

IMPLEMENTACIÓN DEL SCT -CHILE: LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

Magaly Quintana Püschel

Per citar o enllaçar aquest document:
Para citar o enlazar este documento:
Use this url to cite or link to this publication:



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.ca>

Aquesta obra està subjecta a una llicència Creative Commons Reconeixement-NoComercial

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial licence



TESIS DOCTORAL

**IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA DE CRÉDITOS
TRANSFERIBLES- CHILE: LA EXPERIENCIA DE LA
UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS**

Magaly Quintana Püschel

2020

Tesis Doctoral

IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA DE CRÉDITOS TRANSFERIBLES- CHILE: LA
EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

Magaly Quintana Püschel

2020

PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA DE LA
EDUCACIÓN

Dirigida por:

Dra. María Luisa Pérez Cabaní

Dr. Alejandro Sepúlveda Obreque

Memoria presentada para optar por el grado de doctora por la Universidad de
Girona

Universidad de Girona

La Dra. Maria Luisa Pérez Cabaní. de la Universidad de Girona:

1) DECLARO:

Que el trabajo titulado *Implementación del Sistema de Créditos Transferibles- Chile: la experiencia de la Universidad de Los Lagos*, que presenta Magaly Quintana Püschel para la obtención del grado de Doctor, se ha realizado bajo mi dirección. Y para que así conste y tenga los efectos oportunos, firmo el presente documento.

Girona, enero de 2020

AGRADECIMIENTOS

A la profesora María Luisa Pérez Cabaní, por su constante apoyo y orientación.

Al profesor Alejandro Sepúlveda, por brindarme su apoyo en todo momento y motivarme a continuar cuando decaí.

A los colegas que respondieron los instrumentos de levantamiento de información que permitieron llevar adelante esta investigación.

A los diferentes funcionarios de la Universidad de Girona que me han ayudado a resolver dudas, solucionar problemas y me han orientado en los distintos procedimientos.

A las autoridades de la UdG que me han aceptado cursar este Doctorado.

DEDICATORIA

A mi amado Fernando, por confiar en mí, brindarme su apoyo y amor incondicional.

A mis amadas hijas Paulette y Nicole, quienes con su ejemplo de perseverancia y esfuerzo, me han motivado a enfrentar este desafío.

A mi colega y amiga Cecilia, por su generosidad y apoyo.

