios para alcanzar una competencia (Gutiérrez, 2007). Estas son evaluables en los perfiles de salida del CMY y proveen la orien-

tación curricular para establecer, los resultados de aprendizaje que dan sentido a las asignaturas del plan de estudio. Para el cumplimiento de este objetivo la Universidad Mayor integra en el 2019 una Matriz de escalamiento de competencias que tiene el propósito de sistematizar, organizar y ser una herramienta institucional que permita el poder ordenar y gestionar el escalamiento de las competencias de acuerdo al nivel definido por cada una.

2.3 CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Una de las distinciones importantes en lo que respecta a un modelo educativo con un enfoque basado en competencias es el diferenciar entre lo que son las competencias genéricas y específicas. Las primeras en desarrollo permanente durante todo el plan de estudio; las segundas vinculadas a la función del perfil de competencias profesionales (Corvalán y Tardiff, 2014)

• Competencias genéricas

Las competencias genéricas son aquellas que se promueven en todas las carreras de la UM, convirtiéndose

en un elemento significativo de la formación profesional en todas ellas; en atributos comunes y elementales de todo graduado, en los cimientos sobre los cuales se desarrollan las competencias específicas de cada profesión y que a la vez permitirán el futuro desarrollo del titulado de la Universidad Mayor. En ellas se incluyen las competencias sello de la institución.

En el 2017 se actualiza la matriz de competencia de la institución, la cual guía el proceso formativo de las carreras. Dentro de las competencias genéricas se encuentra **la comunicación efectiva; el auto aprendizaje, desarrollo personal y pensamiento crítico, y la ética**, las que se detallan en la Política de Educación General.

• Competencias específicas

Son propias de cada carrera, están asociadas a desempeños singulares. Se evidencian en conocimientos y desarrollo de habilidades y actitudes relacionadas directamente con la profesión (disciplinar). Incluyen además aquellas competencias que reflejan el rasgo distintivo de la formación, denominado el **sello de la carrera**, lo que diferenciará al egresado Universidad Mayor de otro de la

misma profesión. Estas en la universidad están definidas por el núcleo disciplinar de cada carrera.

Por otra parte, el sello institucional se define en toda la universidad como la formación desde el emprendimiento y gestión con responsabilidad social, evidenciando en el profesional un comportamiento proactivo y propositivo frente a desafíos de desarrollo personal-académico con respuestas innovadoras, creativas y responsables para la sociedad. Esta competencia sello en conjunto con las competencias genéricas configuran la su totalidad el rasgo distintivo y único de la Universidad Mayor.

El conjunto de competencias tanto como específicas y genéricas construyen la estructura eje del perfil de egreso. En esta configuración, existe una competencia que refleja el sello institucional, la cual proyecta la misión y visión institucional; las competencias genéricas, que están ligadas a aquellas competencias de carácter transversal de la formación de pregrado; las competencias específicas que son propias de la disciplina en general y básicas para ejercer y el sello de la carrera que son competencias específicas que dan una marca a la carrera con respecto a otras que se imparten en diversas instituciones de educación superior.



0.3 EL PERFIL DE EGRESO

El perfil de egreso es un referente que define el propósito formativo de cada carrera, por lo que se vuelve una clave para la creación y fortalecimiento del plan de estudios. Con el perfil de egreso cada carrera orienta sus procesos educativos a delinear una trayectoria curricular y generar una articulación de los distintos componentes del CurriculumMayor.

La configuración del perfil de egreso, por lo tanto, es la declaración institucional de los desempeños que se espera que los estudiantes efectivamente demuestren en su campo laboral, a través de un continuo

proceso que permite el acreditar las competencias declaradas y la capacidad de ejercerlas en los diversos campos laborales que señalan.

La Universidad Mayor estructura sus Perfiles de Egreso desde un enfoque basado en competencias, lo que favorece la evaluación del desempeño de los estudiantes y la validación del cumplimiento del perfil al momento de su egreso. Asimismo, está en directa sintonía con la definición de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) que define el Perfil de Egreso como:



Por otra parte, la estructura del perfil de egreso para programas de pregrado en la Universidad Mayor considera: la definición de competencias disciplinares, el sello de la carrera, las competencias consideradas en la Política de Educación General de la Universidad y el campo ocupacional.

0.4 MARCO PARA UNA DOCENCIA DE CALIDAD

El modelo educativo de la Universidad Mayor define al estudiante como protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje, y al docente como un facilitador/orientador de ese proceso, cuyo propósito es motivar el análisis, el razonamiento, el pensamiento crítico, la autocrítica, el trabajo autónomo y la práctica colaborativa entre los estudiantes.

Para el cumplimiento del aseguramiento de la calidad y efectividad educativa en un Curriculum con Enfoque Basado en Competencias, en el 2018 la Unidad de Fortalecimiento Docente, genera un proceso de reflexión y un posterior documento orientador, con actores claves de la universidad, para generar un marco contextual e institucional que permita asegurar que los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje contribuyan al cumplimiento de Perfil de Egreso declarado por las Escuelas/carreras.

El propósito del documento **Marco para una Docencia de Calidad** es exponer, de una manera explícita, lo que la Universidad Mayor comprende por una docencia de calidad. Pretende ser un marco de referencia para las Escuelas/ Carreras, Programas de Postgrados, Vicerrectorías y

diversas unidades académicas de la Universidad Mayor respecto a lo que se espera de la labor docente. Entre los principales objetivos de este se encuentra: Promover el desarrollo de un lenguaje y una expectativa común sobre el quehacer docente; Entregar orientaciones para el diseño de acciones dirigidas al apoyo y fortalecimiento de la docencia; Orientar a los/las docentes en la reflexión y mejora de sus prácticas pedagógicas.

4.1 CRITERIOS ORIENTADORES PARA UNA DOCENCIA DE CALIDAD

La Universidad Mayor ha definido nueve criterios orientadores para el logro de una docencia de calidad:

- **Experticia en su área de conocimiento**

El/la docente demuestra expertiz en su disciplina (o en un área de ella), tanto a nivel declarativo, procedimental como actitudinal.

Desarrolla, integra y adapta los conceptos, principios, procesos de creación y elementos relevantes de su área de conocimiento. Asimismo, pro-

mueve la relación entre conocimientos teóricos y prácticos en la búsqueda de un aprendizaje más reflexivo, creativo y complejo.

Se actualiza y se mantiene permanentemente informado de los nuevos desarrollos y desafíos de su campo disciplinar.

- **Actitud ética y responsable**

El/la docente posee un comportamiento ético, responsable y comprometido con la institución, que se expresa en el ejercicio de la docencia, en la relación con sus pares y otros actores universitarios, así como en la calidad de los aprendizajes obtenidos por sus estudiantes.

Promueve valores relacionados a la formación de un profesional íntegro, tales como el esfuerzo, la perseverancia, la honradez, el respeto por sí mismo y los demás, la autocrítica y la responsabilidad social.

Conoce, comprende y practica tanto los valores¹ y principios² de la institución como sus normativas, políticas, modelo educativo y el sello³ que la caracteriza.

Asimismo, ejecuta los procedimientos administrativos requeridos para ejercer la docencia de manera responsable y rigurosa.

- **Clima positivo para el aprendizaje**

El/la docente estimula la creación de un ambiente propicio, seguro y organizado para el aprendizaje, generando un clima de cortesía, confianza, cooperación y compromiso. Se preocupa por establecer relaciones interpersonales respetuosas con sus estudiantes y promover el trabajo en equipo y la colaboración entre estos.

