



UNIVERSIDAD  
CATOLICA DE  
TEMUCO

DIRECCION GENERAL DE DOCENCIA

**INFORME DE  
EVALUACIÓN  
DE MEDIO  
TÉRMINO DE LA  
IMPLEMENTACIÓN  
DEL MODELO  
EDUCATIVO**



# Informe de Evaluación de Medio Término de la Implementación del Modelo Educativo

Temuco, Enero de 2012

**Preparado por la Dirección General de Docencia**

Rodrigo del Valle M., PhD.  
Director General de Docencia

Carlos Rilling Tenorio  
Encargado de Gestión y Evaluación de la Docencia

**Con el apoyo de la Dirección General de Gestión Institucional**

Gastón Zamorano Seguel  
Director General de Gestión Institucional

Nicole Ernst Juzan  
Subdirectora de Control de Gestión Institucional



## Índice

|  |    |
|--|----|
| Introducción .....   | 4  |
| I. Contexto de la evaluación: ejes y lineamientos del Modelo Educativo.....  | 6  |
| Resumen de las principales acciones realizadas en el marco del Modelo Educativo .....  | 10 |
| II. Niveles de Avance en la Implementación de los Nuevos Planes de Estudio .....   | 13 |
| III. Evolución de los Indicadores Críticos de Docencia en el Contexto de la Implementación del Modelo Educativo. ....            | 18 |
| Retención .....  | 18 |
| Tasas de Aprobación de 1 <sup>er</sup> Año .....   | 20 |
| Evidenciación y Validación de Competencias Genéricas (CG) .....  | 21 |
| IV. Experiencia de los Protagonistas en el Modelo Educativo.....   | 25 |
| Análisis de la Experiencia Estudiantil en el Modelo Educativo .....  | 25 |
| La Encuesta de Opinión del Desempeño Docente (EODD) .....  | 25 |
| La Percepción Estudiantil del Modelo Educativo .....   | 27 |
| Análisis de la Experiencia Docente en la implementación del Modelo Educativo.....  | 29 |
| V. Análisis de la experiencia en aula en el Modelo Educativo: La guía de aprendizaje.....  | 37 |
| VI. La capacitación de los docentes: El CeDID, actividades e impacto .....   | 43 |
| Programas de apoyo y formación del CeDID .....   | 43 |
| Impacto de la formación en pedagogía universitaria en la calidad de la docencia .....  | 44 |
| VII. Experiencia en Formación Humanista y Cristiana.....   | 47 |
| Formación Cristiana: Proyecto Cristiano: La Vida .....   | 47 |
| Formación Complementaria: Implementación de los Créditos de Servicio Socio comunitario y de Libre Disposición (RALD – RASS)..... | 50 |
| VIII. TIC en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje: .....  | 53 |
| IX. El Modelo Educativo desde una visión externa: la mirada desde la Acreditación.....   | 56 |
| X. Conclusiones.....   | 58 |

## Introducción

En su Plan de Desarrollo Institucional 2005-2010, a partir del proceso de autoevaluación y acreditación institucional y de un diagnóstico público y compartido de la necesidad de cambio en la educación superior en Chile y el mundo, y en nuestra institución en particular, la Universidad definió el siguiente como el primero de cinco objetivos estratégicos de desarrollo:

*“Desarrollar e implementar un modelo educativo coherente con el sello institucional basado en el aprendizaje significativo y en la formación de competencias, que cuente con académicos motivados y capacitados, con recursos tecnológicos y didácticos de calidad y con servicios de apoyo y seguimiento a sus alumnos, para responder a las necesidades y requerimientos de los estudiantes actuales y potenciales de la Universidad.”*

Este objetivo se tradujo finalmente el año 2007, luego de dos años de trabajo compartido a nivel de Universidad, en la aprobación y publicación formal de un Modelo Educativo destinado a orientar tanto los procesos de diseño y renovación curricular como los procesos formativos plasmados en los nuevos planes de estudio diseñados por competencias, con el objetivo de, junto a las otras iniciativas del Modelo Educativo:

- ofrecer una formación profesional de alta calidad y pertinencia que responda a los desafíos presentes y futuros que enfrentarán los profesionales
- una formación que se haga cargo responsablemente de las características y requerimientos de nuestros estudiantes (80% primera generación en la universidad y 68,5% de los dos primeros quintiles)
- una formación que responda al entorno socio cultural en el contexto de globalización y competitividad en que hoy vivimos
- un currículo y proceso formativo que tenga incorporado desde su diseño herramientas de gestión de la calidad.

El Modelo Educativo comienza su fase inicial de implementación el año 2007 con el inicio del programa PIVU y de los procesos de perfeccionamiento de los equipos docentes que lo llevarían a cabo, tanto en su fase de diseño curricular como de implementación de los nuevos planes de estudio (Diplomado para 120 académicos con la Universidad de Deusto).

A partir del 2008, en paralelo se hace una fase piloto de implementación con 8 carreras. Ese mismo año el mes de noviembre se realiza la llamada “Cumbre” del Modelo Educativo en que, con la mirada de 3 expertos externos, y el equipo directivo de la Universidad y las carreras involucradas, se evalúa la viabilidad académica y económica del Modelo, resolviéndose dar inicio a la implementación de los nuevos planes de estudio por competencias el año 2009, lo que se verifica dicho año en 9 carreras de 3 Facultades.

En este contexto, y luego de casi 5 años de implementación, con cohortes completando su tercer año, y más del 50% de los estudiantes formándose en 26 carreras con planes de estudio renovados, a continuación se presenta el Informe de Evaluación de Medio Término de la Implementación del Modelo Educativo, encargado por Rectoría a la Dirección General de Docencia y la Dirección General de Gestión Institucional, con los siguientes objetivos:

- **Objetivo General:** Identificar las fortalezas y debilidades en la implementación del Modelo Educativo, con foco en el levantamiento y análisis de resultados.
  
- **Objetivos Específicos:**
  - Determinar el grado de avance de la implementación del Modelo Educativo.
  - Analizar la percepción e impacto de la implementación del Modelo Educativo en estudiantes y docentes.

## I. Contexto de la evaluación: ejes y lineamientos del Modelo Educativo

Para la comprensión cabal del presente informe es importante conocer y revisar los lineamientos centrales del Modelo Educativo y su implementación, los que se resumen a continuación.

Nuestro Modelo Educativo define cinco ejes fundamentales que orientan la labor formativa que desarrolla la Universidad:

1. *Formación por Competencias: un compromiso con la gestión de la calidad del aprendizaje.*
2. *Aprendizaje significativo centrado en el estudiante.*
3. *Educación Continua: aprendizaje a lo largo de la vida en un marco de equidad.*
4. *Las TIC en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje.*
5. *Una formación humanista y cristiana.*

1. **Formación por competencias:** se establece como catalizador y estrategia de gestión de la calidad del aprendizaje, en especial en tanto abordada partiendo desde un proceso de rediseño curricular riguroso, sistémico, participativo y completo.

Se busca desarrollar en los estudiantes las siguientes competencias:

- **Básicas:** fundamentales para aprender y vivir en sociedad y que permitirán alcanzar aprendizajes de mayor calidad en menor tiempo, siendo la base para formar los demás tipos de competencias.
- **Genéricas:** constituyen la base común de cualquier profesión y son ejes transversales de todo el currículo siendo además el sustento de la formación ciudadana de los estudiantes, y sello distintivo de la formación de nuestra Universidad.
- **Específicas:** el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que constituyen la base particular del ejercicio profesional, asociadas a situaciones propias a la especialidad.

Este primer eje, junto con complementarse con los siguientes, los orienta en tanto las competencias, desde un enfoque sistémico-complejo, dan el norte a los procesos implicados en los ejes restantes y se transforman en una fundamental vara de medida del éxito de la implementación de éstos.

2. **Aprendizaje significativo centrado en el estudiante:** eje orientado por principios que regulan tanto los procesos de enseñar y aprender, como los desempeños de estudiantes y académicos y las interacciones entre éstos. Los cinco principios a la base de este enfoque son:
  - i. Construcción de conocimientos: reconocimiento de que el proceso formativo no es tanto un proceso de transmisión de información, sino uno en que los estudiantes, en un proceso dialógico con sus docentes y compañeros, y a partir de los conocimientos previos existentes en su estructura cognitiva y en la cultura, desarrollan sus aprendizajes.
  - ii. Contextualización: las actividades de aprendizaje y contenidos curriculares se deben situar siempre en contextos del mundo real, en particular, en aquellos que se encuentran próximos al estudiante y que guardan relación con la profesión que éste aspira lograr al término del proceso formativo.
  - iii. Actividad: el estudiante aprende a través de las actividades de aprendizaje que realiza, y en particular en la medida que éstas dan respuesta o lo preparan para resolver las preguntas y problemas que la vida presenta, incluyendo las actividades que promueven el desarrollo del pensamiento, el procesamiento de la información, y la construcción de significados.
  - iv. Trabajo Cooperativo: la construcción de conocimiento se realiza fundamentalmente en la interacción entre pares y requiere de la confrontación de ideas.
  - v. Evaluación Integrada: el aprendizaje requiere de un proceso que permita retroalimentar (estudiante) y retroalimentarse (docente) de los logros y no logros que van teniendo lugar en el proceso educativo.
  
3. **Educación Continua:** Este tercer eje busca ampliar las oportunidades de aprendizaje para los adultos, favoreciendo la formación y mejoramiento permanente, no sólo de la persona, sino de la sociedad en su conjunto, lo que al mismo tiempo descomprime la formación de pregrado al asumir que ésta es una formación inicial que necesariamente debe ser complementada a lo largo de la vida, necesidad que debe ser inculcada en los estudiantes durante su proceso formativo.
  
4. **Las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje:** La incorporación intensiva y crítica las TIC en el proceso formativo busca por una lado hacer uso del potencial que estas herramientas tienen como apoyo al proceso de aprendizaje, y por otro desarrollar en los estudiantes y docentes la competencia de gestión tecnológica clave en la sociedad actual y en todas las profesiones.
  
5. **Formación humanista y cristiana:** tiene como objetivo orientar el desarrollo integral de nuestros estudiantes, considerando las implicancias éticas y la



orientación cristiana propia de la misión institucional, ofreciendo oportunidades para el desarrollo personal y de aptitudes y habilidades que favorezcan el desempeño profesional, en el marco del desarrollo sustentable y la responsabilidad social.

Además de los 5 ejes descritos, hay nueve componentes y decisiones centrales que se tomaron en torno a la implementación del Modelo Educativo, que se presentan a continuación y que es importante conocer para comprender de mejor forma las conclusiones que se presentan en este informe<sup>1</sup>.

1. Los perfiles de egreso por competencias son académico-profesionales, es decir, no responden “sólo al mercado laboral” para satisfacer sus necesidades, sino también a lo que la academia tiene que decir en cuanto a la formación de profesionales que, junto con responder adecuadamente a las demandas laborales, deben ser capaces de ir transformando y mejorando la sociedad en que vivimos, y eventualmente de responder inclusive a problemas y preguntas que no existían al momento de su formación.
2. Las competencias se trabajan por niveles de dominio o desarrollo, identificándose tres niveles para cada competencia, cuya progresión se debe ir plasmando en el itinerario formativo, lo anterior en lugar de usar por ejemplo unidades de competencia u otras formas de “desglosar” la competencia.
3. Los perfiles de egreso se traducen en itinerarios formativos (mallas curriculares), que deben recoger todas las competencias incluidas en el perfil, tanto específicas como genéricas, con todos los niveles definidos. No puede haber por lo tanto competencias del perfil que no se trabajen en el itinerario, ni cursos mínimos que trabajen competencias que no estén en el perfil de egreso o que no trabajen competencias.
4. Las competencias genéricas se “validan” y trabajan integradamente y en los mismos cursos que las competencias específicas propias de la profesión, siendo responsabilidad de todos los docentes “validar” el logro del nivel correspondiente en la o las competencias genéricas que se trabajan en su curso. Su logro no es calificado sino validado, es decir, se registra e informa a

---

<sup>1</sup> Estos elementos se abordan en forma detallada en el Modelo Educativo de la Universidad y en las cinco Guías para la Renovación Curricular disponibles en la sección de recursos del sitio del CeDID [www.uct.cl/cedid](http://www.uct.cl/cedid)

los estudiantes si han alcanzado el nivel trabajado en un curso determinado, de acuerdo a su desempeño y el logro de criterios previamente definidos.

5. El trabajo de los estudiantes se mide en SCT y se divide en horas PMA: se asume para todos los planes de estudio renovados el Sistema de Créditos Transferibles de Chile (SCT) que considerara para nuestra Universidad 50 horas de trabajo del estudiante a la semana, y 17 semanas al semestre para alcanzar los 60 créditos anuales definidos por el SCT para las carreras de pregrado (1 crédito = 28 horas). Además, las horas de trabajo del estudiante se dividen en Presenciales, Mixtas y Autónomas (PMA), siendo las dos primeras con presencia del docente y las mixtas con foco en la retroalimentación y el monitoreo de los procesos de aprendizaje.
6. La formulación de una guía de aprendizaje en que se planifica detalladamente, pero flexiblemente, el proceso de aprendizaje que se va a desarrollar en cada curso, incluyendo lo que se hará en las horas PMA, es un componente central del Modelo y de la gestión de la calidad del aprendizaje, tanto a través del diseño instruccional como herramienta de calidad, como a través de la transparencia, hacia los estudiantes y otros miembros de la comunidad académica, del proceso que se acuerda seguir para el logro de los resultados de aprendizaje.
7. El Programa de Inserción a la Vida Universitaria (PIVU): el aprendizaje centrado en el estudiante implica también hacernos responsables como institución de todos los estudiantes que ingresan a la Universidad, con la diversidad de capital social y cultural que éstos traen, y en especial de las debilidades que tienen para vivir el proceso de transición y enfrentar adecuadamente la vida académica universitaria. En este contexto el PIVU, tanto en su fase intensiva como en su desarrollo a lo largo del año, es también un componente central del Modelo Educativo que busca apoyar el proceso de transición y fortalecer las Competencias Básicas (comunicativa, de habilidades sociales, uso de TIC, y pensamiento) de los estudiantes, con el fin de facilitar un desempeño adecuado en la inserción en su programa de estudios, y mejorar las tasas de aprobación y retención de primer año<sup>2</sup>.
8. Planes Comunes y “Minor”: como una estrategia para ofrecer a los estudiantes una formación más integral, y hacer más eficientes los procesos formativos

---

<sup>2</sup> Dada su importancia y considerando que es liderado desde la Dirección General Estudiantil, éste componente del Modelo cuenta con un informe separado de evaluación que complementa el presente informe.

utilizando los recursos existentes, se define que las facultades deben desarrollar algunos cursos en planes comunes, en especial en los primeros semestres de las carreras, y que se ofrecerá a los estudiantes la posibilidad de tomar programas de menor en áreas distintas de la de su carrera de origen.

9. El trabajo en equipos docentes, se asume como una estrategia central que tiene cuatro propósitos centrales:
- Hacerse cargo colectivamente del perfil de egreso y de cada estudiante de la carrera.
  - Servir de espacio privilegiado de desarrollo profesional para el docente universitario mediante el diálogo, la reflexión y la mentoría de los docentes con más experiencia.
  - Constituirse en un espacio de monitoreo y mejoramiento de los planes de estudio y de la docencia.
  - Ofrecer un espacio de coordinación entre los cursos y docentes tanto a nivel vertical (dentro del semestre con los estudiantes de una misma cohorte), como horizontal (entre los semestres en los cursos de una misma línea o que estén relacionados entre sí).

### Resumen de las principales acciones realizadas en el marco del Modelo Educativo

A continuación, y antes de entrar al análisis de los resultados, se presenta un resumen cronológico de las acciones centrales que se han llevado a cabo en los últimos 6 años para la implementación del Modelo Educativo.

| Año         | Acciones  |
|-------------|---|
| 2006        | Levantamiento de diez <b>Competencias Genéricas</b> <sup>3</sup> (proyecto MECESUP en red con la UFRO), dos de las cuales se definen como Identitarias, exigibles a todos los estudiantes de la Universidad (Actuación ética y Valoración y Respeto a la Diversidad). |
| 2006 y 2007 | <b>Incorporación al Sistema de Créditos Transferibles (SCT)</b> , mediante participación en estudio nacional (CRUCH) de la carga real de los estudiantes, participando nuestra Universidad con todas sus carreras por dos años consecutivos.                          |
| 2006 y 2007 | <b>Adjudicación del proyecto MECESUP del CeDID</b> con que se da inicio a los procesos de perfeccionamiento de académicos para la implementación del Modelo Educativo.  |

<sup>3</sup> Para más detalles ver el documento "Competencias Genéricas para la Formación de Profesionales Integrales" disponible en: [www.uctemuco.cl/archivos/genericas.pdf](http://www.uctemuco.cl/archivos/genericas.pdf)

| Año               | Acciones   |
|-------------------|--|
| 2007              | <p><b>Realización de un estudio de la carga real de los profesores</b>, para poder determinar cuántas horas, además de las presenciales, le dedica un profesor a las tareas docentes. El resultado nos llevó a proponer que para cada hora presencial se destinen 2 horas más de administración de la docencia (preparación, evaluación, atención de estudiantes, equipos docentes). La decisión final, por razones económicas, fue considerar 2 horas en la primera fase y 1,5 en las sucesivas implementaciones de un curso. A la fecha su principal aplicación es a los docentes part-time.</p> |
| 2007              | <p>Implementación del <b>Programa de Inserción a la Vida Universitaria (PIVU)</b> para todos los estudiantes de primer año, para facilitar el proceso de transición, fortalecer sus Competencias Básicas (comunicativa, de habilidades sociales, uso de TIC, y pensamiento), con el fin de facilitar un desempeño adecuado en la inserción en su programa de estudios, y mejorar las tasas de aprobación y retención de primer año.</p>  |
| 2007<br>y<br>2008 | <p>Elaboración de 5 manuales<sup>4</sup> con las <b>Orientaciones para la Renovación Curricular</b>, que apoyan el trabajo de las carreras que inician este proceso. Cada manual apunta a una de las fases que conforman el Plan de Estudios renovado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantamiento del Perfil de Egreso Académico Profesional</li> <li>• Niveles de Competencia</li> <li>• Diseño del Itinerario Formativo</li> <li>• Elaboración de Programas de Estudio</li> <li>• Elaboración Guías de Aprendizaje.</li> </ul>   |
| 2007<br>y<br>2008 | <p>Inicio de los procesos de renovación curricular en diez carreras que se rediseñan o formulan en el marco del Modelo educativo.</p>  |
| 2008              | <p>Desarrollo del programa “Pioneros” en 8 carreras con una implementación piloto de integración y evaluación de las Competencias Genéricas en varios cursos de cada carrera, y trabajo en equipos docentes para implementar innovaciones docentes.</p>  |
| 2008              | <p>En el mes de noviembre se realiza la llamada “Cumbre” del Modelo Educativo en que, con la mirada de 3 expertos externos, y el equipo directivo de la Universidad y las carreras involucradas se evalúa la viabilidad académica y económica del Modelo Educativo, resolviéndose dar inicio completo a la implementación el año</p>   |