INDICE DE CONTENIDOS

PÁGINA

Resumen.....	1
Abstract	3
Resum.....	5
Introducción	6

Parte 1

Capítulo I	12
-------------------------	----

Marco Teórico y Referencial	13
--	----

1.1 Definiciones de Competencias	13
--	----

1.2 Características del modelo curricular basado en competencias	18
--	----

1.3 Clasificación de las competencias.....	20
--	----

1.4 Génesis de la innovación curricular y los currículums basados en competencias.....	22
--	----

1.5 Origen y conceptualización del sistema de créditos transferibles.....	27
---	----

1.6 Estudios y proyectos realizados sobre esta temática.....	28
--	----

1.7 Fundamentos teóricos de la innovación curricular en las Universidades.....	32
--	----

Capítulo II	41
--------------------------	----

Marco contextual	42
-------------------------------	----

2.1 Hitos del proceso de desarrollo del sistema SCT – Chile	43
---	----

2.2 Los Programas Mecesup	44
---------------------------------	----

2.3 Mecanismos de incorporación del SCT – Chile	48
---	----

2.4 Experiencias de innovaciones curriculares chilenas.....	49
---	----

2.5 Estudio del estado de implementación del SCT - Chile en algunas Universidades del CRUCH.....	53
--	----

2.6 El proceso de innovación curricular en la Ulagos.....	55
---	----

2.7 La Universidad de Los Lagos, su Modelo Educativo y el SCT - Chile....	57
---	----

Parte 2

Capítulo III	62
---------------------------	----

Marco metodológico	63
---------------------------------	----

3.1 Objetivos de la investigación	63
---	----

3.2	Diseño de Investigación.....	64
3.3	Participantes del estudio	65
3.4	Procedimiento de investigación	67
3.5	Proceso de elaboración de instrumentos	68
3.6	Revisión y validación de los instrumentos.....	73
3.7	Trabajo de campo y recogida de datos.....	75
3.8	Aspectos éticos de la investigación	77
Capítulo IV		78
Presentación de resultados		79
4.1	Codificación de los datos cuantitativos y cualitativos.....	79
4.2	Resultados obtenidos en las carreras pedagógicas y de salud de la Ulagos.....	86
4.3	Resultados obtenidos en las Universidades del CRUCH.....	93
4.3.1	Estado de implementación del SCT - Chile en las Universidades del CRUCH.....	93
4.4	Hallazgos emanados de entrevistas a informantes clave.....	100
4.5	Apreciación frente a las acciones de mejora	105
4.5.1	Resultados obtenidos y análisis.....	105
4.5.1.1	Acciones que se deben realizar	105
4.5.1.2	Jerarquización de acciones a realizar.....	107
4.6	Síntesis de los resultados.....	109
4.7	Resumen de observaciones cualitativas de las encuestas.....	111
4.8	Triangulación entre resultados cuantitativos y cualitativos.....	112
Parte 3		
Capítulo V.....		115
Discusión, conclusiones y perspectivas.....		116
5.1	Discusión de resultados.....	116
5.2	Conclusiones.....	122
5.3	Propuestas de mejora.....	126
5.4	Proyecciones del estudio.....	130
Referencias bibliográficas.....		132
Anexos.....		141

Índice de tablas

1. Definiciones de competencias.....	16
2. Hitos del proceso de desarrollo del sistema de créditos transferibles en Chile.....	43
3. Mecanismos de evaluación de niveles de logro.....	52
4. Indicadores de desempeño.....	53
5. Códigos, categorías y subcategorías levantadas.....	80
6. Acciones a nivel nacional.....	105
7. Acciones a nivel interno.....	106
8. Acciones a nivel nacional.....	107
9. Acciones a nivel interno.....	108

Índice de figuras

1. Procedimiento de investigación.....	67
2. Instrumento (s) en que se incorpora la política de implementación del SCT- Chile.....	88
3. Actividades de socialización para facilitar la implementación del SCT- Chile.....	89
4. Actividades de capacitación para facilitar la implementación del SCT- Chile.....	89
5. Estamentos donde existe conocimiento respecto a la implementación del SCT-Chile.....	90
6. Criterios para la construcción perfiles de egreso.....	91
7. Elementos que se consideran para la innovación curricular.....	92
8. Elementos considerados para el diseño de programas de asignatura.....	92
9. Instrumentos de gestión institucional en que se incorpora la implementación del SCT- Chile.....	94
10. Estamentos donde existe conocimiento respecto a la implementación del SCT-Chile en cada institución.....	94
11. Seguimiento a la implementación del SCT-Chile en la política institucional.....	95
12. Procedimientos utilizados para recoger información sobre la implementación del SCT-Chile.....	95
13. Actividades Comité de renovación curricular para la implementación del SCT Chile.....	96
14. Estado de innovación curricular de los planes de estudio de las carreras con respecto a la incorporación del SCT.....	97
15. Elementos considerados para diseñar los programas de asignatura en carreras innovadas.....	98

16. Relaciones del Marco Normativo Institucional.....	103
17. Impacto de la implementación del SCT – Chile.....	104

Anexos

1. Encuesta representantes SCT – Chile
2. Tabla resultados encuesta representantes SCT – Chile
3. Encuesta jefes de carrera
4. Encuesta acciones de mejora
5. Formulario de consentimiento informado
6. Pauta para entrevista en profundidad
7. Proceso de validación encuesta representantes SCT – Chile
8. Reporte de validación de encuestas para jefes de carrera
9. Reporte de validación de encuestas para representantes SCT - Chile
10. Resultados encuesta a Jefes de carrera
11. Análisis estadístico de encuestas

Glosario de siglas, acrónimos y abreviaturas

CDs: Convenios de desempeño.