Manifiesta altas expectativas respecto a las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes.

¹ Los valores de la Universidad Mayor son la Integridad, el Respeto y la Responsabilidad Social.

² Los principios de la UM son: Libertad Académica, Excelencia Institucional, Vocación Pública, Trato Igualitario, Respeto y Responsabilidad Social.

³ Las competencias sellos de la UM son el Emprendimiento y la Gestión con responsabilidad social

Desarrolla actividades desafiantes, promueve la motivación por su asignatura y fomenta la participación de todos los miembros del curso. Y, sobre todo, incentiva una comunicación positiva, bidireccional y de respeto mutuo.

• **Planificación y organización de la enseñanza**

El/la docente genera una adecuada planificación de su asignatura, estableciendo actividades y evaluaciones coherentes con los resultados de aprendizaje establecidos en el programa del curso.

Plantea una secuencia lógica de los contenidos y actividades que permite generar una conexión entre las diferentes temáticas abordadas, considerando de manera efectiva los tiempos requeridos y los tres momentos didácticos de una clase o actividad formativa: inicio, desarrollo y cierre.

Organiza y prepara los materiales y estrategias a utilizar en su asignatura, de acuerdo al aprendizaje esperado y a las características de los/las estudiantes.

• **Aprendizaje activo y autónomo**

El/la docente diseña e implementa metodologías activas con el fin de favorecer la participación y el autoaprendizaje de los/las estudiantes. Promueve estrategias metacognitivas que generen reflexión y conciencia en los/las estudiantes respecto a sus propias formas de comprensión y a su proceso de aprendizaje.

El/la docente es un facilitador/orientador del aprendizaje que incentiva y resuelve inquietudes, que motiva el análisis, el razonamiento, el pensamiento crítico, la autocrítica, el trabajo autónomo, así como también la práctica colaborativa, la labor en equipo, el debate y cuestionamiento continuo por parte de los/las estudiantes.

El papel del docente se centra en estimular en sus estudiantes el empleo de técnicas y metodologías de estudio, la búsqueda de preguntas y soluciones, y la construcción de sus propios proyectos e iniciativas. Es decir, el/la docente comprende el cambio de paradigma que sitúa a los/las estudiantes como protagonistas del proceso de aprendizaje.

• Uso pedagógico de las TICs

El/la docente analiza pedagógicamente las metodologías y los recursos tecnológicos posibles de implementar en su enseñanza, con el fin de potenciar el proceso de aprendizaje de los/las estudiantes.

Promueve la incorporación de las herramientas del Campus Virtual de la Universidad Mayor y otras TICs (Tecnologías de la Información y Comunicación) para desarrollar clases más dinámicas y motivadoras, que estimulen el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo, logrando una mayor conexión con la cotidianidad y con los intereses de los/las estudiantes.

Se preocupa por desarrollar sus propias competencias tecnológicas, sociales e investigativas que le permitan aplicar correctamente las TICs y transformarse así en un real facilitador del aprendizaje.

El/la docente comprende los beneficios del uso de las nuevas tecnologías en ambientes de aprendizaje tanto físicos como virtuales, de modo de aportar en el desarrollo de competencias y habilidades necesarias para el siglo XXI.

• Evaluación y retroalimentación

El/la docente comprende la evaluación como una oportunidad para el aprendizaje de sus estudiantes y como condición necesaria para mejorar la enseñanza. A través de la evaluación, hace seguimiento de los niveles de comprensión y resultados en el proceso de aprendizaje de los/las estudiantes, siendo capaz de tomar decisiones tanto para la orientación de ellos/as como para el ajuste del proceso de enseñanza/planificación.

Implementa diversas estrategias de evaluación que permitan al estudiante demostrar de distintas formas, las competencias desarrolladas en el curso. Estas estrategias son plenamente coherentes con los métodos de enseñanza y los resultados de aprendizaje que se pretenden alcanzar.

El/la docente entrega retroalimentación oportuna y continua al estudiante respecto a sus avances, logros y aspectos de mejora. Asimismo, los criterios de evaluación establecidos son claros y conocidos por todos los/las estudiantes, previos a una evaluación.

El/la docente evalúa constantemente la pertinencia y efectividad de los ins-

trumentos evaluativos utilizados y los actualiza cuando es oportuno.

- **Práctica docente reflexiva y colaborativa**

El/la docente analiza y evalúa permanentemente sus prácticas pedagógicas en pos de mejorar los resultados de aprendizajes de los/las estudiantes.

Colabora e intercambiar conocimientos, experiencias y buenas prácticas con sus pares y/o comunidad académica.

Se preocupa por desarrollar mejoramiento continuo de su práctica docente, a través de la permanente incorporación de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje y aplicaciones prácticas de su disciplina.

Participa de espacios y/o actividades que le permitan fortalecer y perfeccionar sus conocimientos y competencias pedagógicas.

- **Educación inclusiva y atención a la diversidad**

El/la docente conoce y respeta a sus estudiantes en su diversidad⁴, generando experiencias de aprendizaje di-

versas que garanticen una educación de calidad con igualdad de oportunidades para todos/as.

Se preocupa por diversificar su enseñanza adecuándola a las características y necesidades de los/las estudiantes, brindando el apoyo y las condiciones necesarias para que todos/as logren los aprendizajes esperados. Para ello, el/la docente se apoya en las estrategias definidas por la institución y el trabajo colaborativo con los otros docentes que participan en la formación del estudiante.

El docente planifica su asignatura desde una perspectiva inclusiva dado que comprende la diversidad como una oportunidad que enriquece el proceso educativo y la formación integral de los/las estudiantes.

⁴ Se entiende por diversidad, las múltiples diferencias que coexisten entre las personas y grupos humanos, tales como: diversidad social, política, cultural, económica, funcional, sexual, etc.

0.5 SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA EFECTIVIDAD EDUCATIVA EN LA (SEEE) EN LA UNIVERSIDAD MAYOR

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. Por una parte, monitorear y asegurar la calidad, estableciendo criterios básicos y garantizando un nivel de cumplimiento mínimo por parte de la institución y, por otra, 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 diseño 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 y;

- Proceso de egreso.

5.1 INGRESO AL SISTEMA CONSIDERADO DENTRO DEL SEEE

En el 2011, la Universidad Mayor se adscribe al Sistema Único de Admisión (SUA) de las Universidades Chilenas. Este sistema tiene consideraciones comunes de admisión tales como las notas de educación media (NEM), el resultado de la prueba de selección universitaria (PSU) y, a partir de 2012, también el ranking de notas de educación media, siendo las pruebas de Matemática y Lenguaje y Comunicación obligatorias, y las de Ciencias sociales y Ciencias opcionales. Los criterios utilizados tanto a nivel nacional como internacional para la admisión a la educación superior cumplen con la función de ser una expresión institucional en torno a los criterios mínimos necesarios para que un alumno curse con éxito sus estudios terciarios y además de poder generar una visión global de características comunes de entrada a nivel nacional (Santelices, Galleguillos, Catalán, 2015).

Los criterios de selección que sostie-

ne la Universidad Mayor dependen de las distintas vías de ingreso que ha implementado según su adscripción al Sistema Único de Admisión y a las necesidades sociales y los nuevos desafíos que adquieren las universidades en Chile.