<sup>4</sup> Para más detalles ver las Guías disponibles en: [www.uctemuco.cl/cedid/rec\\_apoyo.php](http://www.uctemuco.cl/cedid/rec_apoyo.php)

| Año  | Acciones   |
|------|--|
|      | 2009.  |
| 2009 | Nueve carreras inician la implementación de sus planes de estudio renovados.   |
| 2010 | Nueve carreras (incluyendo toda la Facultad de Ingeniería) inician la implementación de sus planes de estudio renovados.   |
| 2010 | Seis carreras renovadas que completan el primer ciclo (4° semestre) diseñan e implementan una estrategia para monitorear y evaluar el ciclo y el desarrollo de las competencias. |
| 2011 | Ocho carreras más inician la implementación de sus planes de estudio renovados, completando un total de 26 carreras.   |
| 2012 | Seis nuevas carreras inician la implementación de sus planes de estudio por competencias, completando un total de 32 carreras con planes renovados.                              |

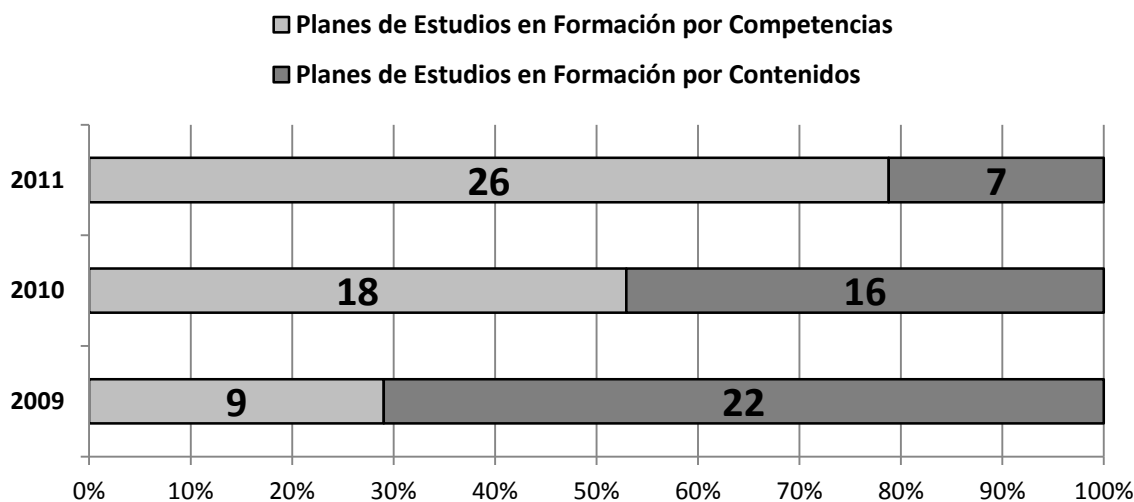
## **II. Niveles de Avance en la Implementación de los Nuevos Planes de Estudio**

En cuanto a los avances en los procesos de renovación curricular de los planes de estudio existentes y el diseño de nuevos planes, como se observa en los siguientes gráficos, al año 2011 un 78,8% de las Carreras de la Universidad está implementando planes renovados, alcanzando un 80% de la matrícula de primer año y una cobertura del 42,4% del total de la matrícula de pregrado.

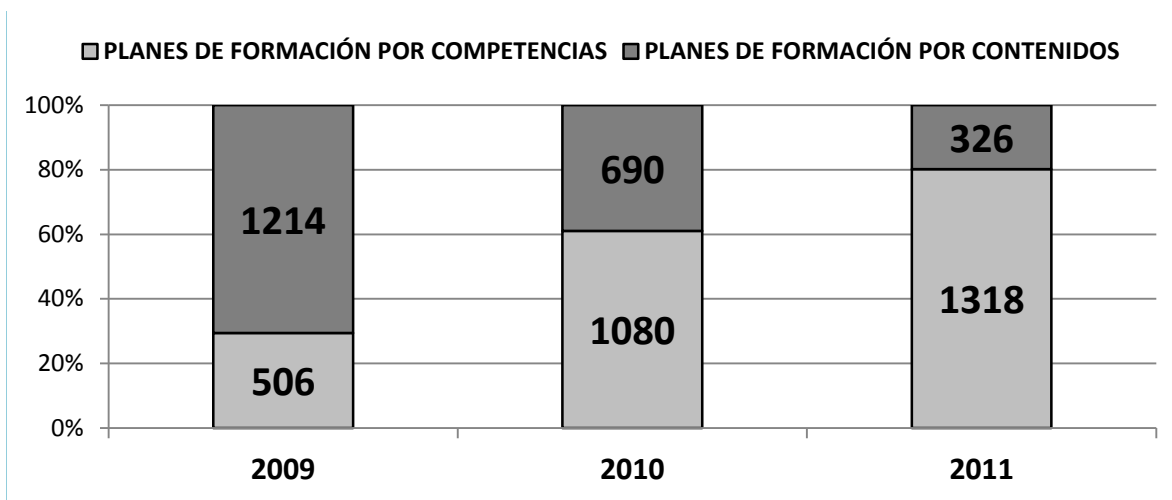
De las carreras existentes aún falta por renovar Derecho, Sociología, Ciencia Política, Geografía, e Ingeniería en Recursos Naturales Renovables, estando las tres primeras con sus procesos de renovación en curso. Las carreras de Acuicultura y Pedagogía en Religión y Orientación tienen sus planes renovados pero el año 2011, dada su baja o nula matrícula, no ingresaron estudiantes a los nuevos planes de estudios, estando planificado el inicio de su implementación para el 2012.

El año 2012 se iniciarán además 6 nuevas carreras diseñadas bajo los 5 ejes del Modelo, incluyendo las 5 carreras de la nueva Escuela de Ciencias de La Salud y la carrera de Psicología, y se espera que el 2013 el 100% de los estudiantes ingrese a carreras en formación por competencias, alcanzando estado de régimen el año 2017 con el 100% de los estudiantes de pregrado y docentes trabajando los 5 ejes del Modelo Educativo en planes de estudio renovados.

**Proporción de Planes de Estudio en Formación por Competencias por año de implementación | Fuente: Gestión y Evaluación de la Docencia – DGD**

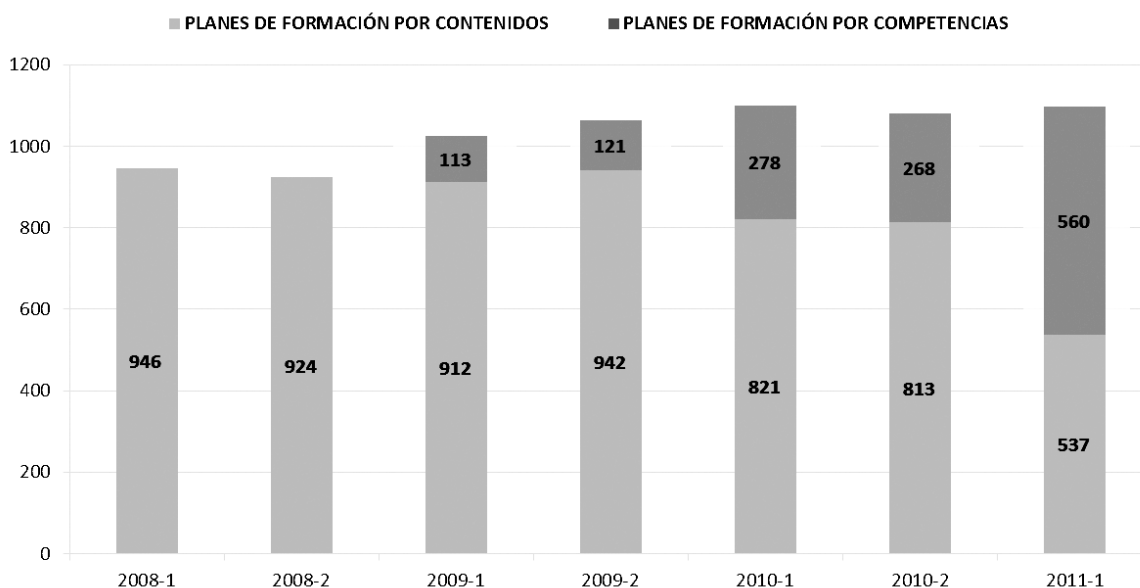


**Proporción de Estudiantes Novatos por tipo de Plan de Formación | Fuente: Gestión y Evaluación de la Docencia – DGD**



En relación a la cantidad y proporción de cursos y docentes, como se observa en el siguiente gráfico, al año 2011 se ha alcanzado el punto en que más de la mitad de los cursos y secciones que se están desarrollando pertenecen a carreras trabajando en planes de estudios renovados en el contexto del Modelo Educativo. Además, en el 2011 un 59,4% (282) de los docentes que hacen clases en la Universidad, está haciendo al menos un curso diseñado bajo los lineamientos arriba descritos.

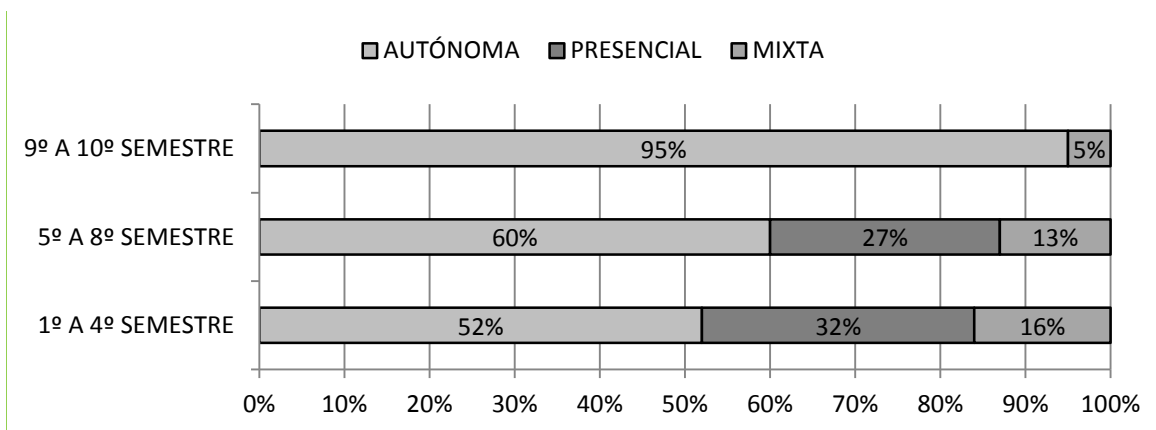
**Proporción de cursos por tipo de Plan de Formación | Fuente: Gestión y Evaluación de la Docencia - DGD**



La inclusión del PMA (horas presenciales, mixtas y autónomas) en el diseño de los planes de estudio renovados y su planificación en las guías de aprendizaje era un desafío importante del Modelo dada su novedad en un contexto en que tradicionalmente el diseño se ha hecho sólo con foco en la hora presencial, y porque suponía el diseño intencionado un aumento progresivo de la autonomía del estudiante. El siguiente gráfico presenta la proporción efectiva de horas PMA en los tres principales ciclos formativos de los 26 planes de estudio renovados que están actualmente en ejecución. Como se observa, se cumple con el aumento de las horas autónomas, y la proporción esperada de 2 es a 1 entre horas presenciales y mixtas.

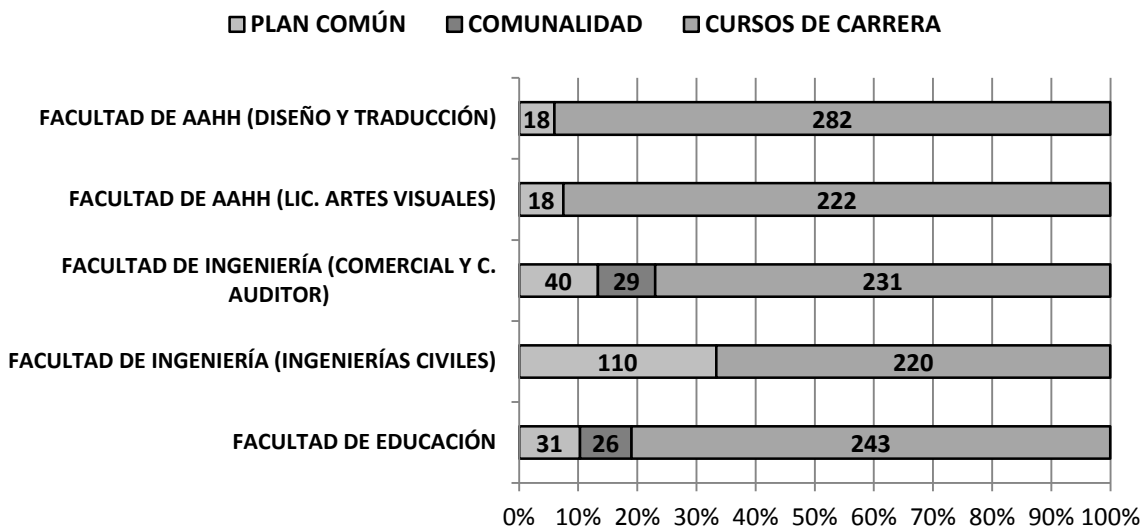


**Proporción por tipo de hora por avance en plan de estudios | Fuente: Gestión y Evaluación de la Docencia - DGD**



Como se describió anteriormente, otras de las decisiones tomadas para la implementación de los nuevos planes de estudio fue la creación de planes comunes y programas “minor”. En relación a los cursos comunes, como se observa en el siguiente gráfico, en las tres facultades que tienen todas sus carreras implementando planes renovados, se está ejecutando un plan común (primer ciclo) o cursos en comunalidad (distribuidos en otros semestres), los que cubren en promedio el 24% de los créditos de las carreras, alcanzado en la Facultad de Ingeniería a un 40%.

**Proporción de crédito en Plan Común por Facultad | Fuente: Dirección de Desarrollo Curricular - DGD**



En el caso de la Facultad de Recursos Naturales, existe un primer desarrollo de plan común, pero al tener esta Facultad sólo dos de sus carreras implementando planes

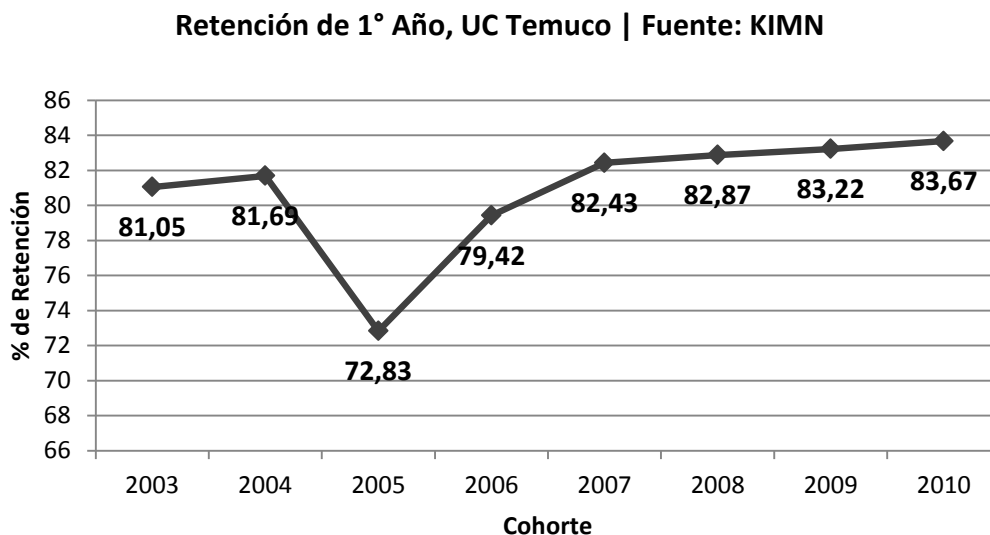
renovados, aun se requieren ajustes importantes en el diseño y ejecución de su plan común.

En cuanto los minor, a la fecha se han diseñado y ofrecido a los estudiantes 18 programas en áreas disciplinares pertenecientes a todas las Facultades, con excepción de Ingeniería. El 2011 se ofrecieron en total 80 cupos para estos programas, siendo utilizados sólo un 6,25% de ellos. En relación al año 2010, se inscribieron 22 estudiantes, de los cuáles cerca de la mitad han presentado su renuncia al programa. Lo anterior indica que es posible construir una interesante oferta de programas minor a partir de los cursos existentes en las facultades, pero los estudiantes muestran baja motivación para cursarlos o encuentran dificultades para completarlos, requiriendo se evalúe la continuidad de los mismos dada la complejidad que presenta su preparación y los procesos de admisión y registro asociados a los éstos.

### III. Evolución de los Indicadores Críticos de Docencia en el Contexto de la Implementación del Modelo Educativo.

#### Retención

La tasa de retención de primer año permite identificar el porcentaje de estudiantes que permanecen en la carrera una vez concluido el primer año de estudios. En el siguiente gráfico, se presenta la evolución de la tasa de retención de primer año a nivel Universidad:



A modo de contexto, es importante considerar ciertos momentos críticos a lo largo del período observado, los que dicen relación con: la baja de los puntajes de corte el año 2005, la implementación del programa del apoyo al estudiante de primer año “La Brújula” de la DGE el año 2006, la implementación del PIVU (Programa de Inserción a la Vida Universitaria) y del CeDID a partir del 2007, y la implementación de los planes renovados a partir del año 2009.

Como se observa, existe un aumento sostenido en la retención de primer año desde el año 2006 en adelante, lo que es coincidente con las iniciativas señaladas instaladas en el contexto del Modelo Educativo.