CNA: Comisión Nacional de Acreditación.

CNED: Consejo Nacional de Educación de la República de Chile.

CRUCH: Consejo de Rectores de Chile.

DeSeCo: Definition and Selection of Competences.

DIVESUP: División de Enseñanza Superior.

DU: Decreto Universitario.

ECTS: European Credit Transfer System.

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior.

ES: Enseñanza Superior.

FC: Fondo Competitivo.

FIAC: Fondo para la innovación académica.

IES: Instituciones de Enseñanza Superior.

IC: Informante clave.

MECESUP: Programas de mejoramiento de la Calidad y Equidad en la Educación Superior.

MEI: Modelo Educativo Institucional.

MINEDUC: Ministerio de Educación.

MNC: Marco Nacional de Cualificaciones.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo.

P: Principios.

PISA: Programa para la Evaluación Internacional para estudiantes.

PSU: Prueba de selección universitaria.

RAP: Reconocimiento de aprendizajes previos.

SCT – Chile: Sistema de Créditos Transferibles Chile.

TICs: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

UDEDOC: Unidad de desarrollo docente y curricular.

Ulagos: Universidad de Los Lagos.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

USACH: Universidad de Santiago de Chile.

Resumen

En esta investigación se indaga en la génesis del proceso de implementación del Sistema de Créditos Transferibles Chile (SCT – Chile), incluyendo el análisis de las acciones, acuerdos y proyectos que han permitido que éste se instale en las Instituciones de Educación Superior (IES) del país. Lo anterior con el objetivo de analizar el proceso de implementación del Sistema de Créditos Transferibles en carreras de Salud y Pedagogías del Campus Osorno de la Universidad de Los Lagos, desde la apreciación de los responsables de su ejecución.

A través de la aplicación de instrumentos de recogida de datos a expertos SCT–Chile de Universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile (CRUCH) y a los jefes de carreras del área de Salud y Pedagógicas de la Universidad de Los Lagos – en adelante, JCS y JCP - se constata el estado de implementación del proceso, siendo este aspecto uno de los objetivos de la investigación. Para el logro del segundo objetivo, que se focaliza en determinar las fortalezas y debilidades que han existido en el proceso de innovación curricular inherente a cada carrera, se encuesta y entrevista a académicos y profesionales involucrados en el proceso y a informantes clave. Finalmente, un tercer objetivo de investigación es el diseño de una propuesta de seguimiento al proceso en las carreras de pregrado de las universidades chilenas.

Este trabajo se enmarca en una metodología de carácter mixta en tanto, desde lo cuantitativo, se levanta información que permite categorizar a través de puntajes y, cualitativo, pues se incorporan preguntas abiertas que pretenden profundizar los resultados entregados desde el punto de vista cuantitativo.

Los resultados dan cuenta de un alto nivel de heterogeneidad tanto en la modalidad, recursos y apoyo recibido por parte de las comisiones de rediseño curricular de las carreras; como en el nivel de avance del proceso de implementación del SCT–Chile; dejando en evidencia la escasa institucionalización y socialización del mismo. Se

concluye que los esfuerzos y acciones para lograrlo han sido múltiples y han involucrado a autoridades, académicos, estudiantes y profesionales de las IES, quedando aún por instalar un aspecto relevante, referido a los procesos de seguimiento y monitoreo de las innovaciones curriculares implementadas, uno de cuyos componentes es el SCT - Chile. En el caso de la Ulagos, se develan las razones por las cuales ésta, siendo partícipe desde sus inicios de los Proyectos nacionales antes mencionados, no ha logrado la implementación en plenitud del SCT – Chile y, se discuten algunas propuestas para que la institución avance en la línea deseada.