5.1.1 Criterios de selección y admisión carreras diurnas: Vía PSU

- Puntaje Promedio PSU Lenguaje y Matemática (Mínimo de Postulación que cada carrera tiene según criterios internos de esta).
- Puntaje Ponderado Mínimo de Postulación (La Universidad Mayor exige en la mayoría de sus carreras un puntaje ponderado mínimo para postular).
- Importante: de existir ambos requisitos, todos los postulantes deben cumplir el puntaje promedio PSU (L-M) mínimo y el puntaje ponderado mínimo exigido según carrera.
- Pruebas Electivas: Es requisito para postular a la Universidad Mayor haber rendido al menos

una de las dos pruebas electivas (Ciencias o Historia, Geografía y Ciencias Sociales). En el caso de haber rendido ambas, se considerará aquella en la que el postulante haya obtenido el mejor puntaje.

Otras consideraciones: La Universidad Mayor permite postular a un máximo de diez (10) carreras sin limitaciones, abiertas a todo postulante que cumpla con los requisitos establecidos.

Por otra parte, los alumnos que ingresan a las carreras del área de la salud humana y carreras del área de la educación deberán suscribir un compromiso de compatibilidad de salud, exigido previo a la matrícula que se firmará en el módulo al momento de la matrícula. Finalmente, en esta modalidad cabe destacar que la Escuela de Teatro aplica una audición obligatoria destinada a medir aptitudes específicas, condiciones físicas, vocales e interpretativas.

5.1.2 Ingreso Admisión Especial

En lo que respecta a la admisión especial en la Universidad Mayor exis-

ten distintos tipos entre los que se encuentran:

- **Deportista destacado:** Ingreso especial dirigido a deportistas que han tenido la calidad de preseleccionados o seleccionados nacionales, y/o seleccionados de federaciones o asociaciones, deportistas destacados comunales y/o regionales, deportistas seleccionados en torneos organizados por clubes, instituciones de Educación Superior, colegios, ligas deportivas, escuelas de deportes y que han terminado sus estudios de educación media o equivalente.
- **Líderes emprendedores:** Dirigido a estudiantes de Enseñanza Media que se han destacado en áreas sociales, grupales y/o de voluntariado, los cuales estén certificado o acreditados por el director o rector del establecimiento educacional.
- **Talento:** Dirigido a estudiantes egresados de Enseñanza Media que se destaquen en el campo de las humanidades, las ciencias, las artes y deportes. Los estudiantes deben presentar Portafolios, los cuales den cuenta de la participación en concursos científicos, literarios, artísticos, debates y otros eventos que puedan realizarse para alumnos de enseñanza media o en su defecto constancia escrita original o fotocopia legalizada emitida por el director, rector del establecimiento u otra organización establecida, donde recomiende al postulante, e indique las condiciones excepcionales de conducta, actuación artística, cultural, deportiva y científica que éste posea.
- **Alumno destacado de enseñanza media:** Se entenderá por estudiantes destacados de la Enseñanza Media a aquellos egresados (hasta dos antes del proceso de postulación) que acrediten la condición de tener un NEM igual o superior a 6,50 y un promedio PSU (M-L) igual o superior al indicado para cada carrera.
- **Araucanía:** Para alumnos egresados de Colegios y Liceos existentes en la Novena Región. Se aplicará una bonificación de un 10% al puntaje ponderado calculado con la PSU 2017-2018 y/o anteriores a objeto de incentivar la permanencia de estos alumnos en la región y con ello, hacer una contribución

directa al aumento de la calificación del capital humano en la Región de La Araucanía.

- **Convenios establecimientos educacionales:** Dirigido a estudiantes habilitados por las pruebas oficiales de carácter nacional o exámenes internacionales para la admisión a instituciones de educación superior en otros países. Se destaca, Bachillerato Internacional (OBI), Diploma Baccalaureat Francais (BAC), MATURA Colegio Suizo-Santiago, ABITUR Colegio Alemán-Santiago, Diploma Esame Conclusivo di Stato Scuola Italiana-Santiago.
- **PSU años anteriores:** Para alumnos egresados de Enseñanza Media que rindieron PSU el año anterior.
- **Estudios de enseñanza media en el extranjero:** Postulantes chilenos o extranjeros, egresados de Enseñanza Media en el extranjero, que posean Licencia de Educación Media chilena.
- **Vía convalidación (traslado desde otra institución):** Para postulantes que se encuentren

habilitados académica y disciplinariamente, para continuar sus estudios en la carrera de origen en la Universidad de procedencia. Estos podrán solicitar convalidación de asignaturas de cualquiera de las áreas de formación. En caso de ser titulado o egresado, debe presentar el correspondiente certificado que lo respalde. En casos de alumnos eliminados académicamente en la institución de origen, solo podrán solicitar convalidación de asignaturas del área de Formación General. La Universidad Mayor solo acepta un estudio de convalidación, al ingreso a la carrera.

- **Laboral:** Para postulantes que estén desarrollando una actividad laboral relacionada con la carrera a la cual postulan de acuerdo a los requerimientos establecidos y definidos por cada carrera. Excluye carreras del área de la salud humana y carreras conducentes a título de profesor.
- **Egresados, graduados o titulados:** Dirigido a egresados, graduados o titulados de una carrera universitaria de alguna institución chilena, que tenga interés por

seguir una carrera en la Universidad Mayor. Este ingreso especial incluye a egresados y titulados de la Universidad Mayor.

- **Ingreso complementario. Carreras de agronomía, medicina veterinaria, ingeniería forestal e ingeniería en medio ambiente y sustentabilidad:** Para alumnos egresados de enseñanza media con vocación en el área silvoagropecuaria nacional. Jóvenes corraleros que se esfuerzan por resguardar nuestras tradiciones y costumbres patrias. Jóvenes relacionados con el ámbito de la agricultura. Jóvenes dedicados a actividades de Equitación, Enduro, Salto, entre otros.

Para alumnos egresados de enseñanza media con vocación en el área medioambiental, con convicciones personales en el desarrollo sustentable de la sociedad. Jóvenes que han participado en programas de sensibilización ambiental del Ministerio de Medio Ambiente o de otras organizaciones del Estado. Jóvenes que han sido voluntarios para proyectos ambientales del tipo público o privado, o que participaron en el

proceso de Certificación Ambiental SNCAE de su colegio.

- **Ingreso especial pedagogías:** Todas las vías de ingreso especial, excepto LABORAL tienen cupos para las carreras conducentes a Título de Profesor. Se requiere de un promedio PSU (L-M) mínimo de 500 puntos.
- **Ingreso alumno libre:** La Universidad Mayor ofrece la posibilidad a todo estudiante matriculado en el Sistema de Educación Superior nacional, profesionales, titulados de la universidad, alumnos extranjeros de universidades sin convenio de intercambio con la institución y otros tipos de interesados, cursar asignaturas individuales pertenecientes al “Curriculum-Mayor”. (Este ingreso no conduce a título profesional).

5.1.3 Características de Ingreso

Las instituciones de educación superior juegan un rol en el **acceso y continuación efectiva** de estudios de los alumnos en la educación terciaria. En la literatura norteamericana, el rol



de la familia y de la escuela se entiende más directamente relacionado con la decisión de postulación y matrícula, mientras que las instituciones de educación superior jugarían un rol más directo en el éxito académico de los estudiantes incluyendo egreso graduación y titulación (Santelices, M; Catalán, X & Horn, C, 2018).