Al analizar los resultados de la retención de primer año comparando las cohortes de carreras con y sin planes de estudio renovados se observa que las carreras con nuevos planes alcanzan una retención de primer año notablemente superior para la cohorte 2009. Sin embargo, esto se podría explicar por la presencia predominante de las carreras de la Facultad de Educación, que históricamente han tenido mayores tasas de retención.

|              | <b>Total (Promedio retención de todas las carreras)</b> | <b>Insertas en Planes de Formación por Competencias (Promedio de las carreras)</b> | <b>Insertas en Planes de Formación por Contenidos (Promedio de las carreras)</b> |
|--------------|---|--|--|
| Cohorte 2009 | 77.88%  | 84.31% (9)   | 75.25%   |
| Cohorte 2010 | 80.7%   | 80.94% (18)  | 80.52%   |

Para la cohorte 2010 la diferencia entre ambos tipos de planes se reduce notablemente. Sin embargo, al hacer el análisis por Facultad, se observa que si bien en la Facultad de Educación<sup>5</sup> en promedio no existen cambios significativos entre el año 2008 y el año 2010, en la Facultad de Ingeniería se da un aumento de 7%<sup>6</sup> en la retención de primer año con la implementación de los nuevos planes de estudio, por cual será de particular interés monitorear la retención de la cohorte 2011.

En cuanto a la retención de estudiantes de 2° año a partir de la instalación de los planes renovados en el contexto del Modelo Educativo, la que sólo es posible determinar para las 9 carreras que partieron el 2009 (2 de Diseño, Trabajo Social, 6 de Educación), se observa una amplia diferencia positiva (+ 12.44%) en las tasas de retención de 2° año de aquellas carreras que se encuentran insertas en el Modelo Educativo por sobre aquellas carreras que se encuentran en planes de formación por contenidos. Sin embargo, al revisar la diferencia entre estas 9 carreras y el resto de las carreras en años anteriores, las primeras ya traían de base una diferencia positiva de un 10% en promedio, lo que reduce al diferencia a un 2,44% que aunque menor, sigue siendo un aumento considerable. En este contexto, será de particular interés monitorear la retención de segundo año de la cohorte 2010 en la Facultad de Ingeniería, donde no existía esta diferencia de base.

|          | <b>Total (Promedio retención de todas las carreras)</b> | <b>Insertas en Planes de Formación por Competencias (Promedio de las carreras)</b> | <b>Insertas en Planes de Formación por Contenidos (Promedio de las carreras)</b> |
|----------|---|--|--|
| Año 2009 | 68.43%  | 77.17% (9)   | 64.73%   |

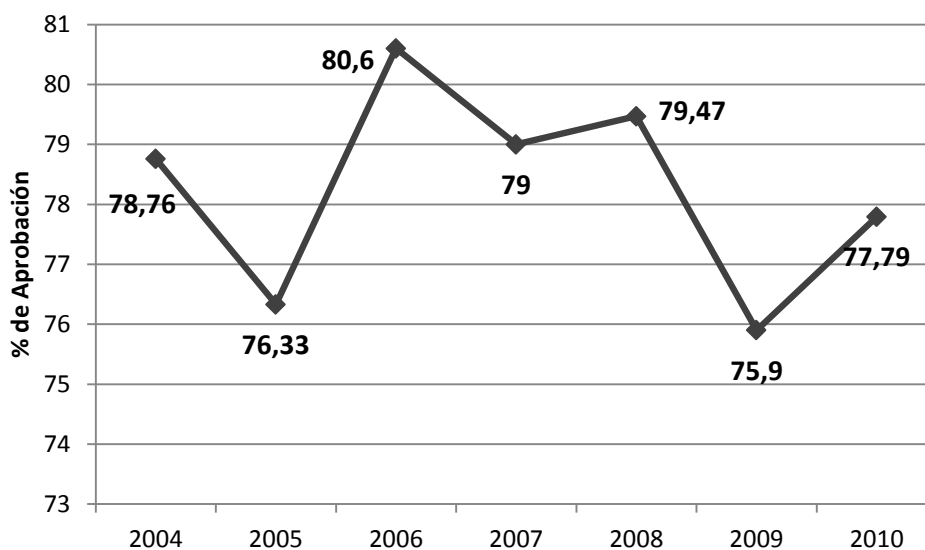
<sup>5</sup> Facultad Educación (carreras en planes renovados): Retención 1° año 2008: 88,58%; 1° año 2009: 87,44%; 1° año 2010: 88,88%.

<sup>6</sup> Facultad Ingeniería: Retención 1° año 2008: 73,62; 1° año 2009: 73.32%; 1° año 2010: 80.29%.

## Tasas de Aprobación de 1<sup>er</sup> Año

La tasa de aprobación de primer año permite identificar el porcentaje de estudiantes que aprueban sus cursos durante el primer año de estudios, que es reconocidamente un difícil año de transición de la educación media a la universidad. En el siguiente gráfico, se presenta la evolución de la tasa de aprobación de primer año para los últimos siete años:

**Aprobación de primer año por año de ingreso | Fuente: KIMN**



Como se observa, no existe un patrón determinado en las tasas de aprobación de primer año en el período. Sin embargo, al analizar los resultados de la aprobación de 1° año por cohorte de ingreso al Modelo Educativo, se obtienen los siguientes resultados:

|  | 2007  | 2008  | 2009  | 2010  |
|--|-------|-------|-------|-------|
| Cohorte 2009 Carreras con planes por competencias (predomina Educación)  | 93.13 | 93.35 | 89.02 | 87.02 |
| Cohorte 2010 Carreras con planes por competencias (predomina Ingeniería) | 63.10 | 59.41 | 61.14 | 69.04 |

Al respecto, se pueden concluir que:

1. La implementación de los nuevos planes de estudio se ha traducido en una baja en la tasa de aprobación de 1° año en las carreras que comenzaron su implementación el año 2009. Lo anterior puede deberse a que en ese grupo de carreras, predomina la Facultad de Educación, que tenía históricamente tasas de aprobación de primer año muy altas, y en el contexto de la formación por

competencias y los planes rediseñados, contando además con guías de aprendizaje, los procesos de evaluación han aumentado en exigencia y rigor con la consiguiente baja en las tasas de aprobación.

2. La implementación del Modelo Educativo ha tenido impactos positivos en la tasa de aprobación de 1° año en las carreras que comenzaron su implementación el año 2010, entre las que predominan las de la Facultad de Ingeniería (7 de las 9 que comenzaron). Lo anterior es especialmente positivo si se considera el que el aumento en la tasa de aprobación entre los años 2009 y 2010 alcanza a casi los 8 puntos porcentuales.

### **Evidenciación y Validación de Competencias Genéricas (CG)**

En el marco de la implementación de los planes de estudio por competencias, la Universidad optó por que se trabajen y evalúen las CG asumidas por cada carrera, de entre las 10 institucionales, en conjunto con las competencias específicas. A la vez, se optó por que el registro de su aprobación por parte de los docentes se lleve en un sistema paralelo que demanda que los estudiantes “evidencien”, es decir, muestren desempeño según indicadores, en cada nivel de competencia genérica al menos en dos cursos distintos, para así “validar” el nivel, siendo estas validaciones requisito de titulación, y teniendo como mínimo 3 cursos en los cuáles alcanzarlas.<sup>7</sup> Así, los niveles de evidenciación y validación de las CG constituyen un nuevo indicador crítico de docencia en el contexto de la implementación del Modelo Educativo.

En concreto, la revisión de los resultados de los procesos de evidenciación de CG, permiten evaluar al menos tres aspectos fundamentales de la implementación del Modelo:

- la efectiva realización de los procesos de evidenciación y su registro académico por parte de los docentes,
- el nivel de rigurosidad existente, en especial dado que inicialmente se cuestionó que los profesores fueran a ser suficientemente exigentes en este proceso tendiendo a aprobar a los estudiantes,
- las diferencias en los niveles de evidenciación por competencia genérica.

---

<sup>7</sup> Para más información respecto de la lógica del proceso de validación de competencias genéricas, ver el documento “Orientaciones para la validación de Competencias Genéricas”, disponible en [http://www.uctemuco.cl/cedid/archivos/apoyo/orientaciones\\_validacion\\_CGs.pdf](http://www.uctemuco.cl/cedid/archivos/apoyo/orientaciones_validacion_CGs.pdf)

Los resultados desde la puesta en marcha del sistema en marzo de 2009 hasta el primer semestre de 2011, considerando el total de cursos y estudiantes que han realizado procesos de evidenciación son los siguientes:

|                                      | NIVEL | EVIDENCIACIONES REALIZADAS | EVIDENCIACIONES APROBADAS | TASA DE APROBACIÓN |
|--------------------------------------|-------|----------------------------|---------------------------|--------------------|
| ACTUACION ETICA                      | 1     | 3387                       | 2467                      | 72,84%             |
|                                      | 2     | 274                        | 234                       | 85,40%             |
| APRENDIZAJE AUTONOMO                 | 1     | 2314                       | 1579                      | 68,24%             |
|                                      | 2     | 678                        | 550                       | 81,12%             |
| COMUNICACION ORAL Y ESCRITA          | 1     | 3939                       | 2728                      | 69,26%             |
|                                      | 2     | 200                        | 148                       | 74,00%             |
| CREATIVIDAD E INNOVACION             | 1     | 1811                       | 1269                      | 70,07%             |
|                                      | 2     | 119                        | 116                       | 97,48%             |
| GESTION DEL CONOCIMIENTO             | 1     | 2637                       | 1888                      | 71,60%             |
|                                      | 2     | 252                        | 210                       | 83,33%             |
| GESTION TECNOLOGICA                  | 1     | 2392                       | 1417                      | 59,24%             |
|                                      | 2     | 245                        | 205                       | 83,67%             |
|                                      | 3     | 30                         | 29                        | 96,67%             |
| INGLES                               | 1     | 134                        | 86                        | 64,18%             |
| ORIENTACION A LA CALIDAD             | 1     | 2173                       | 1324                      | 60,93%             |
| TRABAJO EN EQUIPO                    | 1     | 3605                       | 2746                      | 76,17%             |
|                                      | 2     | 421                        | 372                       | 88,36%             |
| VALORACION Y RESPETO A LA DIVERSIDAD | 1     | 4289                       | 3293                      | 76,78%             |
|                                      | 2     | 391                        | 297                       | 75,96%             |
| <b>TOTAL</b>                         |       | <b>29291</b>               | <b>20958</b>              | <b>71,55%</b>      |

De acuerdo a los datos anteriores, existe una tasa de aprobación de un 71.55%, lo que es un indicador de que los procesos de evidenciación han sido rigurosos, alcanzando un una tasa de aprobación inclusive inferior a las tasas de aprobación por nota en los cursos, que por ejemplo, para los estudiantes de 1° año 2010, quienes son la mayoría de los que trabajaron CG, alcanzó un 77.79%.

Las tres competencias que presentan mayor porcentaje de evidenciaciones exitosas son: Creatividad e Innovación (Nivel 2 – 97.48%), Gestión Tecnológica (Nivel 3 – 97.48%) y Trabajo en Equipo (Nivel 2 – 88.36%). A su vez, aquellas que presentan porcentajes de

evidenciación más bajos son Gestión Tecnológica (Nivel 1 – 59.24%), Orientación a la Calidad (Nivel 1 – 60.93%) e Inglés (Nivel 1 -64.18%).

Se observa también que para todas las competencias, excepto Diversidad, el Nivel 2 presenta una mayor tasa de evidenciación que el Nivel 1, lo que podría ser un indicador de que:

- los estudiantes aprenden la lógica de trabajo de las CG, que en un inicio les es desconocida, en especial por no tener nota y trabajar con indicadores
- aumentan su nivel de compromiso lo que se traduce en una mayor autonomía y mejores resultados.

En cuanto a las validaciones, sólo se ha alcanzado el nivel de oportunidades mínimas para validar (evidenciar en 2 cursos distintos dentro del itinerario formativo) en los niveles 1 de las CG. A continuación se presentan los resultados de validación para aquellos estudiantes que ya han tenido al menos tres oportunidades para evidenciar el nivel de competencia:

| <b>COMPETENCIAS GENERICAS NIVEL 1*</b> | <b>ESTUDIANTES<br/>CON 3 INSTANCIAS<br/>DE EVIDENCIACION</b> | <b>VALIDACIONES<br/>ALCANZADAS</b> | <b>% DE APROBACIÓN</b> |
|--|--|------------------------------------|------------------------|
| TRABAJO EN EQUIPO                      | 546  | 485                                | 88,83%                 |
| ACTUACION ETICA                        | 510  | 450                                | 88,24%                 |
| CREATIVIDAD E INNOVACION               | 133  | 114                                | 85,71%                 |
| COMUNICACION ORAL Y ESCRITA            | 811  | 681                                | 83,97%                 |
| ORIENTACION A LA CALIDAD               | 304  | 239                                | 78,62%                 |
| GESTION DEL CONOCIMIENTO               | 409  | 313                                | 76,53%                 |
| VALORACIÓN Y RESPETO A LA DIVERSIDAD   | 693  | 526                                | 75,90%                 |
| APRENDIZAJE AUTONOMO                   | 276  | 209                                | 75,72%                 |
| GESTION TECNOLOGICA                    | 245  | 155                                | 63,27%                 |
| <b>TOTAL</b>                           | <b>3927</b>  | <b>3172</b>                        | <b>80,77%</b>          |

\*La competencia de Inglés no registra validaciones completas.

Como se observa, el mayor porcentaje de validación lo alcanzan las competencias de Trabajo en Equipo (88,83%), Actuación Ética (88,24%) y Creatividad e Innovación (85,71%).

Por otra parte, las competencias que presentan porcentajes de validación más bajos son Gestión Tecnológica (63,27%), Aprendizaje Autónomo (75,72%) y Valoración y Respeto a la Diversidad (75,90%). En el caso de Gestión Tecnológica este podría aparentemente ser un



resultado sorprendente, dado que nuestros estudiantes pueden ser considerados “nativos digitales”. Sin embargo, esto es coherente con el estudio de percepción, de estudiantes y docentes, sobre el dominio de CG, realizado por la DGD el año 2008 durante el trabajo de Pioneros, y tendría su origen en que esta CG apunta al uso profesional y para el aprendizaje de las TIC, no a su uso social, pero habla quizá de la necesidad de tener instancias de apoyo especializado para que algunos estudiantes alcancen los dominios requeridos. A la vez, es notorio que en las evidenciaciones de los niveles 2 y 3 de esta CG se observan tasas de aprobación muy superiores mostrando que los estudiantes llegan con debilidades en ésta área, pero es una en la cual tienen un gran potencial.

En concordancia con las tasas de evidenciación, la tasa de validación promedio (80,77%) muestra que el proceso de evaluación de CG ha sido riguroso, existiendo casi un 20% de estudiantes que no han validado el nivel de CG oportunamente. Preocupa sin embargo, que habiendo ya tenido las tres oportunidades para evidenciar un determinado nivel, haya un porcentaje no menor de estudiantes que aún no lo validan. Al respecto, las orientaciones para el proceso de validación preparadas por la DGD prevén que en estos casos el estudiante solicite al profesor de un curso en que se inscriba y se trabaje el nivel inmediatamente superior de esa CG, se le evalúe también el nivel anterior. Sin embargo, aún no se ha protocolizado el procedimiento por el cual se formaliza y aprueba esta solicitud, y se requieren mejoras en el sistema informático que registra las evidenciaciones de competencias, de modo de poder registrar estos casos y también de poder validar automáticamente el nivel anterior de una competencia si el estudiante evidencia los niveles superiores.

## IV. Experiencia de los Protagonistas en el Modelo Educativo

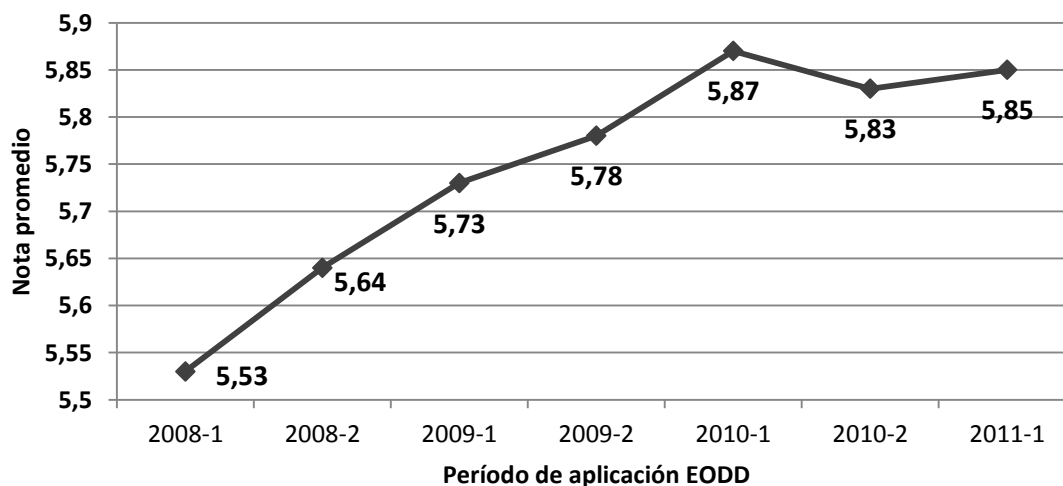
### Análisis de la Experiencia Estudiantil en el Modelo Educativo

#### La Encuesta de Opinión del Desempeño Docente (EODD)

La EODD es una primera fuente de información que permite analizar la experiencia de los estudiantes en el Modelo Educativo al monitorear la opinión de los estudiantes sobre el desempeño de sus docentes. Esta se aplica regularmente al cierre de cada semestre en forma electrónica desde el año 2003. Al momento de dar inicio a la implementación del Modelo Educativo se consideró la posibilidad de desarrollar un nuevo instrumento, sin embargo, se evaluó que las dimensiones indagadas con el instrumento existente eran consistentes con los desafíos y orientaciones del nuevo Modelo Educativo, a la vez que mantener el mismo instrumento permitía contar con una línea de base para poder hacer comparaciones entre las distintas carreras y entre los planes renovados y no renovados.