Abstract

This research explores the genesis of the Chilean Transfer Credit System (SCT - Chile) implementation process by including the analysis of actions, agreements and projects that have allowed it to be installed in Higher Education Institutions (IES) of Chile. The objective is to analyze the implementation process of the transfer credit system in health and pedagogical programs of Osorno Campus, Universidad de Los Lagos.

By applying data collection instruments to SCT-Chile experts from the Chilean Council of University Presidents (CRUCH) and to the heads of undergraduate program in the health and pedagogy areas of Universidad de Los Lagos (JCS and JCP), the progress state of the process is stated being one of the objectives of this research. To achieve the second objective, the strengths and weaknesses that have existed in the process of curricular innovation inherent to those undergraduate programs are investigated.

This work has a mixed methodological procedure; from the quantitative perspective, information is collected which permits to categorise through scores and from the qualitative open questions are incorporated which pretend to deepen the obtained results quantitatively speaking.

Results show a high level of heterogeneity both in the modality, resources and support received by the curricular redesigning committees of the undergraduate programs as in the level of progress of the implementation process of the SCT - Chile; evidencing its scarce institutionalization and socialization. It is concluded that there have been numerous efforts and actions to implement the SCT-Chile and authorities, professors, students and professionals of IES have been involved. A relevant process

remains to be installed which deals with follow-up and monitoring process of implemented curricular innovations where SCT-Chile is one of the components.

Regarding University of Los Lagos the reasons why this institution hasn't achieved the total implementation of SCT-Chile are unveiled in spite of the fact it has been part of the national projects mentioned above since the beginning of their implementation. Therefore, some proposals are discussed for the institution to progress along the desired pathway.

Resum

En aquesta investigació s'indaga la gènesi del procés d'implementació del *Sistema de Créditos Transferibles Chile (SCT - Chile)*, incloent-hi l'anàlisi de les accions, acords i projectes que han permès que aquest s'instal·li a les Institucions d'Educació Superior (IES) del país.

Es constata l'heterogeni estat d'avanç del procés –la qual cosa constitueix un dels objectius de la recerca– després de l'aplicació de diversos instruments de cerca i recollida d'informació d'experts *SCT-Chile*, de les universitats pertanyents al *Consejo de Rectores de Chile (CRUCH)*, i de responsables de les carreres de les àrees de Salut i Pedagògiques de la *Universidad de Los Lagos (Ulagos)*. Per assolir el segon objectiu s'esbrinen, en aquestes carreres, les fortaleses i debilitats que han existit en el procés d'innovació curricular inherent a cadascuna d'elles. Per fer-ho s'utilitza un disseny metodològic de tipus descriptiu-explicatiu i de procediment metodològic mixt, amb èmfasi en la vessant qualitativa.

Els resultats mostren un alt nivell d'heterogeneïtat tant en la modalitat, recursos i suports rebut per part de les comissions de redisseny curricular de les carreres com en el nivell d'avanç del procés d'implementació del *SCT-Chile*, deixant en evidència l'escassa institucionalització i socialització del mateix. Es conclou que els esforços i accions per assolir-lo han sigut múltiples i han involucrat autoritats, acadèmics, estudiants i professionals de les IES, quedant encara per instal·lar un aspecte rellevant referit als processos de seguiment i monitorització de les innovacions curriculars implementades. Els recursos econòmics i humans invertits des de l'any 2003 han estat significatius a nivell nacional i les accions en el marc de diversos *Proyectos Nacionales de Innovación Curricular* han estat nombroses. Malgrat tot, els avanços es visualitzen dispers, quedant aspectes importants per atendre. En el cas de la *Ulagos*, es desvetllen les raons per les quals aquesta, essent partícip des dels seus inicis dels projectes nacionals esmentats, no ha assolit la implementació en plenitud del *SCT-Chile*, i es discuteixen algunes propostes per tal que la institució avanci en la línia desitjada.