Tinto (2012) señala que la persistencia de los estudiantes en la educación superior es más alta en instituciones que tienen expectativas altas y claras, que cuentan con apoyo académico y social, con evaluaciones frecuentes y retroalimentación del desempeño de los estudiantes.

Al analizar la importancia dentro del contexto chileno, el Centro Intrauniversitario de Desarrollo (2014), ha propuesto que las instituciones se deben enfocar en conocer las características de los estudiantes, logrando la equidad en el ingreso y la permanencia de estos, mediante programas de nivelación, tutorías y flexibilidad curricular.

En el 2019, se genera el primer proceso de levantamiento de datos de variables no académicas, que según la teoría son relevantes en el éxito o fracaso académico (Vargas, 2007 & Díaz, 2008), en donde se identifica factores a nivel personal de tipo cognitivo y sociodemográficos.

La Unidad de Apoyo Estudiantil suministra a las carreras una serie de baterías de pruebas diagnósticas a los equipos directivos de las carreras seleccionando aquellas que son necesarias para formación profesional

del estudiante. Estas son aplicadas y analizadas por la unidad y, posteriormente, se entrega un informe a las carreras con la finalidad de generar las contenciones de acuerdo a las necesidades educativas de los estudiantes que ingresan y de esta forma brindar los apoyos atinentes.

5.2 PROCESOS AL INTERIOR DEL SISTEMA SEEE

En su búsqueda por la calidad, desde sus inicios, la Universidad Mayor ha desarrollado mecanismos de aseguramiento de la calidad; esto significa que todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje son monitoreados y evaluados sistemáticamente siguiendo los ejes vertical y horizontal del modelo curricular.

En este sentido, el asesoramiento continuo del proceso formativo consiste en la recolección oportuna de información acerca del aprendizaje obtenido por el estudiante, en la estructura del diseño de clases y situaciones evaluativas, cuyos resultados parciales y totales tienen un impacto en las decisiones del docente para cambiar o mantener el rumbo y ritmo de la enseñanza y tomar decisiones

para la mejora continua. (Kullmer & Riveros, 2008).

5.2.1 Procesos claves al interior del proceso formativo

Es por ello, que el modelo de trabajo del SEEE se enfoca durante la experiencia formativa que son claves en el proceso de evaluación con el objetivo de poder generar una intervención oportuna que permita generar estrategias para dar cumplimiento al perfil de egreso. Las instancias claves que presenta el modelo en su fase interna son:

Estrategias formativas metodológicas: Refieren a las distintas actividades o escenarios que permiten a los estudiantes lograr los resultados de aprendizaje y competencias declaradas en la actividad curricular, que tributan al logro del perfil de egreso/graduación (Manual SCT-Chile, 2014). Estas se conceptualizan como estrategias de enseñanza y las de aprendizaje que se encuentran involucradas, en virtud de la unidad entre enseñar y aprender (enseñanza-aprendizaje), las cuales pueden ser consideradas como secuencias integradas, más

o menos extensas y complejas, de acciones y procedimientos seleccionados y organizados que, atendiendo a todos los componentes del proceso, persiguen alcanzar los fines educativos propuestos. Entre las estrategias de enseñanza-aprendizaje se pueden señalar: el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, el método de casos, las simulaciones dramatizadas o través de las tecnologías, el método de situación, las discusiones, las dinámicas de grupo y el aprendizaje colaborativo en el aula, entre otros (Montes & Machado, 2011).

Estrategias e instrumento de evaluación: A partir de las estrategias formativas se seleccionan las estrategias de evaluación, las que permiten evidenciar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Puesto que los componentes a evaluar son de muy diferente naturaleza, la evaluación asume el uso combinado e integrado de distintas estrategias y procedimientos (Díaz, 2005). En lo que respecta a los instrumentos de evaluación, son técnica específica para recoger datos de forma sistemática y objetiva, siendo un recurso preciso y adecuado para obtener información necesaria sobre un as-

pecto determinado. Los instrumentos deben poseer la suficiente validez, fiabilidad y practicidad para que puedan proporcionar una información evaluativa de calidad. Cabe destacar que 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).

Evaluación Integrada de Competencias: Al término de cada ciclo formativo de *Curriculum Mayor* se realiza la evaluación de competencias, la cual evidencia los desempeños de los estudiantes a partir de los perfiles de salida de cada bloque curricular que declaran las carreras. Las competencias alcanzadas por los estudiantes se vinculan a los hitos evaluativos, que son parte de la evaluación integrada de las competencias y que pueden incluirse en una asignatura clave o un evento evaluativo clave que tiene un carácter de integrativo. Estas actividades tienen el propósito de integrar, sintetizar, y demostrar las competencias alcanzadas en cada ciclo con la información recibida se registra y generan reportes del des-

empeño de las competencias a nivel de estudiantes, carrera, escuela y Facultades. Cabe destacar que existen asignaturas que por su estructura y propiedades cumplen estas funciones tales como Prácticas profesionales, Proyecto de finalización de carrera o de título, Seminarios de Título y Exámenes de grado, los que se ubican al finalizar el Curriculum Mayor.

Mecanismos de Monitoreo y ciclo de retroalimentación: Al término de cada bloque del **Curriculum Mayor** se utilizan mecanismos de monitoreo y retroalimentación que permiten co-tejar y verificar el cumplimiento del proceso formativo mediante la incorporación de competencias señaladas en cada ciclo curricular. Es durante este proceso que se vinculan distintos planes de trabajo levantados por las unidades pertenecientes a la Dirección de Desarrollo académico de la Vicerrectoría Académica, que apoyan a cumplir en estándares de calidad el proceso formativo de los estudiantes tales como el Plan de Apoyo Estudiantil, el Plan de Fortalecimiento Docente y el Plan de Vinculación Institucional Alumni correspondiente a la fase de egreso, verificando el logro de las competencias definidas y descritas para cada ciclo curricular.

5.2.2 Ciclo Formativos y Evaluación de Competencias al interior del SEEE

En lo que respecta al curriculum-Mayor, existen tres instancias o momentos evaluativos la evaluación integrada de competencias de ciclo inicial, **evaluación integrada de competencias de ciclo disciplinar y evaluación integrada de competencias de ciclo profesional.**

El carácter de la evaluación es de tipo formativa, puesto que la actividad evaluativa se convierte en actividad de conocimiento y de retroalimentación, es por ello, que tiene la intención de asegurar el aprendizaje y es por esta razón es que se convierte ella misma como medio de aprendizaje. La evaluación que aspira a ser formativa tiene que estar continuamente al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella (Álvarez, 2007).