A continuación se presenta la evolución histórica del puntaje promedio de la Universidad en la EODD desde el primer semestre del año 2008 hasta el primer semestre del año 2011:

#### Evolución de la EODD por semestre | Fuente: Gestión y Evaluación de la Docencia - DGD

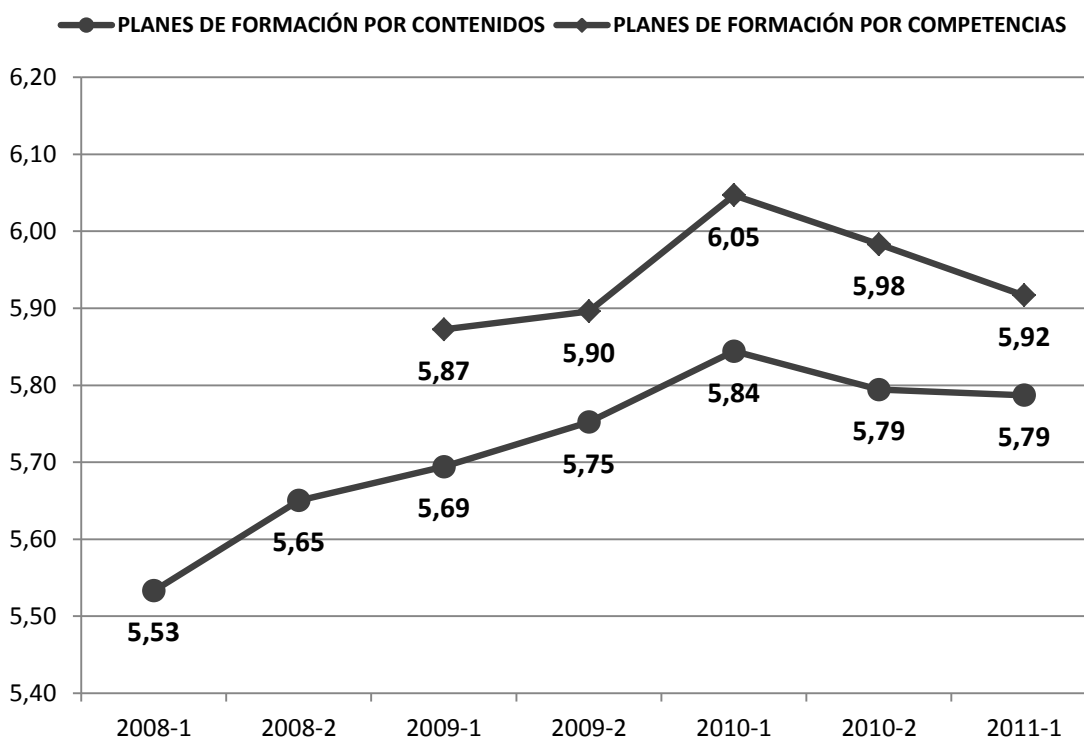


Como se observa en el gráfico, existe un aumento sostenido en el puntaje promedio de la EODD hasta el primer semestre del año 2010, período en el que se alcanza el máximo puntaje promedio registrado. Los períodos siguientes se mantienen por sobre el 5,8, habiendo probablemente alcanzado un plateau.

Es razonable considerar que la mejora sostenida en los resultados de la EODD es atribuible en gran medida a las diversas iniciativas desplegadas desde el año 2007 en el contexto de la implementación del Modelo Educativo.

Por otra parte, dado que iniciativas como el PIVU y los talleres del CeDID están abiertos a todas las carreras, para determinar el impacto que ha tenido específicamente la implementación de los planes de estudio por competencias en la percepción de los estudiantes sobre la calidad de la docencia, se hace necesario hacer un análisis comparado de los resultados de la EODD en los cursos desarrollados en los nuevos planes de estudio (foco en competencias y uso de guías de aprendizaje) y en los planes que aún no se han renovado (mayor foco en contenidos, sin guía de aprendizaje), el que se presenta en el siguiente gráfico.

**Evolución de la EODD por semestre y tipo de Plan de Estudios | Fuente: Gestión y Evaluación de la Docencia - DGD**



Como se observa en el gráfico, los cursos que se desarrollaron en los nuevos planes de estudio tuvieron en todos los períodos una mejor nota promedio que los cursos de planes de estudio no renovados. Sin embargo, y para poder asegurar que tal diferencia es estadísticamente significativa, se realizó una prueba T de Student, que arrojó los siguientes resultados:

|        |                                   | Cantidad de Cursos | Media en EODD | Diferencia de Medias |
|--------|-----------------------------------|--------------------|---------------|----------------------|
| 2009-1 | Formación por <b>competencias</b> | 912                | <b>5,69</b>   | <b>0,18</b>          |
|        | Formación por contenidos          | 113                | <b>5,87</b>   |                      |
| 2009-2 | Formación por <b>competencias</b> | 942                | <b>5,75</b>   | <b>0,15</b>          |
|        | Formación por contenidos          | 121                | <b>5,90</b>   |                      |
| 2010-1 | Formación por <b>competencias</b> | 821                | <b>5,84</b>   | <b>0,21*</b>         |
|        | Formación por contenidos          | 278                | <b>6,05</b>   |                      |
| 2010-2 | Formación por <b>competencias</b> | 813                | <b>5,79</b>   | <b>0,19*</b>         |
|        | Formación por contenidos          | 268                | <b>5,98</b>   |                      |
| 2011-1 | Formación por <b>competencias</b> | 537                | <b>5,79</b>   | <b>0,13*</b>         |
|        | Formación por contenidos          | 560                | <b>5,92</b>   |                      |

\*La diferencia de medias es estadísticamente significativa al 95% de confianza

Como se observa, la diferencia de medias es estadísticamente significativa en los últimos 3 semestres. La falta de significancia en la diferencia de los 2 anteriores se puede deber que el número de cursos desarrollados bajo los lineamientos del Modelo que en esos semestres era muy bajo (sólo un poco más del 10% del total). Se puede concluir entonces, que los resultados de la EODD son significativamente mejores en los cursos que se desarrollaron en los nuevos planes de estudio diseñados e implementados según las orientaciones del nuevo Modelo Educativo. Lo anterior es además especialmente importante en el caso del primer semestre del 2011, en que más del 50% de los cursos se desarrollaron dentro de los nuevos planes de estudio.

### La Percepción Estudiantil del Modelo Educativo

Otra fuente importante que entrega valiosa información sobre la experiencia de los estudiantes en el Modelo Educativo es la Encuesta de Percepción Estudiantil del Modelo Educativo (EPEME) aplicada en las carreras con planes de estudio renovados al cierre de los años 2009 (9 carreras) y 2010 (18 carreras).

El año 2009, la encuesta se aplicó a 486 estudiantes de 9 carreras, alcanzando una tasa de respuesta de 75.72% de los estudiantes matriculados en esos planes. Su diseño estuvo orientado a detectar los niveles de conocimiento que tenían los estudiantes del Modelo Educativo, y la satisfacción de los estudiantes con el mismo.

En cuanto al grado de satisfacción global con la experiencia formativa en el contexto de los planes de estudio renovados, un 66.7% de los estudiantes encuestados se manifestaron satisfechos con el Modelo Educativo.

En cuanto al grado de conformidad del estudiante con el uso de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, con un enfoque más práctico y contextualizado a la realidad, un 69.2% de los estudiantes encuestados se manifestaron satisfechos con el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado por sus docentes.

En el año 2010, considerando el análisis de los datos de la EPEME 2009, y con la intención de recoger más información útil para la toma de decisiones, se perfeccionó y amplió la encuesta, la que se aplicó a 848 estudiantes de 18 carreras, alcanzando una tasa de respuesta del 71.7% de los estudiantes matriculados en esos planes, con los siguientes resultados:

- a. **Dimensión Estrategias de Enseñanza Aprendizaje:** se indagó la percepción de los estudiantes sobre la implementación por parte de sus docentes de estrategias pedagógicas centradas en el estudiante y en el aprendizaje significativo (9 enunciados, escala Likert de 1 a 5,  $\alpha=0,92$ ), alcanzando un promedio de 3.93, con un 78.6% de los estudiantes satisfechos (De acuerdo + Muy de Acuerdo), lo que constituye un aumento considerable en relación al año 2009.
- b. **Dimensión Competencias Genéricas:** se indagó en la percepción que tienen los estudiantes respecto del cumplimiento de los procesos que componen la validación de competencias genéricas (3 enunciados, escala Likert,  $\alpha=0.764$ ), alcanzando un promedio de 3.58, con un 71.6% de los estudiantes satisfechos (De acuerdo + Muy de Acuerdo).
- c. **Dimensión Formación Integral:** se indagó en la percepción de los estudiantes respecto de su formación integral como futuro profesional (3 enunciados, escala Likert,  $\alpha=0.837$ ). El promedio de la dimensión fue de 3.91, con un 78.2% de los estudiantes manifestando una percepción positiva (De acuerdo + Muy de Acuerdo) sobre este aspecto de la implementación del Modelo Educativo.

Tanto en los resultados de la EPEME 2009 como 2010 se observa un alto grado de satisfacción de los estudiantes con la implementación del Modelo Educativo, que se manifiesta en particular en el área vinculada a la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, entre la primera y la segunda aplicación de la encuesta se observa una importante mejora de los resultados, aun cuando es importante considerar que se hicieron ajustes al instrumento.

## **Análisis de la Experiencia Docente en la implementación del Modelo Educativo**

Desde la etapa de diseño del Modelo Educativo, se ha dado una gran importancia a la opinión y la experiencia de los docentes en la implementación de las nuevas estrategias formativas y de gestión de la docencia desarrolladas a partir del Modelo. En este contexto, desde el año 2008 se han realizado diversas acciones (encuestas y grupos focales) para recabar información a partir de la percepción de los docentes.

A fines del año 2008, se realizó una serie de grupos focales orientados a comprender los aspectos destacados y preocupantes (*fortalezas y debilidades*) que los docentes identificaban. Luego, tomando como base las conclusiones de ese estudio, en julio del 2011 se realizaron, nuevamente una serie de grupos focales con 54 docentes de todas las facultades, tanto de planta como de tiempo parcial. De la misma manera, en 2008 se aplicó por primera vez la Encuesta de Percepción Docente del Modelo Educativo (EPDME), la que se volvió aplicar entre fines del 2010 y comienzos del año 2011.

A continuación se presenta un análisis detallado de la evolución en las percepciones de los docentes sobre el proceso de implementación del Modelo Educativo desde el 2008 al 2011, recogida a través de grupos focales. Se analizan los aspectos que los participantes destacaron en forma reiterada y con mayor insistencia, dentro de cada estudio y comparativamente entre el 2008 y el 2011, considerando tanto lo positivo como sus mayores preocupaciones, identificando aquellos que se mantienen el en tiempo, los que tienden a desaparecer y el surgimiento de nuevos aspectos destacados o preocupantes, lo que se complementa con algunos de los resultados de la última aplicación de la EPEDME.

En términos generales en el análisis se destaca el hecho de que los aspectos que los docentes mencionan en los grupos focales del 2011 entran con mayor profundidad en los desafíos de Modelo Educativo, que los mencionados en 2008, y apuntan en mayor medida a asuntos relativos a la implementación misma del Modelo con los estudiantes.

**1. Aspectos que se destacan:** se han organizado en cuatro categorías: resultados, gestión, apoyos e institucionalización.

### **Los resultados del Modelo**

- **Mejores Aprendizajes:** La principal fortaleza que los docentes participantes identifican en 2011 como un resultado del proceso de implementación del Modelo, son los mejores aprendizajes que están logrando los estudiantes, en especial a partir de un sistema con una visión más integral del aprendizaje, que trabaja integradamente competencias genéricas y específicas, centrado en el estudiante, y en el contexto de una mirada de compromiso con la gestión de la calidad del aprendizaje plasmada en el diseño de los

perfiles de egreso y planes de estudio por competencias. Esta fortaleza amplía y consolida aspectos mencionados en 2008, en que se indicó que los estudiantes que participaron de la experiencia piloto en formación por competencias (8 carreras con docentes “Pioneros”) logran un mayor compromiso con su aprendizaje, aprendiendo más y mejor. Lo anterior es consistente con los resultados de la EPDME 2010, en que un 41% destaca la “Participación Activa (de los estudiantes) en su proceso formativo”, siendo este el aspecto que los docentes más destacan dentro de los efectos positivos que la instalación del Modelo Educativo ha tenido en los estudiantes.

- **Coordinación Curricular:** En 2011 los docentes destacan que a partir de la renovación curricular, existe consistencia entre los cursos dentro del plan de estudios. Lo anterior es coincidente con lo señalado en 2008, cuando se destacaba la posibilidad que ofrecía el Modelo Educativo respecto de tener una mirada “articulada” de la docencia.
- **Estudiantes Autónomos:** En 2011 se menciona como uno de los resultados de la implementación del Modelo Educativo el aumento progresivo de la autonomía y empoderamiento de los estudiantes respecto de su aprendizaje a medida que avanza en su itinerario formativo.

### **La gestión de la docencia**

- **Construcción de Equipos:** Los docentes identifican, tanto en 2008 de forma incipiente, como en 2011 de forma más consolidada, que el Modelo provee un impulso importante en la construcción de equipos docentes para abordar los desafíos que presenta el proceso de enseñanza-aprendizaje, destacándose en 2011 que se comienza a ver la superación de la barrera de la unidad académica dando paso a la integración de equipos con docentes de distintas áreas disciplinarias. Lo anterior se confirma en los resultados de la EPDME 2010, en que la mayoría de los docentes encuestados señalan que el trabajo en equipos docentes ayudó a generar espacios de reflexión de la práctica pedagógica (87%) y resultó provechoso (86%).

Un 80.8% de los docentes manifiestan haber asistido al 80% o más de las reuniones periódicas de sus equipos docentes, y un 80% califica las reuniones como “productivas”, e indican en general que realizaron un buen trabajo en equipo (86%) y que los estudiantes fueron el foco central en las reuniones del equipo docente (88%). En cuanto a las temáticas tratadas, un 89% señala que la revisión de las guías de aprendizaje fue el tema más trabajado durante las reuniones, y de igual manera, un alto porcentaje señala que existió trabajo sobre competencias específicas (88%), competencias genéricas (87%), y evaluación del aprendizaje (87%). Los resultados de la misma encuesta arrojaron que el trabajo en equipos docentes es el aspecto del Modelo Educativo que más académicos destacan como teniendo una incidencia positiva sobre ellos mismos, resultado consistente con la misma encuesta aplicada a fines del 2009.

- **Renovación de los procesos de Evaluación:** Este surge como un nuevo aspecto destacado de los grupos focales 2011 que no estaba presente el 2008. Se destaca el aumento en las instancias de evaluación y en la variedad de los tipos de evaluaciones que se realizan, incorporado también estrategias alternativas como las autoevaluaciones y las coevaluaciones.
- **Planificación de la Docencia:** Esta dimensión también surge como un nuevo aspecto destacado y notable en los grupos focales 2011 que no estaba presente el 2008. Se asocia principalmente a la Guía de Aprendizaje, la cual según los participantes facilita tanto la sistematización de las actividades del curso como la organización de parte de los estudiantes.
- **Espacio de Reflexión:** Los docentes destacan en 2011 que, producto de las actividades que se han potenciado por la instalación del Modelo Educativo, se han abierto espacios para la reflexión sobre la práctica docente, con foco en el replanteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de las orientaciones propias del Modelo Educativo. Lo anterior, aparece como una consolidación de lo que se señalaba en 2008, en que se destacaban los CEE (Comités Ejecutivos de Escuela) como instancias para el desarrollo de las discusiones en torno a las prácticas pedagógicas y las estrategias de equipo de las carreras. Esto es consistente con los resultados de la EPDME 2010, en que un 87% de los docentes manifestaron que las reuniones de equipo ayudaron a generar espacios de reflexión pedagógica.

### El apoyo

- **Capacitación y Acompañamiento del CeDID:** Los docentes señalan en 2011 que existe un apoyo focalizado y pertinente en términos de metodologías de enseñanza y docencia universitaria, que se materializan en el trabajo del CeDID y los Proyectos de Innovación en la Docencia (PID), aspectos que ya se identificaban como positivos en 2008, y a los cuáles se les ha dado continuidad y mayor desarrollo, consolidándose el CeDID como unidad asociada a la capacitación en pedagogía universitaria y a dar apoyo en la implementación del Modelo (renovación curricular y guías de aprendizaje).



### La institucionalización

- Superación de las dificultades de implementación:** Existe en 2011, a juicio de los académicos, un proceso de superación de dificultades iniciales que se dieron en la implementación del Modelo, lo que se manifiesta en una maduración institucional respecto de la apropiación del Modelo Educativo. Esto es consistente con los resultados de la EPDME 2010 en que los aspectos menos señalados como dificultades en la implementación del Modelo son aquellos referidos a sus lineamientos y definiciones. Sólo un 10% de docentes señala hay falta de claridad en los lineamientos del Modelo Educativo y un 18% que tienen confusión sobre los objetivos y uso de la hora Mixta.

A continuación se presenta una tabla resumen de la evolución de los aspectos destacados del Modelo Educativo según lo manifestado por los docentes participantes en los grupos focales de ambos años:

| Evolución de aspectos destacados del Modelo Educativo  |          |            |  |
|--|----------|------------|--|
| Aspecto  | 2008     | 2011       | Observaciones  |
| Mejores Aprendizajes                                   | Presente | Aumenta    | Aspecto se potencia con la implementación                        |
| Coordinación Curricular                                | Presente | Aumenta    | Aspecto se potencia con la implementación                        |
| Estudiantes Autónomos                                  | Ausente  | Surge      | Aspecto surge con la implementación                              |
| Construcción de Equipos                                | Presente | Aumenta    | Aspecto se potencia con la implementación                        |
| Renovación de los procesos de Evaluación               | Ausente  | Surge      | Aspecto surge con la implementación                              |
| Planificación de la Docencia                           | Ausente  | Surge      | Aspecto surge con la implementación                              |
| Espacio de Reflexión                                   | Presente | Aumenta    | Aspecto se potencia con la implementación                        |
| Capacitación y Acompañamiento CeDID                    | Presente | Aumenta    | Aspecto se potencia con la implementación                        |
| Superación de las dificultades de institucionalización | Ausente  | Surge      | Aspecto surge con la implementación                              |
| Necesidad del Cambio                                   | Presente | Desaparece | Este aspecto desaparece producto del avance en la implementación |
| Oportunidad de Mejorar                                 | Presente | Desaparece | Este aspecto desaparece producto del avance en la implementación |

## 2. Aspectos que preocupan (debilidades y desafíos):

- **Adaptación de los estudiantes:** Tanto el 2008 como el 2011 los docentes identifican este aspecto como el principal desafío de la implementación del Modelo Educativo, dado el proceso de transición entre la enseñanza media y la enseñanza superior que demanda un aumento importante en la autonomía del estudiante. Lo anterior es consistente con los resultados de la EPDME 2010, en que un 42% de los docentes señala que uno de los principales problemas para la implementación del Modelo Educativo es el cumplimiento de las actividades en horas autónomas por parte de los estudiantes.
- **Aumento en carga de trabajo:** En 2008, la principal preocupación que relevó la comunidad académica en los grupos focales y en otras instancias fue el aumento de la carga de trabajo de los académicos en docencia en el contexto de un Modelo Educativo que se hacía cargo de nuevos desafíos y demandaba la implementación de nuevas estrategias de trabajo, ello con la consiguiente tensión entre las demandas de docencia y de investigación y extensión, y con el temor de que no se contemplara correctamente en los procesos de Calificación y Categorización el esfuerzo puesto en las labores docentes.