Introducción

La presente investigación surge de la inquietud por conocer el estado de implementación del SCT – Chile en la Universidad de Los Lagos y, la apreciación de los encargados de este asunto en Instituciones de Enseñanza Superior (IES) del país, ante la certeza de que se trata de una de las acciones más importantes en el contexto de varios proyectos nacionales de innovación curricular. Los recursos económicos y humanos que se han invertido desde el año 2003 han sido significativos y, la sensación e inquietud que se aprecia, es que los avances no han sido homogéneos entre las distintas Instituciones de Enseñanza Superior, en más de 10 años de trabajo en torno al tema. (Manual SCT – Chile, 2013)

A través de esta investigación se pretende responder empíricamente a interrogantes que conduzcan, por una parte, a levantar información confiable y válida relacionada con el estado de implementación del SCT - Chile en carreras de Pregrado y, por otra, conocer las fortalezas y debilidades detectadas en cada una de ellas, puesto que aparentemente el avance ha sido dispar y ha estado sujeto, en gran medida, a las capacidades humanas instaladas al interior de cada una de las carreras y, a la asignación y ejecución de proyectos externos adjudicados por los equipos de manera independiente, los cuales son financiados por el Ministerio de Educación chileno, pero son heterogéneos y han conducido a una escasa uniformidad en el avance y en el sistema de implementación (Marchant, 2013; CRUCH, 2015).

Se comienza indagando el contexto en que dicha implementación se genera, describiendo el acuerdo suscrito en abril de 2013 por los Rectores de las 25 Universidades del Consejo de Rectores de Universidades chilenas (CRUCH), el cual en una de sus partes indica lo siguiente:

Impulsar la adopción de un sistema de créditos compatibles de las Universidades chilenas entre sí y con el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS), y delimitar los

requerimientos curriculares reales que se hacen a los estudiantes de acuerdo a la real disponibilidad del tiempo de éstos. (Mineduc, 2007, p.07).

Este acuerdo sienta las bases para comenzar el largo proceso de medición de la carga real del estudiante, es decir, del tiempo que efectivamente emplea para la realización de las diversas actividades, tanto de tipo autónomo como de trabajo presencial, que le permitirán el logro de los resultados de aprendizaje propuestos en cada una de las actividades de formación de un Plan de Estudios; y, consecuentemente, la implementación del SCT- Chile en los itinerarios formativos de las carreras de Pregrado de las Universidades participantes.

El estudio consta de elementos descriptivos e interpretativos, se establece, luego de la aplicación de los Instrumentos a los expertos SCT – Chile en Universidades pertenecientes al CRUCH, y a los JCS y JCP de la Universidad de Los Lagos, el estado de avance del proceso. En estas últimas, además, se indaga en las fortalezas y debilidades que han existido en el proceso de innovación curricular inherente a cada carrera, contribuyendo, de este modo, a focalizar las acciones para continuar y cumplir con el compromiso contraído por las Universidades del CRUCH en lo referido a completar, en el 100% de las carreras de Pregrado, la implementación del SCT-Chile al año 2016.

En la llamada “Declaración de Valparaíso”, realizada por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH),- persona jurídica de derecho público, de administración autónoma, creada el 14 de agosto de 1954 (Ley N° 11.575) como un organismo de coordinación de la labor universitaria de la nación – nace, en abril del año 2003, la iniciativa de generar un sistema de créditos transferibles para las universidades chilenas, tomando como ejemplo el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS).

El sistema de creditaje ECTS tiene su génesis a partir del Programa de Intercambio Estudiantil Sócrates - Erasmus (1995-2006) implementado entre las universidades europeas. Para llevar a cabo esta movilidad estudiantil y reconocimiento, en la universidad de origen, de las actividades que realizan los estudiantes en otros países europeos, se elabora un sistema de créditos común (Gijón y Crisol, 2012).