5.2.2.1 Evaluación integrada de competencias de Ciclo Inicial

Una vez que los estudiantes han

cumplido con los requisitos de ingreso pueden empezar sus estudios entrando al ciclo formativo inicial del Curriculum Mayor. Durante este periodo se encuentran con diferentes tipos de **estrategias formativas, evaluativas e instrumentos de evaluación**, los cuales se seleccionan desde los resultados de aprendizaje

de la asignatura o actividad y utiliza instrumentos de evaluación que permiten evidenciar conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. Estas tres instancias deben estar en una coherencia pedagógica, con el propósito de desarrollar e internalizar las competencias de perfil de egreso a un nivel de desempeño inicial.

| EVALUACIÓN INTEGRADA DE COMPETENCIAS DE CICLO INICIAL | |
|--|---|
| Descripción | Evaluación de Estándares de Desempeño |
| <p>El ciclo inicial tiene una duración de 2 o 3 años, de acuerdo con la naturaleza del programa formativo.</p> <p>Estrategias Formativas orientativas para este ciclo: clases magistrales, seminarios, talleres, salidas a terreno, prácticas tempranas, trabajos en equipo, casos, problemas, laboratorios, etc.</p> <p>Estrategia e instrumentos de evaluación orientativos para este ciclo: pruebas de conocimientos, test, pautas de cotejo, pautas de valoración, portafolios de evidencias, mapas conceptuales, rúbricas, etc.</p> <p>Concluido el ciclo formativo inicial, se realiza la primera evaluación integrada de competencias. Esta actividad es una evaluación de carácter integrativa (que puede ser una asignatura clave o un evento evaluativo) que da cuenta de los desempeños y evidencia los aprendizajes logrados en el ciclo formativo inicial. (Ver Manual de Implementación de Procedimientos)</p> | <p>Desempeño excelente: el estándar de desempeño se ubica entre 100 y 90%</p> <p>Desempeño efectivo: el estándar de desempeño se sitúa entre el 89 y el 70%</p> <p>Desempeño que debe mejorar: el estudiante evidencia un desempeño inferior el mínimo establecido.</p> |

Concluido este ciclo formativo, se realiza la primera evaluación integrada de competencias de ciclo inicial. Esta evaluación se realiza a través de una situación en contexto simulado o real, atendiendo al área del conocimiento en evaluación.

Esta evaluación integrada, establece criterios de desempeño de las competencias, los cuales son estándares que se determinan, con antelación al proceso de aprendizaje, para establecer si un estudiante ha logrado, o no, un producto de aprendizaje específico (Gutiérrez, 2016).

En los procesos de implementación del Sistema de la Evaluación de la Efectividad educativa (SEEE) de la Universidad Mayor, dentro del ciclo de formación inicial se establecen tres criterios de desempeño de la competencia (descritos en el recuadro superior), en razón al proceso formación, en el cual los niveles más altos discriminan excepcionalidad en el desempeño y el más bajo se incluye dado que el estudiante aún está en formación y nuevamente será evaluado en una segunda oportunidad. Cuando el estudiante evidencia un desempeño inferior el mínimo establecido; se genera un plan de tra-

bajo que permite el retroalimentar sus aprendizajes, sus habilidades y destrezas frente a las competencias establecidas en el perfil de salida.

5.2.2.2 Evaluación Integradas de Competencias de Ciclo Disciplinar

Una vez concluido el ciclo formativo inicial, los estudiantes avanzan al ciclo formativo disciplinar. 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 diversas contextos y situaciones y sean capaces de analizar las problemáticas planteadas a este nivel.

Las estrategias evaluativas se orientan al objetivo 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.

| EVALUACIÓN INTEGRADAS DE COMPETENCIAS DE CICLO DISCIPLINAR | |
|---|---|
| Descripción | Evaluación de Estándares de Desempeño |
| <p>Estrategias formativas orientativas para este ciclo: clases magistrales para precisar e instalar nuevos conceptos, conferencias de expertos, talleres de aplicación, talleres integrativos, laboratorios, viajes de estudio, simulaciones, prácticas en terreno, pasantías, trabajo en equipo, seminarios, actividades clínicas, estudios de casos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, etc.</p> <p>Estrategias e instrumentos evaluativas orientativas para este ciclo: Ejemplos de estos eventos son los OSCEs y las experiencias clínicas utilizadas en Programas del área de la Salud; los juegos de negocios, utilizados en los programas de Administración y Negocios; exposiciones en los Programas de Arquitectura y Diseño; presentaciones individuales y en equipo; simulaciones, litigaciones en Tribunales Mayores en Derecho. Todas ellas utilizan instrumentos que permiten evidenciar desempeños competentes; entre los instrumentos se pueden mencionar las rúbricas, pautas de valoración y de cotejo, portafolios, etc. (Ver Manual de Implementación de Procedimientos)</p> | <p>Las carreras que deciden o están obligadas a evaluar un hito evaluativo a este nivel del ciclo formativo, utilizan los mismos niveles de desempeño del ciclo formativo anterior.</p> |

En este nivel del ciclo formativo se sugiere el incorporar aparte de los instrumentos evaluativos descritos en el bloque anterior, otros cuya naturaleza impliquen la valoración del desempeño de las competencias. En lo que respecta a Medicina y la totalidad de las carreras de Educación se someten igualmente a la evaluación integrada de competencias, donde la Escuela verifica si sus estudiantes pueden

evidenciar un desempeño competente frente a las competencias declaradas en el perfil de Licenciatura, de acuerdo con la normativa vigente de la CNA Chile, donde estas obligatoriamente requieren ser acreditadas, por tanto, la evaluación de competencias en la UM también es obligatoria para los tres niveles de salida del CMY. Las restantes escuelas/carreas pueden incorporar esta evaluación de compe-

tencias en el nivel de salida del CMY o incorporarla según los requerimientos curriculares de estas.

5.2.2.3 Evaluación Integradas de Competencias de Ciclo Profesional

Finalizado el ciclo de formación disciplinar, los estudiantes según el plan de estudio de cada escuela/carrera,

obtienen el grado de Licenciado y continúan al ciclo profesionalizante. En este proceso se evalúan las competencias específicas declaradas en el perfil de egreso y las competencias genéricas instaladas desde la Educación General y las competencias sello de la Universidad Mayor.

| EVALUACIÓN INTEGRADAS DE COMPETENCIAS DE CICLO DISCIPLINAR | |
|--|---|
| Descripción | Evaluación de Estándares de Desempeño |
| <p>En esta etapa se invierten menos horas en clases presenciales, debido a que sus esfuerzos están enfocados, generalmente, a un proyecto de título; preparación de tesis; prácticas profesionales; prácticas integradas; experiencias clínicas; internados; seminarios de titulación o alguna actividad equivalente. (Ver Manual de Implementación de Procedimientos)</p> | <p>Desempeño competente: El estándar mínimo de eficiencia es 80% (sin embargo, según el área del conocimiento este estándar ha sido fijado en un mínimo más alto; por ejemplo, Programas del área de la Salud)</p> <p>Desempeño aún no competente: corresponde a los egresados que no alcanzan el mínimo exigido.</p> |

Las estrategias formativas que se incorporan a este nivel tienen el objetivo de 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. Las estrategias evaluativas a este nivel son de carácter profesionalizante, esto quiere decir que son instrumentos que el estudiante posiblemente utilizará en el futuro desempeño profesional.

Participan en este proceso evaluadores internos a la Universidad y evaluadores externos quienes tienen trayectoria en el ámbito profesional de la especialidad en evaluación (usualmente se involucran en este proceso profesionales de los lugares donde se realizan las prácticas y experiencias clínicas o actividad equivalente).

En lo que respecta a 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. Finalmente, en cuanto a los niveles

de desempeño de las competencias evaluadas.

En la instancia de evaluación integrada de competencias de ciclo profesional, existen dos categorías posibles de desempeño: “desempeño competente” y “desempeño aún no competente” que corresponde a los egresados que no alcanzan el mínimo exigido. En esta situación el egresado debe reforzar en aquellas competencias evaluadas y rendir una nueva evaluación.

Después que los estudiantes terminan la tercera fase del CMY, obtienen el título profesional y pueden desempeñarse en su campo de trabajo o permanecer en la institución para proseguir a un nivel de postítulo (Magíster, Diplomado, Especialización o similar).