Esta preocupación persiste en los grupos focales 2011, en especial dado que si bien los docentes part-time se vieron beneficiados con el aumento de horas de administración de la docencia (destinadas a la planificación, evaluación, preparación de retroalimentación y trabajo en equipos docentes), los docentes de planta junto con la mayor demanda de tiempo por los cambios requeridos por la implementación, en general sufrieron un aumento en su carga docente por las nuevas normas de categorización y calificación docente. Aspecto, que si bien no tiene relación con el Modelo Educativo como tal, a veces se tiende a asociar a éste dada la simultaneidad de ambos procesos en el tiempo. Es así como en los grupos focales 2011 el aumento en la carga de trabajo de los docentes en el Modelo Educativo es relevada como la principal debilidad, en conjunto con la idea de que la Universidad valora las actividades de investigación por sobre las actividades de docencia. Lo anterior es consistente con los resultados de la Encuesta de Percepción Docente del Modelo Educativo (EPDME) realizada a fines del 2009, cuyos resultados arrojan que un 51,4% de los docentes señalan que el Modelo demanda “más tiempo” del profesorado y un 46,4% que demanda “mucho más tiempo”. Estos resultados presentan una pequeña baja en la encuesta aplicada a comienzos del año 2011, en la que el 50,8% de los docentes indica que la docencia en el Modelo Educativo les demanda “más tiempo”, y un 44,4% “mucho más tiempo”, lo que, a pesar de la leve disminución, reafirma la necesidad de revisar las políticas de carga de trabajo docente.

- **Necesidad de aumento del apoyo y acompañamiento:** Este aspecto aparece como un tema transversal en la implementación del Modelo Educativo, manifestándose como aspecto positivo, y también como un desafío a partir de las necesidades que se han dado en el proceso de implementación. La opinión de los docentes apunta a tres áreas: la necesidad de una política de formación docente, que articule las distintas actividades que desarrolla el CeDID, un programa de inducción de docentes (part-time y nuevos docentes de planta) , y una estandarización de criterios y procedimientos de revisión de guías de aprendizaje, que junto con las revisiones actuales, con foco en lo pedagógico y lo formal, se centre también en la revisión de contenido, lo que obviamente no puede ser abordado centralizadamente por el CeDID por ser un aspecto de carácter disciplinar.
- **Número de alumnos por curso:** El año 2008, una de las preocupaciones que tenían los docentes hacía referencia a la cantidad de estudiantes por curso; esa preocupación vuelve a manifestarse el año 2011, en que varios docentes señalan que la cantidad de estudiantes dificulta el desarrollo de actividades que promuevan el aprendizaje centrado en el estudiante. Esto es consistente con el hecho de que en la EPDME la mayoría de los docentes (61%) manifiestan que el tamaño del grupo curso ha sido una de las principales dificultades en el proceso de evidenciación de las competencias genéricas. Sin embargo, esto debe ser analizado en más detalle focalizándose en aquellas carreras que efectivamente están trabajando con cursos grandes tales como Veterinaria, Derecho y algunas de las ingenierías y pedagogías.
- **Desarrollo y Evaluación de Competencias:** Uno de los principales aspectos que preocupan a los docentes en los grupos focales 2011 y que surge a partir de la implementación de los planes de estudio renovados es el desarrollo y la evaluación de las competencias, en cuanto aún habrían docentes que no consideran tener los elementos necesarios para desarrollar los procesos de evidenciación de competencias. Consistentemente al menos con parte de esta preocupación, en la EPDME 2010 el 49% de los docentes señala que para ellos uno de los principales problemas para la implementación del Modelo Educativo es la dificultad del proceso de evidenciación de competencias genéricas. Sin embargo, lo anterior se ve matizado con el hecho de que en la misma encuesta menos de la mitad de los docentes (41%) señala que el proceso de evidenciación de competencias genéricas fue difícil o muy difícil. Además, un 60% de los docentes señala que el proceso de evidenciación de competencias genéricas fue provechoso o muy provechoso para los estudiantes, y un 66% señala que está de acuerdo o muy de acuerdo con que se cumplieron los objetivos de desarrollo de Competencias Genéricas en los estudiantes. Por otra parte, sólo un 11% señala como

problema la falta de conocimiento de los criterios e indicadores de evaluación de las competencias genéricas o la poca claridad de los mismos.

- **Flexibilización para ajustes al Modelo Educativo:** Finalmente, en 2011 los docentes manifiestan que perciben cierta rigidez para hacer ajustes que permitan adaptar el Modelo Educativo a la contingencia o a la realidad de algunas carreras.

A continuación se presenta una tabla resumen de la evolución de los aspectos deficitarios y desafíos en la implementación del Modelo Educativo según lo manifestado por los docentes participantes en los grupos focales:

| <b>Evolución de aspectos deficitarios y desafíos del Modelo Educativo</b> |             |             |                                       |
|---|-------------|-------------|---------------------------------------|
| <b>ASPECTO</b>  | <b>2008</b> | <b>2011</b> | <b>Observaciones</b>                  |
| Adaptación de los estudiantes   | Presente    | Aumenta     | Aspecto se potencia en este período   |
| Aumento en carga de trabajo   | Presente    | Aumenta     | Aspecto se potencia en este período   |
| Necesidad de aumento del Acompañamiento del CeDID                         | Ausente     | Surge       | Aspecto se manifiesta en este período |
| Número de alumnos por curso   | Presente    | Aumenta     | Aspecto se potencia en este período   |
| Desarrollo y Evaluación de Competencias                                   | Ausente     | Surge       | Aspecto se manifiesta en este período |
| Flexibilización para ajustes al Modelo Educativo                          | Ausente     | Surge       | Aspecto se manifiesta en este período |
| Desafíos Administrativos  | Presente    | Se mantiene | Aspecto se mantiene en este período   |

### 3. Tensiones resueltas en la implementación del Modelo Educativo

A continuación se presentan las tensiones destacadas en los grupos focales 2008 que parecen haberse resuelto en tanto tienden a desaparecer el 2011:

| <b>Evolución de tensiones superadas en la implementación del Modelo Educativo</b> |             |             |  |
|---|-------------|-------------|--|
| <b>ASPECTO</b>  | <b>2008</b> | <b>2011</b> | <b>Observaciones</b>                           |
| Infraestructura Requerida   | Presente    | Levemente   | Se manifiesta <b>levemente</b> en 2011         |
| Materiales de Apoyo   | Presente    | Desaparece  | <b>No</b> se manifiesta en este período        |
| Financiamiento  | Presente    | Levemente   | Se manifiesta <b>levemente</b> en este período |
| Falta de claridad en el diseño  | Presente    | Desaparece  | <b>No</b> se manifiesta en este período        |
| Continuidad de Iniciativas  | Presente    | Desaparece  | <b>No</b> se manifiesta en este período        |
| Sistema de Evaluación   | Presente    | Desaparece  | <b>No</b> se manifiesta en este período        |
| Indecisión Institucional  | Presente    | Desaparece  | <b>No</b> se manifiesta en este período        |

En 2011 los aspectos de Infraestructura y financiamiento son manifestados solamente por 2 docentes, sin adquirir relevancia. En el caso del resto de los aspectos, estos no se manifiestan nuevamente, lo que nos permite aseverar que de acuerdo a la visión de los docentes el proceso de adopción e institucionalización del Modelo Educativo y la formación por competencias se encuentra en un estado avanzado en la Universidad. Sin perjuicio de ello, es importante continuar con el seguimiento de lo que será la renovación de los planes de estudio en la Facultad de Derecho y en las carreras pendientes de la Facultad de Ciencias Sociales y de Recursos Naturales.

## V. Análisis de la experiencia en aula en el Modelo Educativo: La guía de aprendizaje

Aun cuando los resultados de la EODD, las tasas de aprobación y las estrategias de monitoreo de la implementación del Modelo Educativo (encuestas, grupos focales a docentes y estudiantes y otros) entregan valiosa información sobre el impacto del Modelo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que es siempre el factor crítico, en esta evaluación se quiso añadir un componente más que es el análisis de las guías de aprendizaje, por ser éstas un instrumento que recoge el diseño detallado (la “bajada al aula”) que realizan los docentes, permitiendo en este sentido una aproximación más cercana a las transformaciones que están ocurriendo a nivel de aula.

La guía de aprendizaje es un componente central del Modelo Educativo<sup>8</sup> y el principal instrumento para planificación de las actividades diseñadas por los docentes para el logro de los resultados de aprendizaje y para la orientación del estudiante en el desarrollo del curso. Instrumento que se transforma en una herramienta de gestión de la calidad a través de la transparencia que entrega el que sea un documento conocido por los estudiantes desde el inicio del curso, lo que promueve que se desarrolle lo que se ha planificado, se respeten los plazos, criterios de evaluación y otros.

Por ello, conocer el contenido y la calidad de las guías de aprendizaje y como se operacionalizan en ellas los lineamientos del Modelo Educativo es un aspecto importante de esta evaluación que nos permite ver en qué medida los docentes han podido renovar las formas de hacer docencia y de evaluar los aprendizajes. Para ello, a continuación se presenta un análisis de 117 guías de aprendizaje implementadas con estudiantes los años 2009 y 2010 que han sido revisadas y retroalimentadas por el CeDID, que están distribuidas por facultad de la siguiente forma:

| FACULTAD            | N  | %   |
|---------------------|----|-----|
| EDUCACIÓN           | 82 | 70% |
| CIENCIAS SOCIALES   | 20 | 17% |
| RECURSOS NATURALES  | 7  | 6%  |
| INGENIERÍA          | 5  | 4%  |
| ARTES Y HUMANIDADES | 3  | 3%  |

<sup>8</sup> Para más detalles sobre la guía de aprendizaje ver la Guía de Renovación Curricular N° 5:  
<http://www.uctemuco.cl/docencia/guia5.pdf>

## 1. Retroalimentación:

Respecto de la retroalimentación, el análisis arrojó que existen procesos de retroalimentación claramente definidos en el 89% (104) de las guías revisadas; de estas, el promedio de instancias de retroalimentación por guía es de 4,7. Lo anterior permite inferir que existe una importante incorporación de los procesos de retroalimentación en una amplia mayoría de los cursos que han sido diseñados en el contexto del Modelo Educativo, pero es necesario aumentar los esfuerzos para que esta cifra alcance al 100% de las guías.

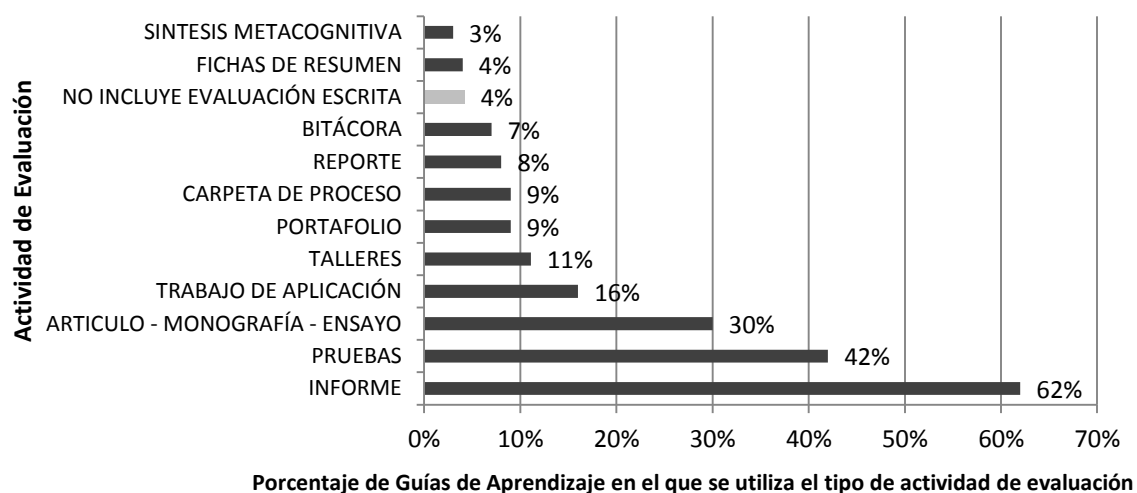
## 2. Evaluación

El análisis de las estrategias de evaluación del aprendizaje que los docentes utilizan se centró en determinar la diversidad de estrategias utilizadas por los docentes, dividiendo las actividades de evaluación en cuatro áreas: escrita, oral, audiovisual y con uso de ambientes virtuales.

### 2.1. Evaluación escrita:

Las actividades de evaluación escrita que se utilizan son variadas, identificándose 10 tipos distintos. El porcentaje según tipo se presenta en el siguiente gráfico:

#### Actividades de Evaluación Escrita en las Guías de Aprendizaje | Fuente: Gestión y Evaluación de la Docencia – DGD

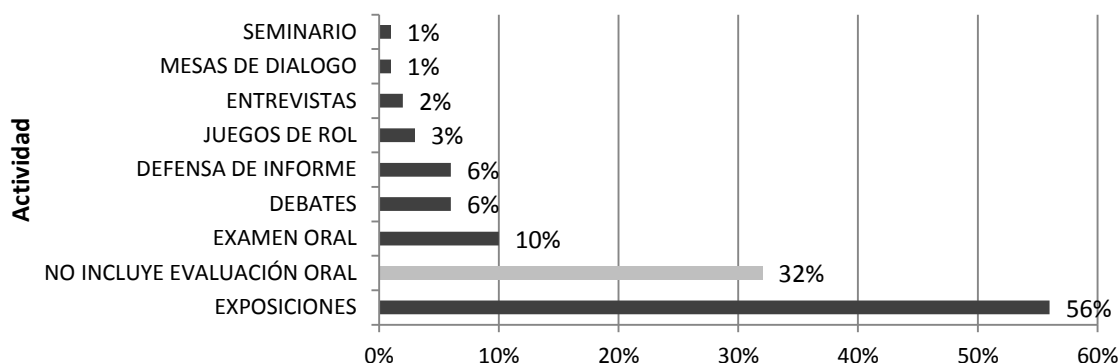


La principal estrategia de evaluación escrita que se utiliza es el informe (70%), seguido de la prueba escrita (42%) y de actividades tipo ensayo, monografía o artículo (30%). En un 4% de las guías (5) no se especifican actividades de evaluación escrita.

### 1.2. Evaluación oral:

Las actividades de evaluación oral que se utilizan y el porcentaje de las guías revisadas que la incorporan es el siguiente:

#### Actividades de Evaluación Oral en las Guías de Aprendizaje | Fuente: Gestión y Evaluación de la Docencia - DGD



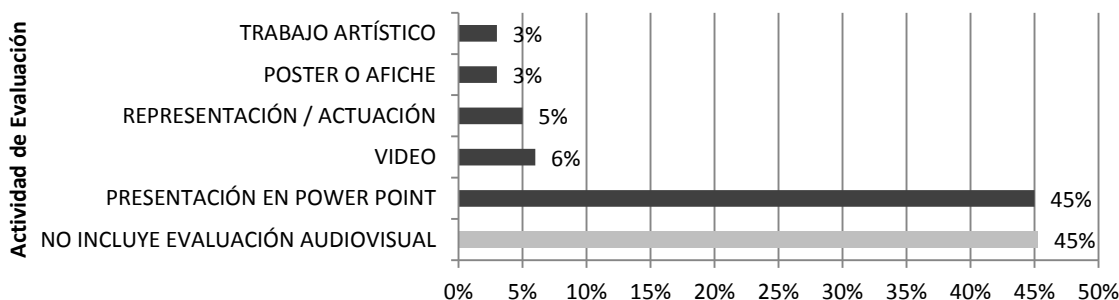
Porcentaje de Guías de Aprendizaje en el que se utiliza el tipo de actividad de evaluación

Se identifican 8 tipos de evaluación oral, siendo la principal estrategia la exposición (56% de las guías), seguida por el examen oral con un 10%. En un 32% de las guías no se utilizan actividades de evaluación oral.

### 1.3. Evaluación audiovisual:

A continuación se presentan las actividades de evaluación audiovisual que se utilizan y el porcentaje de las guías revisadas que la incorporan:

#### Actividades de Evaluación Audiovisual en las Guías de Aprendizaje | Fuente: Gestión y Evaluación de la Docencia - DGD



Porcentaje de Guías de Aprendizaje en el que se utiliza la actividad de evaluación

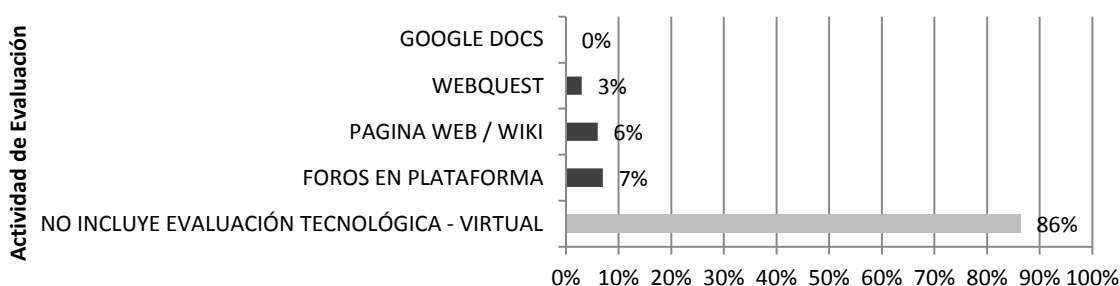


Se identifican 5 tipos de evaluaciones audiovisuales, siendo la principal estrategia la presentación con PowerPoint (45% de las guías). En un 45% de las guías (53) no se especifican actividades de evaluación audiovisual.

#### 1.4. Evaluación usando ambientes virtuales:

A continuación se presentan las actividades de evaluación tecnológica/virtual que se utilizan y el porcentaje de las guías revisadas que la incorporan (el uso de PowerPoint se consideró dentro de las estrategias audiovisuales):

#### Actividades de Evaluación Tecnológico/Virtual en las Guías de Aprendizaje | Fuente: Gestión y Evaluación de la Docencia - DGD



Porcentaje de Guías de Aprendizaje en el que se utiliza la actividad de evaluación

En un 86% de las guías (101) no se especifican actividades de evaluación en ambientes virtuales y las que lo incluyen tienen una variedad de sólo tres tipos de actividades distintas, alcanzando en un tipo como máximo presencia en un 7% de las guías, lo que indica un bajo uso de la plataforma Educa u otros recursos virtuales para los procesos de evaluación, mostrando nuevamente que el uso de las TIC en la docencia es aún incipiente, siendo quizás el eje del Modelo Educativo más débil, aspecto que también se constató en el proceso de acreditación institucional de 2009.

## 2. Uso del tiempo:

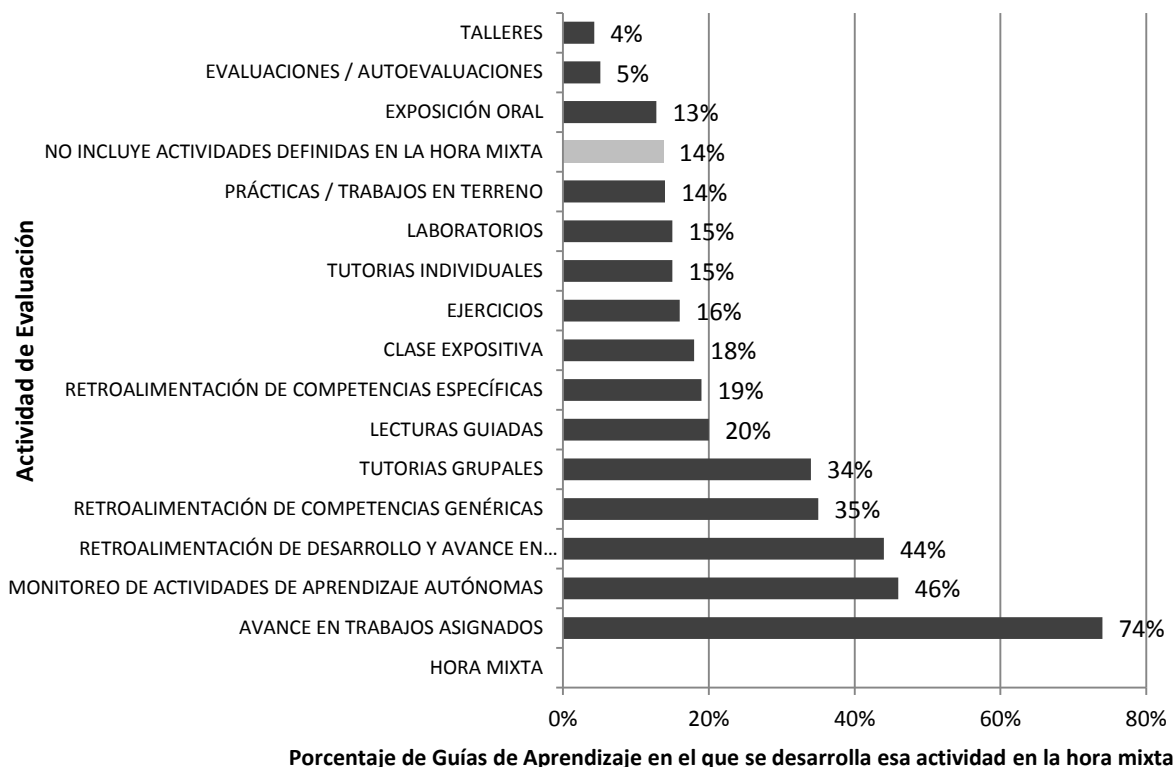
A continuación se analiza el uso de los tiempos de aprendizaje, dado que su planificación en las Guías de Aprendizaje no contempla sólo las horas presenciales, sino también horas mixtas y autónomas (PMA<sup>9</sup>), siendo éste otro aspecto innovador del Modelo Educativo, que amerita una especial evaluación dado que en las etapas iniciales causó confusión en muchos docentes y fue una apuesta que a algunos merecía dudas.

<sup>9</sup> Para más detalles del PMA ver Guía n° 5 de Orientaciones para la Renovación Curricular disponible en [www.uctemuco.cl/docencia/guia5.pdf](http://www.uctemuco.cl/docencia/guia5.pdf)

## 2.1. Uso del tiempo en horas mixtas:

Las guías de aprendizaje analizadas efectivamente planifican la hora mixta distribuyendo el tiempo en las actividades que a continuación se presentan:

### Uso de la Hora Mixta en las Guías de Aprendizaje | Fuente: Gestión y Evaluación de la Docencia – DGD



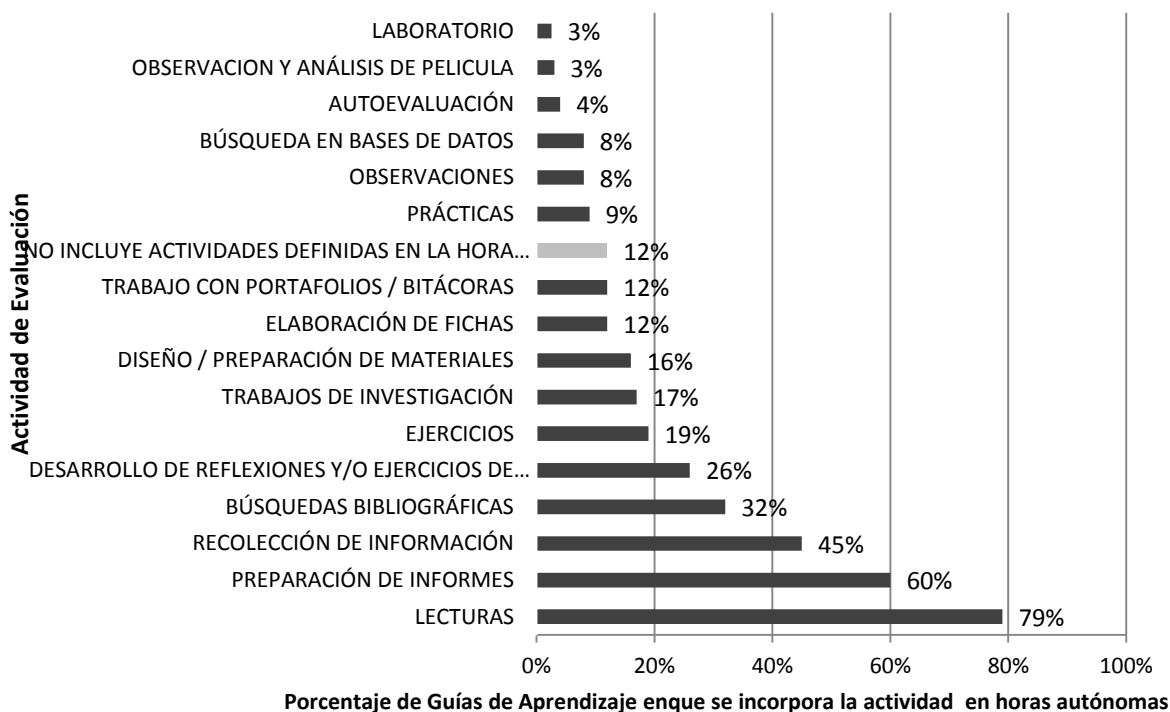
Se identificó un total del 15 tipos de actividades desarrolladas en la hora mixta, siendo la principal el avance por parte de los estudiantes en los trabajos asignados, con acompañamiento del profesor (74% de las guías revisadas). Le siguen el monitoreo de las actividades de aprendizaje desarrolladas en horas autónomas (46%), las actividades de retroalimentación del desarrollo y avance de aprendizajes (44%), y la retroalimentación de avances en competencias genéricas (35%). En un 14% de las guías revisadas (16) no se especifican las actividades a desarrollar en horas mixtas, lo que supone una falla de diseño importante en esas guías que debe ser corregido.

De acuerdo a la revisión realizada, las actividades que desarrollan los docentes en la hora mixta, son mayoritariamente coherentes con la definición establecida en la Guía de Renovación Curricular N° 5.

## 2.2. Uso del tiempo en horas autónomas:

A continuación se presentan los resultados de la revisión de las guías de aprendizaje en cuanto a la planificación de la de actividades a desarrollar en las horas autónomas<sup>10</sup>:

### Uso de la Hora Autónoma en las Guías de Aprendizaje | Fuente: Gestión y Evaluación de la Docencia – DGD



Se identificó un total del 15 tipos de actividades desarrolladas en la hora autónoma, siendo la principal la lectura (79% de las guías revisadas), seguida de la preparación de informes (60%), la recolección de información (45%) y las búsquedas bibliográficas y en base de datos (40%). En un 12% de las guías no se especifican actividades a desarrollar en horas autónomas, lo que es preocupante, por ser la orientación de la autonomía una parte importante de la implementación del Modelo, en especial en los primeros años, a los cuáles corresponden estas guías.

Las actividades que han planificado los docentes en la hora autónoma, de acuerdo a la revisión realizada, son coherentes con la definición establecida en la Guía de Renovación Curricular N° 5.

<sup>10</sup> Para más detalles sobre la hora autónoma ver Guía n° 5 de Orientaciones para la Renovación Curricular disponible en [www.uctemuco.cl/docencia/guia5.pdf](http://www.uctemuco.cl/docencia/guia5.pdf)

## VI. La capacitación de los docentes: El CeDID, actividades e impacto

### Programas de apoyo y formación del CeDID

Parte importante de lo que ha significado la instalación del Modelo Educativo en sus primeros años dice relación con los procesos de desarrollo docente y apoyo a la adopción de las innovaciones que ha realizado el CeDID ([www.uct.cl/cedid](http://www.uct.cl/cedid)), para migrar efectivamente hacia el Aprendizaje Centrado en el Estudiante y basado en competencias.

Aunque el CeDID ofrece también servicios de desarrollo de materiales, uso de TIC en docencia y apoyo y asesorías a los docentes en forma individual o grupal, ciertamente su oferta permanente de cursos y talleres, desarrollados por invitados externos o profesionales de su equipo y académicos de la Universidad, han sido su principal estrategia para contribuir a la mejora de la calidad de la docencia a través del desarrollo profesional de los docentes. En la siguiente tabla se presentan los principales datos de la formación ofrecida por el CeDID entre los años 2009 y 2011:

|   |       |                     |
|---|-------|---------------------|
| <b>Oferta formativa total</b>                     |       | <b>115 talleres</b> |
| <b>Promedio de horas de formación por docente</b> |       | <b>26,90 horas</b>  |
| <b>Promedio de talleres asistidos por docente</b> |       | <b>4 talleres</b>   |
| Talleres/Cursos Ofrecidos                         | 2009  | 37                  |
|   | 2010  | 44                  |
|   | 2011* | 34                  |
| Total de Matrícula                                | 2009  | 665                 |
|   | 2010  | 784                 |
|   | 2011* | 400                 |

\*Los datos 2011 no consideran los talleres desarrollados en el tercer trimestre

Los talleres o cursos fueron desarrollados en las siguientes modalidades:

| Tipo          | Horas              | Cantidad |
|---------------|--------------------|----------|
| Microtalleres | 4 horas            | 98       |
| Talleres      | 8 horas            | 5        |
| Cursos        | entre 8 y 40 horas | 5        |
| Diplomados    | más de 100 horas   | 7        |

Del total ofrecido 33 (28,7%) fueron desarrollados por relatores externos, nacionales e internacionales, y en general corresponden a los programas de mayor extensión.

Es importante destacar que, además de la oferta formativa de talleres que se desarrolla en forma permanente, abierta y gratuita para todos los docentes sean estos de planta o part-time, se han implementado dos diplomados para profesores de planta, uno externo desarrollado y certificado por la Universidad Jesuita de Deusto y otro interno organizado por el CeDID con la participación de profesores externos e internos en su cuerpo académico.

El **Diplomado en "Gestión Curricular y Formación por Competencias"** (Universidad de Deusto), con 125 horas de duración, desarrollado entre enero de 2008 y enero de 2010, se realizó en tres versiones, y fue aprobado finalmente por 80 docentes de la Universidad.

El **Diplomado en "Pedagogía Universitaria"** (CeDID - Universidad Católica de Temuco) se comenzó a desarrollar en su primera versión en enero de 2011 y cuenta con 25 académicos de planta participando en dos modalidades: una avanzada, que contempla 270 horas de formación (19 académicos) y otra básica, que contempla 216 horas de formación (6 académicos).

### **Impacto de la formación en pedagogía universitaria en la calidad de la docencia**

Uno de los grandes desafíos que tiene la Universidad y el CeDID en particular es medir el impacto en el aprendizaje de los estudiantes de los esfuerzos desarrollados en el contexto de la implementación del Modelo Educativo. Las secciones de este informe que analizan los indicadores críticos de docencia y evalúan la calidad de las guías de aprendizaje son un aporte importante en este sentido.

Como complemento a lo anterior y como un medio para evaluar el impacto de los programas formativos desarrollados por el CeDID, en la percepción de calidad de la docencia por parte de los estudiantes, se realizó una comparación de medias y una prueba T (nivel de significancia 0.05) para identificar diferencias estadísticamente significativas en los resultados promedio de la EODD de profesores que han participado en programas (cursos, talleres, diplomados) organizados por el CeDID en los últimos tres años y los resultados de aquellos que no lo han hecho. Para lo anterior se identificaron 187 docentes que cumplían con los criterios de haber participado en al menos en una ocasión en capacitaciones en pedagogía universitaria y contar con resultados en la EODD en el primer semestre 2010, y se compararon con los que no habían recibido ese perfeccionamiento, obteniendo los resultados que se indican en la siguiente tabla.

| COMPARACIÓN DE MEDIAS |           |     |       |         | Diferencia de medias | Significancia de diferencia |
|-----------------------|-----------|-----|-------|---------|----------------------|-----------------------------|
| Dimensión             | PARTICIPA | N   | Media | Desvest |                      |                             |
| PROMEDIO              | <b>NO</b> | 262 | 5,85  | 0,64    | <b>0,09</b>          | 0,14                        |
|                       | <b>SI</b> | 187 | 5,94  | 0,6     |                      |                             |
| METODOLOGÍA           | <b>NO</b> | 262 | 5,79  | 0,67    | <b>0,08</b>          | 0,21                        |
|                       | <b>SI</b> | 187 | 5,87  | 0,63    |                      |                             |
| INTERACCIÓN           | <b>NO</b> | 262 | 5,86  | 0,7     | <b>0,06</b>          | 0,32                        |
|                       | <b>SI</b> | 187 | 5,93  | 0,64    |                      |                             |
| EVALUACIÓN            | <b>NO</b> | 262 | 5,8   | 0,68    | <b>0,09</b>          | 0,18                        |
|                       | <b>SI</b> | 187 | 5,89  | 0,65    |                      |                             |
| ADMINISTRACIÓN        | <b>NO</b> | 262 | 5,93  | 0,6     | <b>0,13</b>          | <b>0,02*</b>                |
|                       | <b>SI</b> | 187 | 6,06  | 0,55    |                      |                             |

\*Significativa al nivel 0,05

El análisis indica que al comparar ambos grupos de docentes, sin distinguir la cantidad de horas de participación, hay una importante tendencia a mejores resultados en la EODD entre profesores que han participado en alguna actividad del CeDID, pero ésta es estadísticamente significativa sólo en la comparación del promedio de la dimensión "Administración".

Para identificar la cantidad de horas de perfeccionamiento en pedagogía universitaria a partir del cual se ha logrado un mayor impacto, se compararon los resultados de aquellos docentes que recibieron 100 o más horas de capacitación con aquellos que no recibieron capacitación, con los siguientes resultados:

| Dimensión      | Criterio         | N   | Media | Desviación Estándar | Diferencia   |
|----------------|------------------|-----|-------|---------------------|--------------|
| Promedio       | No Participantes | 262 | 5,86  | 0,63                | <b>0,20*</b> |
|                | Participantes    | 50  | 6,06  | 0,55                |              |
| Metodología    | No Participantes | 262 | 5,81  | 0,65                | 0,16         |
|                | Participantes    | 50  | 5,97  | 0,63                |              |
| Interacción    | No Participantes | 262 | 5,87  | 0,69                | <b>0,19*</b> |
|                | Participantes    | 50  | 6,05  | 0,58                |              |
| Evaluación     | No Participantes | 262 | 5,81  | 0,68                | <b>0,21*</b> |
|                | Participantes    | 50  | 6,03  | 0,56                |              |
| Administración | No Participantes | 262 | 5,96  | 0,59                | <b>0,24*</b> |
|                | Participantes    | 50  | 6,19  | 0,50                |              |

\*Significativa al nivel 0,05

Como se observa, existen diferencias de medias importantes en todas las áreas evaluadas, y estas son estadísticamente significativas en las dimensiones de Interacción, Evaluación y Administración, y en el Promedio General de la EODD, a favor de los docentes que han completado 100 o más horas de programas de desarrollo docente ofrecidos por el CeDID, respecto de los docentes que no han participado en estas actividades de desarrollo docente.

## VII. Experiencia en Formación Humanista y Cristiana

### Formación Cristiana: Proyecto Cristiano: La Vida

El Curso de Proyecto Cristiano la Vida (PXV) se enmarca en la Línea Ético-Cristina del Área de Formación Humanista y Cristiana (AFHC). Es parte central de la actual implementación del quinto eje del Modelo Educativo y es un curso mínimo en todos los planes de estudio contando el 2011 con 32 secciones. Busca que los estudiantes pueden realizar una reflexión de la realidad a la luz de la fe cristiana y al desarrollo de las competencias genéricas identitarias.