5.2.3 Mecanismos de Monitoreo y ciclo de retroalimentación

El SEEE tiene apoyo y asistencia permanente y presencial de parte del equipo de la Vicerrectoría Académica, con el propósito de contar con un sistema de evaluación fluido, viable, consistente e integrador que se constituye como un ciclo continuo.

Los procesos que regulan el eje vertical del Currículum Mayor, son acompañados con mecanismos de apoyo para cotejar y verificar los resultados obtenidos en el proceso.

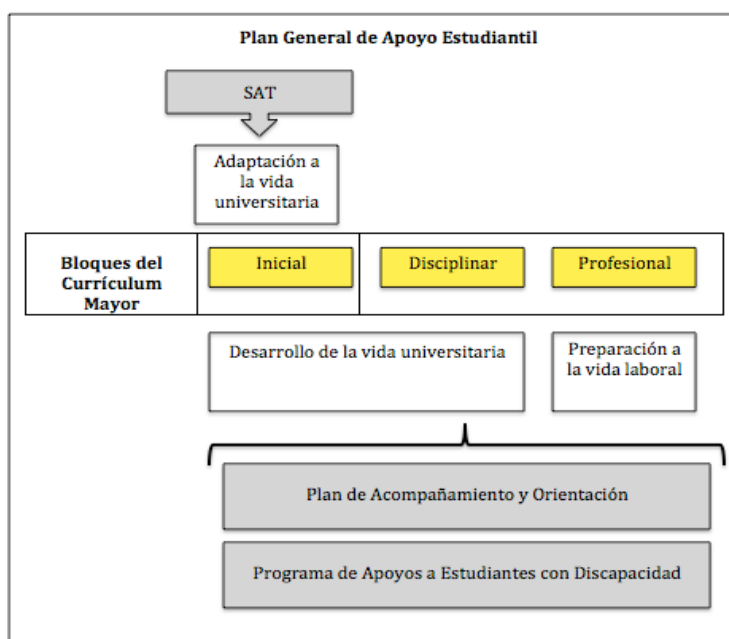
En el 2014 los mecanismos que se configuran de monitoreo según los procesos institucionales que se implementaron fueron el **Sistema de Alerta Temprana, que analiza los resultados de los estudiantes en sus primeras evaluaciones y comportamiento académico, con la finalidad de detectar posibles fracasos** y generar acciones para prestar apoyo y atención a los estudiantes en riesgo; **acciones remediales**, las cuales podían ser tutoriales, guías para el autoaprendizaje, trabajos para reforzar el aprendizaje, asistencia a algunas actividades formales del Currículum Mayor, tales como clases, talleres, prácticas y en aquellos casos en que la evaluación de competencias, que no se alcanza el mínimo exigido, hace uso de estas acciones remediales.

Todas estas acciones en el 2018 se rediseñan y amplían su cobertura hacia un sistema de apoyo estudiantil integral, que se concretiza en el **Plan de apoyo estudiantil**.

Por otra parte, se evidencian en el modelo SEEE, del 2014 que se implementan procesos de perfeccionamiento y capacitación permanente a los docentes, orientaciones de planificaciones de clases, relevándolo como un instrumento que orienta la acción formadora, mediante el cual los docentes realizan la planeación de sus clases a partir de “resultados de aprendizaje” acordados con las instancias superiores de la carrera. En el 2018 estas acciones se complejizan y se reestructuran en el **Plan de Fortalecimiento Docente**.

5.2.3.1 Plan de apoyo Estudiantil

El Plan General de apoyo estudiantil se encuentra dividido en : Sistema de Alerta Temprana, enmarcado dentro del Ciclo formativo inicial (Bloque Inicial) del Modelo de Currículum Mayor, el Plan Acompañamiento y Orientación Estudiantil, en el cual es transversal a todos los Bloques y el Programa de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad (Figura 1).



El Sistema de Alerta Temprana, busca ofrecer lineamientos generales que orienten la consolidación de acciones de cada unidad académica de la universidad, en los primeros ciclos iniciales, fortaleciendo la adaptación a la vida universitaria de los estudiantes, así como también en la interacción entre compañeros y docentes. Por otro lado, el Plan de acompañamiento y Orientación Universitaria, es el complemento del SAT, el cual cada carrera solicita apoyos externos a distintas unidades académicas (DAE,

Unidad de Apoyo Estudiantil) con el objetivo de atender necesidades de tipo académico, desarrollar competencias básicas de estudio para el aprendizaje, acompañar riesgos psicosociales o promover principios de convivencia, valores, en estudiantes que se encuentran en riesgo de deserción. Estas modalidades son de carácter individual o grupal.

Finalmente, el Programa de Apoyos a Estudiantes con Discapacidad, es un conjunto de acciones coherentes a la

Política de Inclusión y Atención a la Diversidad de la Universidad Mayor. Este programa está enfocado a todos aquellos estudiantes que, de manera voluntaria, declaren tener una condición de discapacidad. El apoyo se realizará por medio de un tutor de la misma carrera que será en encargado de identificar las barreras de acceso y permanencia del estudiante en la universidad, así como también guiar y asesorar al estudiante desde el inicio de la vida universitaria hasta la preparación laboral.

Todas estas acciones que van a lo largo de la estructura curricular tienen la finalidad de:

- **Implementar procedimientos y estrategias generales que contribuyan a la permanencia y egreso oportuno de los estudiantes**, considerando sus características y las particularidades de las carreras y facultades pertenecientes.
- **Identificar y prevenir las causas potenciales de deserción estudiantil** dentro de los estudiantes de la Universidad Mayor.
- **Contribuir a la adaptación a la vida universitaria dentro del pe-**

riodo comprendido en el Ciclo de formación inicial (Bloque Inicial) del Currículum Mayor, a través la implementación de lineamientos generales del Sistema de Alerta Temprana, que sirvan como guía para que cada unidad académica concrete y/o consolide sus acciones en los dos primeros años universitarios.

- Contribuir al desarrollo universitario y la preparación de la vida laboral, mediante lineamientos generales, que permitan a las respectivas unidades académicas coordinar acciones, de acuerdo con el Plan de Acompañamiento y Orientación Universitaria.
- Difundir una cultura inclusiva en la Universidad Mayor, mediante el acompañamiento a estudiantes en situación de discapacidad, así como también la difusión entre la comunidad universitaria en temas de discapacidad e inclusión social.