Desde siempre ha existido la preocupación por la pertinencia del curso de iniciación cristiana en la vida universitaria y el desarrollo profesional, una muestra de ello son los diversos proyectos de mejoramiento a la docencia que se han realizado desde 1996 cada 4 años aproximadamente, culminando con el proyecto de innovación en la docencia 2009 *“Análisis de estrategias docentes para ofrecer formación de la dimensión religiosa propia de una Universidad Católica. El caso del curso Proyecto Cristiano: la Vida”* y la adaptación del curso para los planes basados en competencias a partir del 2009.

En el contexto del proyecto 2009 se realizaron encuestas a profesores, grupos focales y encuestas a estudiantes. Los resultados de la encuesta que se aplicó a 338 estudiantes (muestra de 19.1%), permitieron establecer que existe en general una percepción positiva del curso (75% de los encuestados). Además, se analizaron los comentarios abiertos realizados por los estudiantes ante la pregunta: *“¿Qué te aportó el curso? ¿Cómo fue tu experiencia en él?”*, los que fueron agrupados en categorías, con los siguientes resultados presentados de mayor a menor frecuencia de menciones:

| <b><i>“¿Qué te aportó el curso? ¿Cómo fue tu experiencia en él?” (N=338)</i></b>   |                   |          |
|--|-------------------|----------|
| <b>Categorías:</b>   | <b>Frecuencia</b> | <b>%</b> |
| <b>Diversidad:</b> apertura a otros, ampliación de la perspectiva religiosa  | <b>74</b>         | 29,2%    |
| <b>Sentido de la vida:</b> desarrollo personal, autoestima, formación valórica   | <b>55</b>         | 21,7%    |
| <b>Conocimiento religioso:</b> énfasis teórico, influencia cultural de la religión, concepto de Dios, Jesús y su entorno | <b>30</b>         | 11,9%    |
| <b>Experiencia religiosa:</b> énfasis en la relación personal con Dios y los demás                                       | <b>29</b>         | 11,5%    |
| <b>Universidad y profesión:</b> vínculo con la realidad y la carrera   | <b>28</b>         | 11,1%    |
| <b>Exceso de trabajo:</b> complejidad, "quita tiempo"  | <b>9</b>          | 3,6%     |
| <b>Mala metodología:</b> profesor no motiva, curso aburrido  | <b>7</b>          | 2,8%     |
| <b>Imposición ético religiosa,</b> no respeta diversidad   | <b>10</b>         | 4,0%     |
| <b>Sin aporte:</b> sólo cosas ya sabidas   | <b>11</b>         | 4,3%     |



Tanto de las encuestas como de los grupos focales emana con fuerza y claridad los espacios de desarrollo de la competencia de Respeto y valoración por la diversidad, así como la posibilidad que brinda el curso de ver y valorar los distintos contextos religiosos regionales y de mirar lo religioso como objeto de estudio. Se percibe el curso además como un aporte en el desarrollo religioso de los estudiantes, como un espacio para conocer las influencias de la religión en la sociedad y en la historia. Además, se valora especialmente el poder descubrir que sus compañeros pertenecen a diferentes credos y prácticas religiosas.

Las menciones negativas con respecto al curso no alcanzan al 15% de las respuestas, que incluyen la percepción de que el curso no constituye un aporte a la formación, problemas con la metodología, el rechazo a la obligatoriedad del curso y la demanda de tiempo para cumplir con los resultados de aprendizaje, en especial en las horas autónomas.

### **Evolución de Indicadores para del Curso de Proyecto Cristiano: La Vida**

| <b>Año</b>               | <b>2007</b> | <b>2008</b> | <b>2009</b> | <b>2010</b> | <b>2011</b> |
|--------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Tasa de Aprobación       | 93,32%      | 94,80%      | 82,09%      | 83,44%      | 84,11%      |
| Nota de Aprobación       | 5,12        | 5,20        | 4,87        | 4,96        | 4,94        |
| Cantidad de Estudiantes  | 1213        | 1230        | 1636        | 1794        | 1139*       |
| Nota Promedio en la EODD | Sin datos   | 5,48        | 5,42        | 5,92        | 5,64        |

\*2011 Considera sólo la matrícula del 1<sup>er</sup> semestre no siendo representativa de la experiencia anual.

Como se observa, existe una baja en las tasas y notas de aprobación en los últimos años, que es consistente con las revisiones y reformulación del curso y la formación de sus docentes que han implicado un aumento en los niveles de exigencia y rigurosidad en este tipo de cursos, pero que a la vez es acompañado de un aumento en la percepción de calidad por parte de los estudiantes expresado en los resultados de la EODD.

### **Desafíos**

A partir de las encuestas y grupos focales realizados y de la experiencia a la fecha con la versión renovada del curso se desprenden los siguientes desafíos:

- Identificación y desarrollo de una competencia específica propia de cada carrera para trabajarla en el curso PXV que potencie la integración del curso en el itinerario formativo de la carrera.
- Articular la gestión del curso y su equipo con las direcciones de carreras y el equipo académicos del ciclo correspondiente.
- Difusión e instalación de los resultados de aprendizaje y del sentido del curso en el itinerario formativo de cada carrera.

- Perfeccionamiento y monitoreo al todo el equipo docente de PXV para que sea una respuesta más pertinente y atractiva a las búsquedas de los estudiantes.

### **Formación Humanista: Electivos Interdisciplinarios**

Otro componente central del quinto eje del Modelo Educativo son los cursos electivos interdisciplinarios (conocidos como DDO por su sigla en el sistema), siendo un requisito de titulación para todo estudiante tomar al menos tres de estos cursos, lo que se ha traducido en los siguientes cursos y vacantes semestrales ofrecidas desde el 2009 y proyectadas para el 2012:

| <b>Año</b>            | <b>2009</b> | <b>2010</b> | <b>2011</b> | <b>2012</b> |
|-----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Cursos por semestre   | 30          | 37          | 35          | 40          |
| Vacantes por semestre | 1200        | 1480        | 1400        | 1600        |

En cuanto al cuerpo docente, éste ha ido evolucionando produciéndose una disminución, a pesar de los esfuerzos del AFHC, de la presencia de profesores de planta en los cursos, como se observa en la siguiente tabla.

| <b>Categoría Profesores DDO</b> | <b>Total</b> | <b>Porcentajes</b> |
|---------------------------------|--------------|--------------------|
| Planta                          | 12           | 23.52%             |
| Honorarios                      | 39           | 76,47%             |

Lo anterior implica que se he ido haciendo más difícil que las carreras vean este curso como parte integrante de su plan de estudios, no existiendo inclusive presencia alguna de profesores de las Facultades de Educación e Ingeniería y contando con un solo docente en Derecho, en estos cursos a pesar del enorme potencial de interdisciplinariedad que ofrecen y su alta valoración por parte de los estudiantes.

Además de la EODD, el AFHC ha aplicado una encuesta de especial para estos cursos desde el año 2008, con el objetivo de identificar las razones por las que toman los cursos, las formas en que los seleccionan y mejorar sus prácticas docentes desde la interdisciplinariedad. Una amplia mayoría de los estudiantes evalúa positivamente los cursos en relación a los objetivos que estos tienen, alcanzando en general un 90% de respuestas positivas. A ello se suma que esta valoración positiva ha ido incrementando en los últimos tres años, siendo especialmente notorio el avance de casi 10% que se produce en relación a las metodologías entre los años 2009 y 2010, cuando se capacitó intensivamente a los profesores del Área y se desarrolló la guía de aprendizaje para un tercio de los cursos.

## **Formación Complementaria: Implementación de los Créditos de Servicio Socio comunitario y de Libre Disposición (RALD – RASS)**

Una de las cuatro líneas curriculares que plasma el quinto eje del Modelo Educativo (Formación Humanista y Cristiana), es la Formación Complementaria, que se implementa en el Registro de Actividades de Libre Disposición (RALD) para las cohortes 2005 a 2009 y en el Registro de Actividades de Servicio Socio comunitario (RASS) para las cohortes 2010 en adelante.

El RALD y RASS reconocen mediante la asignación de créditos las experiencias significativas y formativas que viven los estudiantes en su vida cotidiana más allá de sus estudios formales. Los estudiantes escogen libremente, dentro del listado ofrecido, las actividades por las que quieren se le reconozcan créditos, debiendo en los nuevos planes de estudio completar 10 SCT (280 horas) como requisito de titulación, en un mínimo de dos actividades distintas. Deben solicitar el reconocimiento de sus créditos completando una ficha de reconocimiento avalada por la organización o institución correspondiente, y completar una pauta de autoevaluación.<sup>11</sup>

La evaluación del RALD llevó en el 2010 a la formalización del RASS como una nueva estrategia de formación complementaria más pertinente al Modelo Educativo y la identidad de nuestra Universidad. Así, el RASS busca responder al desafío de concentrar los créditos en actividades de mayor valor formativo, evitando la inclinación del estudiante por lo más fácil y pragmático (trabajo remunerado y talleres), y aumentando el vínculo de las actividades con los distintos perfiles de egreso y con la misión de la Universidad, superando así una mirada más asistencialista y de voluntariado, y poniendo el foco en responder a las necesidades de los socios comunitarios en forma integral, estable y sistemática, existiendo a la fecha acuerdos con 43 socios comunitarios.

El cambio apunta a que el estudiante realice un servicio o trabajo destinado a apoyar a un grupo de personas o a una institución con foco en el bien público, en una experiencia caracterizada por el servicio y la inserción en el mundo social concreto. A partir de los cambios implementados en esta línea de formación complementaria, se busca entonces que los estudiantes desarrollen sus competencias en contacto con la comunidad, en especial con los más necesitados, realizando un servicio concreto (que puede ser remunerado), deseablemente vinculado a su ámbito profesional, fortaleciendo así la formación entregada en el resto del curriculum de su carrera.

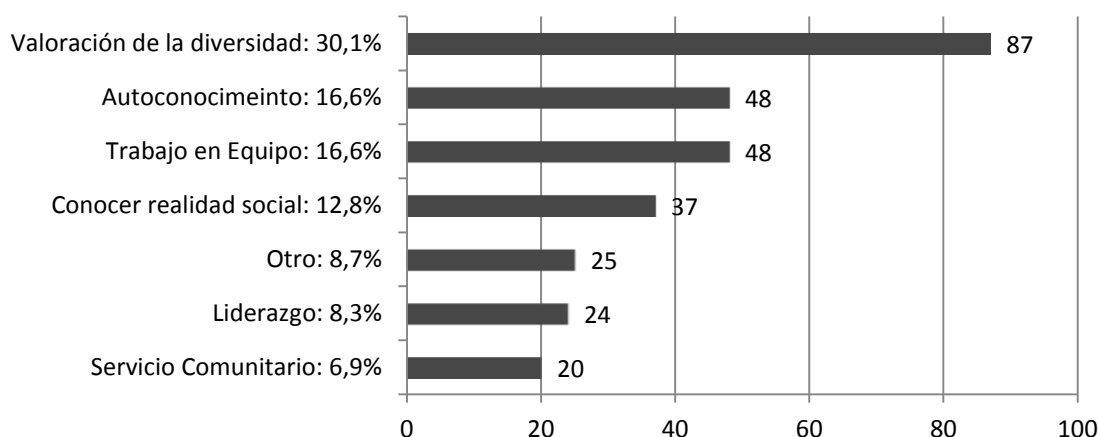
---

<sup>11</sup> Para más detalles del RALD y RASS visitar [www.uctemuco.cl/actividadessociocomunitarias](http://www.uctemuco.cl/actividadessociocomunitarias)

El análisis cualitativo de una muestra representativa aleatoria del 10% de las fichas de autoevaluación registradas para las cohortes 2007,2008 y 2009 arroja los siguientes resultados en las dos preguntas principales (197 fichas con 538 comentarios distintos):

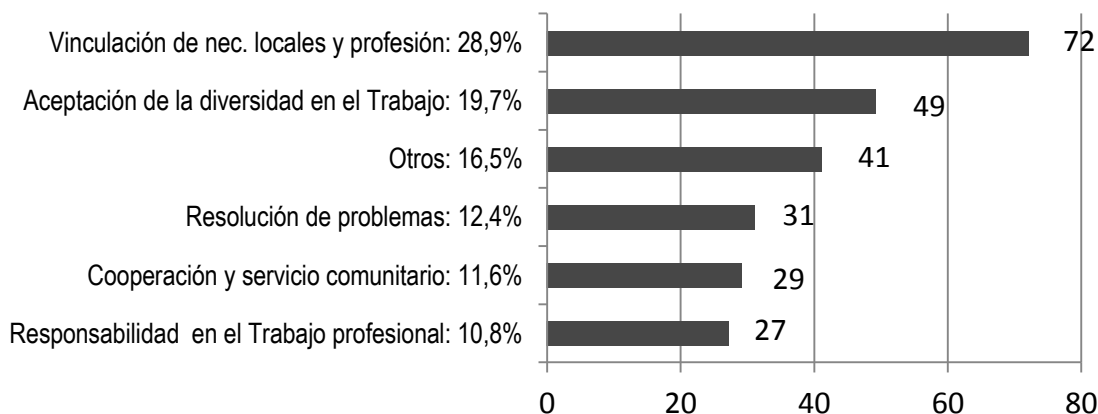
### Principales aprendizajes de la Experiencia RALD | Fuente: AFHC

Frecuencia de respuestas (N= 289): **¿Qué aprendí de la experiencia?**



### Relación Experiencia RALD con la Formación Profesional | Fuente: AFHC

Frecuencia de respuestas (N= 249): **Relación con formación profesional**



Como se observa, en ambas preguntas destaca la importancia de estas experiencias “fuera del aula” para la valoración y el respeto a la diversidad (competencia genérica identitaria). Además, casi un tercio de los estudiantes (28,9%) destaca que la experiencia le ayudó a vincular las necesidades locales con su profesión.

Las respuestas que tienen relación con el conocimiento son pocas y quedan dentro de la categoría “otros”. El sentido de servicio aparece pero es bajo dentro del total, con un 6,9%

de las menciones sobre aprendizaje y 11,6% en la relación con la profesión. Ambos resultados indican que el paso del RALD al RASS va en la dirección correcta al querer darle a esta experiencia un foco más disciplinario, formativo y con el sello del servicio propio de una Universidad Católica.

La evaluación de este componente del quinto eje del Modelo muestra que el RALD y RASS como formación complementaria obligatoria pero de “libre elección”, han sido experiencias con un buen nivel de impacto y a muy bajo costo. Los estudiantes realizan diversidad de experiencias, valoran lo vivido y reportan un importante nivel de relación de estas experiencias con el sello formativo de la Universidad.

La experiencia muestra también que no es fácil comprometer a las carreras en este proceso, se tiende a ver como algo anexo, ajeno, que compite por los créditos disponibles en el plan de estudios.

Finalmente, el paso efectivo del RALD al RASS presenta a la DGD y a las carreras los siguientes desafíos:

- mejorar la sistematización de la relación con los socios comunitarios
- generar una estrategia de trabajo con tutores o ayudantes por tipo de experiencias
- mejorar la evaluación de los aprendizajes asociados a la experiencia mediante la triangulación de la evaluación de las Competencias Genéricas involucradas (especialmente las identitarias) a través del compromiso de los socios comunitarios, tutores y la mejora del sistema de autoevaluación.
- generar experiencias de RASS y socios comunitarios específicos para las carreras según su potencial de aporte.
- potenciar un modelo que vincule el RASS con cursos de la carrera que trabajen con metodología de aprendizaje servicio.

## VIII. TIC en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje:

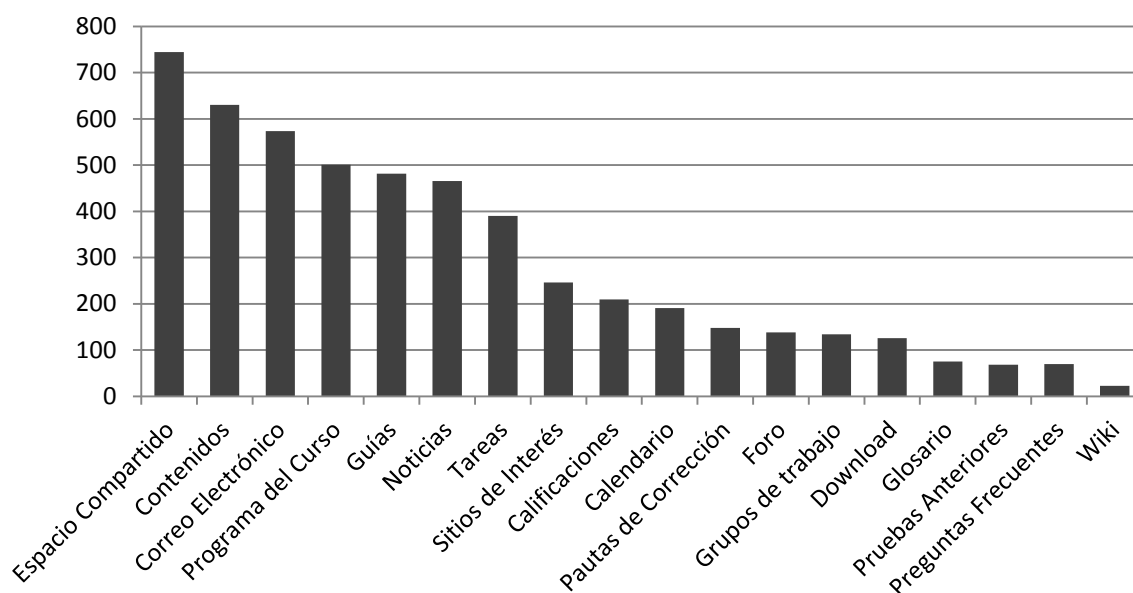
En cuanto al eje de TIC dentro del Modelo Educativo, se analizan dos fuentes de información principales: el uso de la plataforma educativa, y el catastro de recursos tecnológicos disponibles en las salas de clases de la Universidad.

Como se observa en la siguiente tabla, el uso de la plataforma virtual Educa ha ido incrementando de año a año alcanzando a un 91% de los cursos el año 2010, con la totalidad de la matrícula de pregrado participando en algún curso en la plataforma y un 100% de los docentes. A esto se suman aquellos que comenzaron a usar la nueva plataforma Moodle en forma piloto durante el 2010, con 80 cursos. Del mismo modo, hay un aumento constante de la cantidad de diferentes herramientas disponibles en la plataforma que se usan en cada curso.

|  | 2008 | 2009 | 2010 |
|--|------|------|------|
| Cursos Activos                               | 1701 | 1772 | 1834 |
| Docentes usuarios por semestre               | 459  | 497  | 531  |
| Estudiantes usuarios promedio por semestre   | 5602 | 5698 | 6334 |
| Promedio de herramientas activadas por curso | 2,67 | 3,08 | 3,35 |

Sin embargo, al analizar en detalle el uso de las diversas herramientas disponibles en la plataforma, aun se observa un uso restringido de las mismas, usándose en promedio en cada curso sólo un poco más de tres de las herramientas disponibles, y dentro de éstas, el uso mayoritario corresponde a herramientas básicas que implican poco interacción con los estudiantes, tales como subir y compartir documentos, el programa del curso y usar el correo electrónico, como se muestra en el siguiente gráfico. Lo anterior es consistente con los resultados de la revisión de las guías de aprendizaje presentados anteriormente, que muestran en general un uso bajo de los recursos TIC por parte de los docentes.

### Herramientas más utilizadas en Educa (Promedio anual 2008 - 2010) | Fuente: Área TIC para el Aprendizaje - DGD



En el contexto de estos resultados, el año 2010 se optó por comenzar a usar Moodle, una nueva plataforma con mayor potencial, gratuita y de código abierto, desarrollándose un programa piloto durante ese año junto a diversas actividades de capacitación para docentes, las que se han prolongado durante todo el año 2011, año en cuál comenzó la implementación masiva del uso de la nueva plataforma, cuyos datos detallados de uso estarán disponibles al mes de Marzo de 2012.

En cuanto al catastro de salas realizado por la nueva Área de TIC para el Aprendizaje de la Dirección General de Docencia, como se observa en la siguiente tablea, los resultados muestran que, a pesar de los avances alcanzados, por ejemplo con la implementación de acceso a la red inalámbrica (WIFI) en todos los campus y edificios, la Universidad presenta aun un grado importante de precariedad en este sentido. Es así como casi la mitad de las salas de la Universidad (49%), a la fecha de este informe, no cuentan con un proyector instalado en la sala, el 70% no cuenta con conectividad adecuada y sólo el 20% cuenta con parlantes o sistema de audio que permita por ejemplo ver videos o escuchar música u otras grabaciones.

### Catastro de disponibilidad de tecnología en las salas de clase

| Recurso   | Número de salas que cumple con el requerimiento        | Número de salas que no cumple con el requerimiento |
|---|--|--|
| Proyector normal o con funcionalidad de Pizarra Interactiva | 44 (Normal)<br>23 (con función de pizarra interactiva) | 65   |
| Conexión Wifi mínimo 2Mbps                                  | 40   | 92   |
| Parlantes o sistema de audio                                | 27   | 105  |



## IX. El Modelo Educativo desde una visión externa: la mirada desde la Acreditación

Una fuente importante para evaluar el impacto del Modelo Educativo es la visión que se tiene desde fuera de la Universidad, cuya expresión más formal y reconocida son los procesos de Acreditación, tanto institucional como de Pregrado.

En acuerdo final de acreditación institucional del año 2010 se destaca el rol del Modelo Educativo, señalando lo siguiente:

*“Existen propósitos y políticas claras que orientan la docencia de pregrado. El Modelo Educativo responde con claridad a la Misión y objetivos de la institución y cuenta con una importante adhesión por parte de la comunidad universitaria. Aunque existen avances en las acciones de capacitación y en la consolidación de la estructura organizacional que evalúa, gestiona y controla el avance de la implementación del Modelo Educativo, aun no se cuenta con antecedentes que permitan evaluar los resultados de su implementación y los efectos en los indicadores de eficiencia interna”.*

En cuanto a la acreditación de pregrado, en el período 2007 – 2010, en el que se desarrollaron 16 procesos de acreditación, el Modelo Educativo apareció como argumento en 5 acuerdos de acreditación (31%), comenzando a aparecer desde el año 2008 en los acuerdos, año en que aparece en dos carreras y se señaló lo siguiente:

| CARRERA                                     | CITA  |
|---|---|
| <b>Pedagogía Básica con especialización</b> | <i>"Respecto del personal administrativo (de apoyo o auxiliar), éste no es suficiente para atender los requerimientos de los estudiantes así como también las demandas del nuevo modelo educativo"</i>  |
| <b>Ingeniería en Acuicultura</b>            | <i>"Si bien es cierto la carrera ha realizado esfuerzos por instalar el modelo de enseñanza basado en competencias, el cual se encuentra en su etapa conceptual, no se advierte una política institucional para la capacitación de los académicos en el modelo señalado, y generar en ellos las habilidades para enfrentarlo. Asimismo, la escuela no ha instalado mecanismos efectivos de seguimiento del proceso que velen porque este currículum se haga efectivo"</i> |

Es necesario destacar que el contexto en el que se desarrollaron estos procesos de acreditación, aún no se encontraban implementados los planes de formación por competencias – que comenzaron el año 2009 – por lo que parte de las tensiones y debilidades que observa los pares evaluadores son coincidentes con aquellas identificadas por los docentes en los grupos focales del año 2008 y que se señalaron anteriormente en este documento. Además, en el caso particular de Acuicultura, la Carrera señaló en su informe de autoevaluación que tenía un plan de estudios por competencias, lo que a la

fecha no era efectivo dado que estaba en proceso de renovación, lo que fue observado como una inconsistencia importante por parte de los evaluadores.

El año 2010 el Modelo Educativo reaparece como argumento en los procesos de acreditación de 3 carreras, con los siguientes argumentos:

| CARRERA                         | CITA  |
|---------------------------------|---|
| <b>Educación Parvularia</b>     | <i>"Existe un plan estratégico institucional que dio origen a un nuevo modelo educativo, lo que ha implicado el reordenamiento del perfil de egreso concretizando un nuevo perfil (2009). Se formularon objetivos generales de la formación sobre la base de este perfil"</i> |
| <b>Pedagogía en Inglés</b>      | <i>"Cuenta con un modelo educativo y un modelo curricular claramente explicitados"</i>  |
| <b>Pedagogía en Matemáticas</b> | <i>"Existe una definición clara de los propósitos de la unidad, de amplio conocimiento y un proyecto educativo compartido por todos los actores que componen la comunidad" educativa"</i>   |

A diferencia de lo sucedido en los procesos de acreditación del año 2008, el año 2010 los argumentos que dicen relación con el Modelo Educativo dan cuenta de la claridad del Modelo, el compromiso de la comunidad universitaria con el proyecto educativo, y de la alineación que existe entre el perfil de egreso de las carreras y los lineamientos institucionales en lo que respecta a la formación de profesionales. Lo anterior, es coincidente con la acreditación institucional y con la evolución de la opinión de los docentes descrita previamente en la sección "Análisis de la Experiencia Docente en el Modelo Educativo" de este documento.

## **X. Conclusiones**

### **Niveles de Avance**

La primera conclusión que emana del presente informe es que, a través de la definición clara de procesos de renovación curricular y de las herramientas y los apoyos entregados, se ha logrado que la implementación del Modelo Educativo se haya desarrollado en gran medida de acuerdo a lo planificado.

Se han llevado adelante procesos de renovación curricular rigurosos, sistémicos, participativos y completos, que se han traducido en la renovación progresiva de los planes de estudio que consideran los lineamientos del Modelo Educativo. Es decir, cuentan con perfiles de egreso académico-profesionales, claros y públicos, definidos por competencias (genéricas y específicas), que marcan una ruta de formación conocida, tanto para los estudiantes como para los docentes que los forman, y operan bajo créditos SCT.

Los planes renovados alcanzan a la fecha a un 78,8% de las carreras, un 80% de la matrícula de primer año y un 42,4% del total de estudiantes de pregrado. Así, al segundo semestre del 2011, más de 50% de los cursos ofrecidos han sido diseñados bajo los lineamientos del Modelo Educativo, y un 59,4% de los docentes que hacen clases en la Universidad, trabajan en ellos.

Como desafío pendiente, aun es necesario completar el proceso de renovación curricular, en las cinco carreras que aún no lo han hecho en la Facultades de Ciencias Sociales, Recursos Naturales, y Ciencias Jurídicas.

La creación de planes comunes ha tenido progresos importantes, y estos están plenamente operativos en las tres facultades que tienen todas sus carreras implementando planes renovados, alcanzando en promedio el 24% de los créditos de las carreras, pero aún está pendiente su implementación efectiva en la Facultad de Ciencias Sociales y Recursos Naturales.

En cuanto los minor, si bien se han diseñado y ofrecido un variado número de programas (18), los estudiantes aun utilizado menos del 10% de los cupos disponibles y parte de importante de los han presentado su renuncia al programa. Por lo tanto, aunque es posible construir una interesante oferta de minor a partir de los cursos existentes en las facultades, es necesario evaluar su continuidad debido a los resultados alcanzados a la fecha.

## **Desarrollo docente y percepción de los académicos**

Los docentes han alcanzado un importante grado de motivación y capacitación, fundamentalmente gracias al trabajo del CeDID, con 27 horas promedio de capacitación en pedagogía universitaria por docente. Esto se ha traducido, entre otras cosas, en una renovación de las prácticas docentes acorde con los lineamientos del Modelo Educativo, y en un avance importante en el desarrollo de guías de aprendizaje como un recurso didáctico, valorado tanto por docentes como por estudiantes.

Los docentes identifican que el Modelo provee un impulso importante en la construcción de equipos docentes, siendo éste el aspecto del Modelo Educativo que más académicos destacan con incidencia positiva sobre ellos mismos, con un alto porcentaje que manifiesta haber asistido a reuniones periódicas de equipos docentes, calificándolas como productivas y provechosas, y como una estrategia que ayudó a generar espacios de reflexión de la práctica pedagógica, siendo la docencia y los estudiantes el foco central de las reuniones.

En cuanto a los desafíos, los docentes demandan principalmente, potenciar los apoyos que les entrega el CeDID, con especial énfasis en las áreas de Competencias Genéricas y evaluación de los aprendizajes, lo que ha quedado plasmado en el objetivo 1.5 del Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020 que apunta a la consolidación del CeDID, con énfasis en el perfeccionamiento de profesores y ayudantes.

Además, los docentes mantienen la solicitud de revisar la actual carga de docencia, tanto por la cantidad de cursos que deben realizar como por la mayor demanda de tiempo implicada en los procesos formativos asociados a la formación por competencias, en especial por la planificación de la docencia, la evaluación de competencias y la retroalimentación a los estudiantes y el trabajo en equipos docentes.

## **Resultados e indicadores en docencia y percepción de los estudiantes**

La evaluación desarrollada identificó evidencias, tanto desde las experiencias de los estudiantes como de los docentes, de que el Modelo Educativo ha propiciado en ellos procesos de enseñanza-aprendizaje de mayor calidad e impacto. Lo anterior, además de reflejarse en la percepción de docentes y estudiantes, se ve reflejado en un importante avance en las tasas de retención de primer y segundo año (que se traduce en un relevante aporte monetario directo a la Universidad) , en una mejora de las tasas de aprobación de

primer año en las carreras de Ingeniería, y en una mejora sostenida de los resultados promedio de la Encuesta de Opinión del Desempeño Docente (EODD) a nivel Universidad, la cual es además superior en los cursos que se desarrollaron en los nuevos planes de estudio siendo esta diferencia estadísticamente significativa en los últimos tres semestres.

Sobre el grado de satisfacción de los estudiantes, además de los resultados de la EODD, un alto porcentaje de los estudiantes se manifestaron satisfecho con el Modelo Educativo y con el uso de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje por parte de sus docentes, con un enfoque más práctico y contextualizado a la realidad (78,6%).

En relación a las Competencias Genéricas, que constituyen una opción central del Modelo Educativo, y un sello formativo de nuestra Universidad, se observa que existe un trabajo serio, documentado y riguroso respecto de su formación y evaluación, lo que cumple con lo proyectado en el diseño del Modelo y de los nuevos planes de estudio. Un alto porcentaje de los estudiantes se declara satisfecho con este proceso (71,6%), y los docentes lo valoran como uno de los aspectos positivos del Modelo. Sin embargo, los docentes aun manifiestan un grado importante de preocupación por la complejidad implicada este proceso y demandan más apoyo y tiempo para trabajar las Competencias Genéricas con sus estudiantes.

Las guías de aprendizaje han alcanzado un grado importante de desarrollo y los docentes señalan que facilita tanto la sistematización de las actividades del curso como la organización de parte de los estudiantes. La revisión de las guías muestra que los docentes en general están comenzando a implementar una variedad importante de estrategias de evaluación, que los momentos de retroalimentación están claramente definidos durante el semestre, y que la mayoría de los docentes considera adecuadamente en su trabajo la división de las horas en presenciales, mixtas y autónomas. Sin embargo, existe aun número no menor de docentes (13% de las guías revisadas) que no ha plasmado en sus guías, y por lo tanto probablemente tampoco en su trabajo con los estudiantes, aspectos muy importantes dentro del Modelo tales como las actividades a desarrollar en horas mixtas o autónomas y las instancias de retroalimentación. Ello requiere un mayor trabajo de los directores de Carrera y del CeDID con esos docentes.

En relación al eje de Formación Humanista y Cristiana, se concluye que sus diversas líneas de acción (curso de Proyecto Cristiano: La Vida e interdisciplinarios y formación complementaria) son valoradas positivamente por los estudiantes y contribuyen al sello formativo de nuestra Universidad, siendo además, en el caso de la formación complementaria, de muy bajo costo. Estas líneas han tenido ajustes importantes a partir de los resultados de su primera implementación, los que requieren ser monitoreados y

consolidados. Además, la evaluación muestra que ellas deben alcanzar un mayor grado de integración con las carreras, sus equipos docentes y sus perfiles de egreso e itinerarios formativos.

En cuanto al eje de TIC para el Aprendizaje, hay un aumento en el acceso a tecnología y un uso creciente de la plataforma virtual, el que se ha visto ampliado en forma importante en sus potencialidades con la adopción de la tecnología Moodle, sin embargo, aún se observa un uso restringido de éstas en los procesos formativos, lo que se ve incrementado por las carencias que aun se observan en términos de infraestructura de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Conclusiones finales**

En síntesis, a cinco años del inicio de la implementación del nuevo Modelo Educativo en nuestra Universidad, es posible concluir que sus ejes, componentes y decisiones centrales en gran medida han cumplido con su cometido. Lo anterior, en tanto han permitido orientar efectivamente los procesos de diseño y renovación curricular y los procesos formativos, plasmados en los nuevos planes de estudio diseñados por competencias, de modo de avanzar en forma decidida en el principal desafío que tenemos como Universidad, es decir, ofrecer una formación profesional de calidad y pertinencia que, incorporado ya desde su diseño herramientas de gestión de la calidad, se hace cargo responsablemente de las características y requerimientos de nuestros estudiantes, y de su entorno socio cultural, en el contexto de globalización y competitividad en que hoy vivimos.

Los resultados de la evaluación, sin embargo, indican también que dos de los ejes del Modelo; TIC y Educación Continua, estamos en deuda, en especial en lo que refiere a la disponibilidad efectiva de recursos TIC como apoyo a la docencia, y a su uso masivo por parte de los docentes. Lo anterior es consistente con el hecho de que ambos aspectos han quedado plasmados en los objetivos específicos del Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020. Dichos objetivos nos presentan como desafío el implementar el continuo educativo en sus diversos niveles, el reconocimiento de los aprendizajes previos, el tránsito más expedito entre los distintos niveles formativos y crear e implementar la Escuela de Profesionales como una evolución de la actual área de Educación Continua.

En relación al eje de TIC, el Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020 señala como objetivo específico *“implementar criterios, estándares y normas para la gestión de recursos didácticos, tecnológicos y espacios físicos que permitan el logro del aprendizaje*

*efectivo de los estudiantes de acuerdo a las nuevas exigencias de calidad”, lo que debería permitir desarrollar de forma importante este eje del Modelo Educativo.*

A partir de los resultados del informe, y también del proceso mismo de elaboración de éste, se concluye además, que es necesario instalar de mejor manera los procesos de monitoreo y evaluación de los aprendizajes, tanto con fines formativos como de gestión de la calidad, con especial foco en los tres ciclos formativos de cada carrera y en el uso de indicadores de segunda generación que nos permitan identificar de mejor forma las variables que están incidiendo en los aprendizajes de los estudiantes. Para lo anterior, como quedó en evidencia durante la elaboración del presente informe, es clara la necesidad de contar en la Universidad con mejores sistemas de gestión de la información, que permitan un acceso más expedito, directo y oportuno, tanto a las Vicerrectorías y Direcciones Generales, como a las Facultades y sus Carreras, a datos fidedignos, claros y confiables, de modo de facilitar la implementación de un mejor monitoreo y evaluaciones permanentes del desarrollo de la docencia en la Universidad, y del avance de cada estudiante en los procesos formativos y de los egresados en su inserción laboral.

Lo anterior, nuevamente es consistente con nuestro Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020, que en su objetivo específico 1.7 nos presenta el reto de *“Fortalecer los mecanismos y protocolos de monitoreo y evaluación de la puesta en práctica de los planes de estudio y de la estrategia docente, con énfasis en el seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes, el perfeccionamiento pedagógico de los docentes y el aseguramiento de estándares de calidad de los procesos de gestión docente.”*

En conclusión, los resultados del presente informe son consistentes con el primer gran objetivo general del Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020 en tanto nos convoca a:

*“Consolidar los procesos de enseñanza aprendizaje mediante la implementación de una segunda fase de desarrollo del modelo educativo, con foco en la ampliación, diversificación y articulación de la nueva oferta docente en un continuo educativo; en el incremento de las competencias formativas de los profesores y en la generación de nuevas capacidades de gestión de la docencia.”*

El siguiente paso que debemos definir e implementar como Universidad, son los ajustes al Modelo Educativo, y en especial a su gestión, de modo que efectivamente podamos consolidar los procesos de enseñanza aprendizaje.

La nueva estructura de la Universidad, en especial en la reciente figura de los Directores de Carrera y los Vicedecanos, es un paso en este sentido, que apunta a que las Carreras y

Facultades se hagan cargo de mejor forma de la gestión de la calidad de los procesos formativos, contando con mayor autonomía, condiciones y capacidades, pero a la vez con procesos definidos y orientados por estándares e indicadores, en especial de resultados del proceso de aprendizaje.