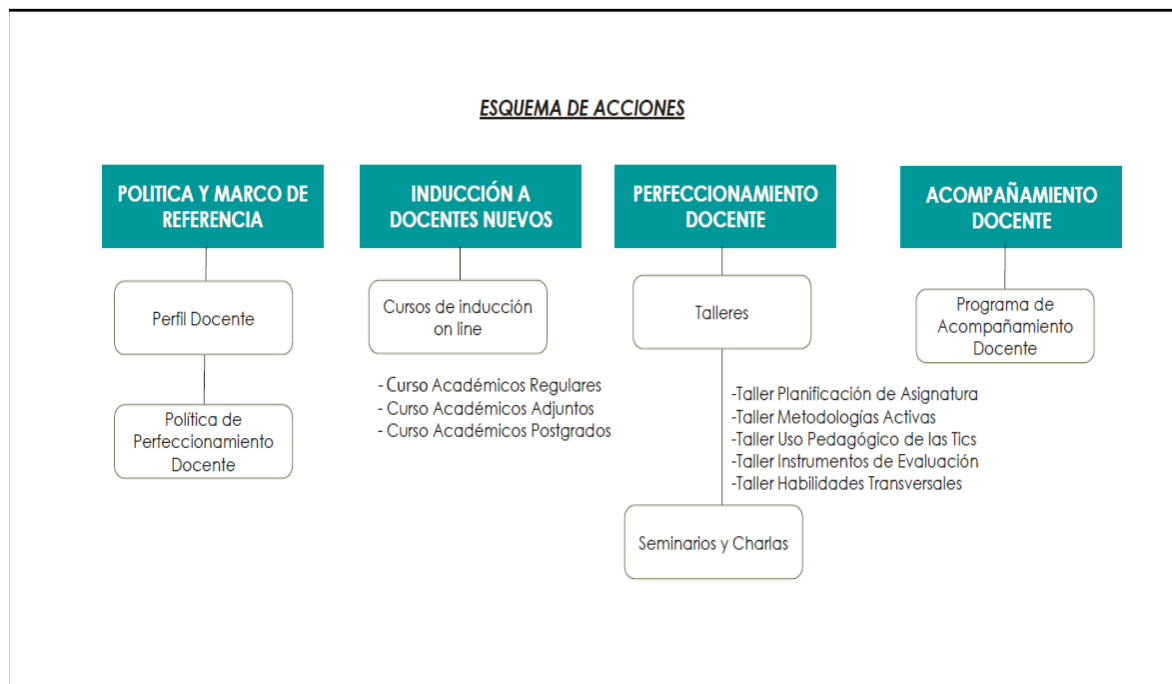
5.2.3.2 Plan de fortalecimiento docente

Desde la construcción de lo que implica el fortalecimiento docente

este se construye desde una necesaria reflexión teórico-práctica, sobre la misma, mediante el análisis de la realidad, la comprensión, la interpretación y la intervención sobre esta. El fortalecimiento desde acá se conjuga desde el desarrollo personal, profesional e institucional del docente, de manera que se potencie una

tarea colaborativa para transformar la práctica sobre la misma práctica (Inbernon, 2007)

El plan contempla cuatro líneas de acción estratégicas en las que se encuentra: 1) Políticas y marcos de referencia para el fortalecimiento docente; 2) Inducción a docentes nuevos; 3) Perfeccionamiento docente; y 4) Acompañamiento docente.



Si bien todas las acciones de las estrategias realizadas por parte de la Unidad de Fortalecimiento Docente contribuyen a la calidad educativa, se dará cuenta en el presente documento aquellas que están directamente vinculadas con el Sistema de Evaluación de la Efectividad Educativa entre las cuales se destacan el Marco para una docencia de calidad UM, talleres, seminarios y charlas, observación en clases y asesorías pedagógicas.

5.2.3.2.1 Talleres de Perfeccionamiento Docente

Todos los cursos ofrecidos cuentan con un aula virtual asociada, con el fin de complementar el proceso de aprendizaje de las clases presenciales. Además, se entregan certificados del Taller, a través del aula virtual, a aquellos docentes que hayan entregado y aprobado el trabajo de evaluación solicitado. Entre las principales temáticas vinculadas directamente con el SEEE se encuentra:

- Taller de Planificación de Asignatura

Taller teórico-práctico orientado a la elaboración de una planificación de

asignatura en el marco de un currículum con un enfoque basado en competencias, en el que se evidencia la tributación de competencias genéricas y específicas, así como metodologías activas para los estudiantes.

Sus principales objetivos son:

- Comprender los principios que rigen la planificación de asignatura bajo el contexto del CMY.
- Generar una planificación de asignatura consistente con los principios de un modelo curricular desde un enfoque basado en competencias.

- Taller de Metodologías Activas

Taller teórico-práctico que tiene como propósito que los participantes conozcan los principios del aprendizaje activo que sustentan y promueven la incorporación de metodologías activas en Educación Superior.

El curso combina la teoría con espacios prácticos en los que se experimenten algunas estrategias activas que les permitan a los docentes seleccionar y planificar una clase o una unidad con dichas características.

Sus principales objetivos son:

- Analizar la definición de aprendizaje activo y su aporte en la calidad de los aprendizajes.
- Analizar las características, ventajas y complejidades de diversas metodologías activas.
- Planificar una clase incorporando estrategias a favor del aprendizaje activo.

- Taller Uso Pedagógico de las TIC

Taller teórico-práctico orientado a la reflexión crítica sobre el proceso de incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la docencia para Educación Superior, a partir del análisis de metodologías y recursos específicos, en el marco de la inserción y diversificación de la enseñanza.

Sus principales objetivos son:

- Conocer los principales fundamentos de la incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación en la Educación Superior.

- Analizar pedagógicamente metodologías y recursos tecnológicos posibles de implementar en los procesos de aprendizaje y enseñanza en Educación Superior.
- Elaborar diseños de aula con incorporación de TIC en diferentes disciplinas para la docencia en Educación Superior.

- Taller Elaboración de Instrumentos de Evaluación

Taller teórico-práctico orientado a la reflexión crítica sobre el proceso de evaluación a partir del análisis de los propios instrumentos de los participantes, en el marco de un currículum desde un enfoque basado en competencias.

Sus principales objetivos son:

- Conocer los principales fundamentos de la evaluación de aprendizajes en el contexto de un currículum con un enfoque basado en competencias.
- Analizar instrumentos de evaluación tipo prueba.

- Elaborar instrumentos de evaluación de registro de desempeño.

5.2.3.2.2 Seminarios y charlas

Realizar dos eventos al año (conferencias, encuentros, charlas o seminarios) sobre temas vinculados a la docencia efectiva en Educación Superior. Estas actividades dictadas por expositores internacionales y/o nacionales de destacada trayectoria profesional y están dirigidas a toda la comunidad académica de la Universidad Mayor.

5.2.3.2.3 Programa de Acompañamiento Docente (PAD)

Con el fin de fortalecer sus competencias docentes y optimizar su trabajo en el aula se crea el Programa de Acompañamiento Docente (PAD), que consiste en un apoyo pedagógico personalizado dirigido a todos los docentes y académicos UM, independiente de su jerarquía, que busca la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la observación de clase y la retroalimentación.

El acompañamiento es realizado por un “Asesor Pedagógico”, quien apoyará al docente en la identificación de las principales fortalezas y debilidades de su trabajo en el aula y en la búsqueda de aspectos a trabajar de manera consensuada. Asimismo, entregará estrategias y herramientas al docente que le permitan mejorar su desempeño, según el foco de trabajo establecido.

Este se realiza en tres etapas, que son: la problematización; diseño e implementación y evaluación. En cada una de ellas se incorporan herramientas metodológicas del asesoramiento pedagógico tales como entrevistas, observación en clases y retroalimentación continua.

5.2.3.3 Proceso de Assessment

Para lograr las competencias del perfil de egreso, el modelo SEEE, plantea como estrategia de aseguramiento de la calidad, una evaluación integrada de competencias tanto del ciclo inicial, disciplinar y profesional. Esta evaluación se realizará mediante un proceso de asesoramiento con las escuelas/carreras.

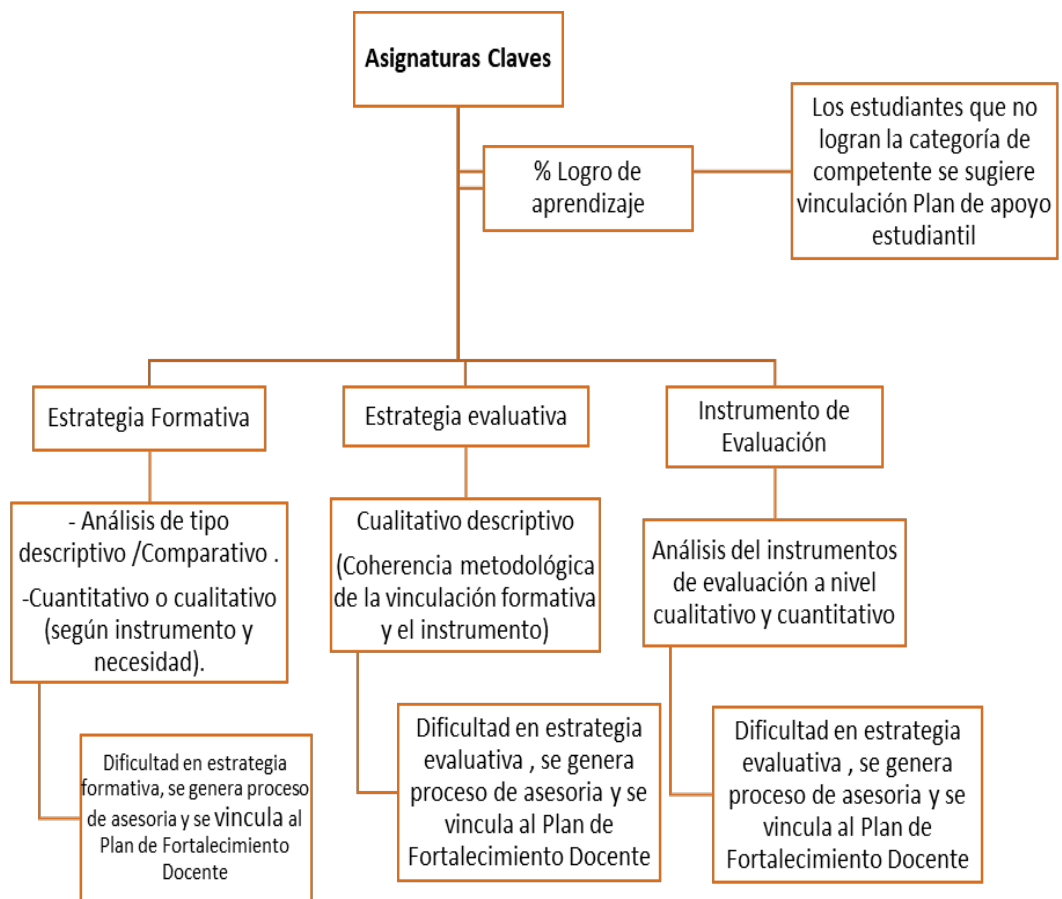
Esta estrategia de acompañamiento tiene por objetivo el asesorar **eventos evaluativos integrativos claves** o **asignaturas claves** que por su configuración tienen características de **asignaturas integrativas**⁵. Se vincula con el alineamiento constructivo de Biggs (2006), en el que se asume que el aprendizaje es el resultado de una actividad constructiva, de modo que un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz apoya actividades curriculares adecuadas para alcanzar las competencias declaradas en el perfil de egreso, basándose en dos principios del constructivismo que son el aprendizaje y alineamiento de la enseñanza. En este enfoque el currículum, los métodos docentes (estrategias formativas) y los procedimientos de evaluación (estrategias evaluativas e instrumentos de evaluación) se tiene que tener especial cuidado en buscar la compatibilidad. Cuando existe un lineamiento de como enseñamos y como evaluamos es más

probable que el proceso enseñanza-aprendizaje sea más eficaz.

Estos tres ejes están en sintonía para generar la información necesaria que permita tomar decisiones en relación con el plan de estudio y diagnosticar que competencias se están o no logrando en cada ciclo para activar los mecanismos que propone el modelo SEEE.

Si se visualiza una dificultad en los niveles de logro de estudiantes competentes que sea menos a un 20 % se sugiere a la carrera vincularse con el plan de apoyo estudiantil, en caso de ser necesario. Por otra parte, evaluar los tres ejes permite poder generar un asesoramiento y a la vez si se detecta una problemática mayor en uno de los tres niveles, estableciendo una vinculación con el plan de fortalecimiento docente, con la finalidad de reforzar y revisar la asignatura clave.

⁵ Definición de asignatura clave en Manual de Implementación de Procedimientos para el Sistema de Evaluación de la Efectividad Educativa.



5.3 PROCESO DE EGRESO Y TITULACIÓN: PLAN INSTITUCIONAL DE VINCULACIÓN ALUMNI UM

Se amplía el concepto de **seguimiento de titulados a Gestión Estratégica Institucional de seguimiento de titulados y egresados**, puesto que se configura el campo acción, mediante un análisis de contexto y valoración situacional de ambos sujetos socioeducativos. Se incorpora la construcción de una visión compartida entre los sujetos que participan en la ejecución y planificación de los planes y programas (Niremburg, Brawerman & Ruiz, 2010).

Por otra parte, este cambio conceptual se basa en la Ley 21.091 establece que las universidades tienen que generar estrategias de inserción laboral y fomento de la empleabilidad dirigidas a los estudiantes y los trabajadores para potenciar el desarrollo de sus trayectorias educativo-laborales.

Los resultados obtenidos en la formación de pregrado son evidenciados al término del ciclo formativo y se encuentran respaldados tanto por procesos institucionales de análisis



continuo de datos y desde el 2018 por un plan institucional de vinculación con Alumni Universidad Mayor (desde la unidad Alumni, que corresponde a la unidad de egresados de la universidad), lo que permite contribuir a generar un proceso de retroalimentación continua que permite el adaptar el perfil de egreso a las ne-

cesidades actuales de la sociedad de ser necesario y evaluar si las competencias declaradas son acordes a las necesidades del mundo laboral, del país y desafíos del mundo globalizado en general. En el presente documento sólo se mencionan las estrategias vinculadas con el SEEE, puesto que Plan de Vinculación Institucional Alumni UM, contempla más acciones que las descritas.

5.3.1 Plan Institucional de Vinculación Alumni

Este plan tiene por base que los egresados y titulados son una fuente de información relevante para evaluar la pertinencia de los planes de estudios y formación entregada a los estudiantes, en relación con las demandas del entorno.

Su seguimiento y evaluación, contribuye a la toma de decisiones en pro del mejoramiento de la calidad y desarrollo de la institución. Los objetivos principales vinculados al modelo SEEE son generar actividades y programas de apoyo orientados a lograr una óptima inserción laboral y desarrollo profesional de los titulados en sus respectivas disciplinas; reco-

lectar información de la comunidad Alumni que permita retroalimentar a las carreras respecto a la pertinencia de su plan de estudios con respecto a las líneas formativas, actualización de metodologías y contenidos de su formación académica y promover la participación activa de titulados en actividades de la Universidad en general y en Escuelas y Carreras en lo particular, con el fin de enriquecer el proceso formativo de los estudiantes.

En lo que respecta a los procesos de monitoreo y retroalimentación para cumplir los objetivos propuestos por la unidad Alumni mediante su Plan de vinculación se plantean estrategias tales como encuestas de seguimiento a titulados y graduados, encuestas a empleadores y focus groups con titulados.

Sistema de evaluación de la efectividad educativa en la (SEEE) en la Universidad Mayor 2019

0.6 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.

Gutierrez, 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.

Guzman, 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.

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

Santelice, 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.