A diferencia del origen de los créditos europeos, en las universidades chilenas el Sistema de Créditos Transferibles recibe su principal impulso a partir de los Programas de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en Enseñanza Superior (MECESUP, los cuales centran su atención en el progreso de la formación de los estudiantes, asumiéndolo como un sistema complejo que incluye variados elementos y métodos. Con el paso del tiempo, los procesos de innovación curricular llegan a constituirse en el elemento central que permite cumplir los lineamientos trazados por los Programas MECESUP y, como parte de ellos, se incluye la implementación de los SCT-Chile.

Uno de los componentes de la innovación curricular en las Universidades del CRUCH es el reconocimiento del estudiante como centro, otorgando mayor valor al aprendizaje con creciente autonomía y, al tiempo que éste dedica para alcanzar logros predefinidos y conceptos operacionalizados en el SCT - Chile (Pey, Chauriye; 2012) p.22.

El tema que se pretende investigar cobra relevancia, en tanto se espera que permita que la Ulagos responda, de manera empírica y a través de datos actualizados, con el compromiso adquirido por los Rectores de las Universidades del Consejo de Rectores de Chile (CRUCH) el año 2003 y refrendado en años posteriores, referido a la implementación del SCT - Chile en sus programas de estudios de Pregrado y a la entrega permanente de información respecto al avance de ese proceso en cada una de las Instituciones pertenecientes al mencionado Consejo. Un aporte importante para la educación superior chilena lo constituye el artículo elaborado a partir de los primeros avances de la presente investigación por su autora, en el cual realiza una reseña

comparada de la evolución e implementación del ECTS y SCT – Chile; artículo publicado el año 2015 en un libro editado por el CRUCH. (Quintana, M. et al; 2015).

Por otra parte, el identificar las fortalezas y debilidades detectadas durante los años involucrados en el proceso de implementación descrito, puede servir como ejemplo para otras IES que han comenzado recién en los últimos años con ello.

Resulta evidente que, a pesar del nivel de compromiso de las autoridades del CRUCH, el avance en la innovación en los currículos, considerando la implementación del SCTChile, ha sido disímil; situación que incentiva a realizar una reseña del proceso de implementación del mismo, para, de este modo, contribuir a la sinergia necesaria y requerida entre las IES involucradas en la adopción de un sistema de creditaje compatible entre ellas.

En el texto citado (CRUCH; 2015), académicos de ocho Universidades del país dan cuenta de las experiencias en innovación e implementación del SCT – Chile en sus respectivas instituciones, dejando en evidencia la disparidad antes mencionada. Existe consenso en ciertos aspectos: que el sistema permite comprender específicamente la carga de trabajo del estudiante; que está probado y representa un aporte a los procesos de innovación curricular; que se requiere mucha capacitación para que los académicos logren aplicar en plenitud el sistema curricular por competencias; que las directrices del proceso deben ser institucionalizadas, etc. Sin embargo se aprecian otras áreas en las cuales cada IES ha avanzado de manera distinta y de acuerdo a criterios propios: teorías curriculares diversas; mecanismos de movilidad nacional e internacional; formas de socialización, etc.

La última Carta de Balance (2013), en la cual se sistematiza el estado de implementación del SCT – Chile en las 25 Universidades del CRUCH, refleja con claridad la disparidad existente en algunas áreas:

En 21 de las 25 Universidades la Formalización Institucional del sistema se encontraba logrado, lo que correspondía a un 84%.

En 16 de ellas, 64%, se había logrado instaurar un Proceso para la Innovación Curricular.

En 11 Universidades existía un sistema de Socialización establecido, es decir, en un 44%.

Las restantes dimensiones incluidas en la Carta de Balance 2013, dan cuenta de resultados preocupantes, en tanto:

Solamente 5 de las Instituciones reportaban tener, a esa fecha, logrado el objetivo de Capacitación para la Gestión en SCT de sus académicos, lo que implicaba un 20%.

La cifra resultaba aún menor cuando se trataba de las condiciones para la movilidad estudiantil, tres IES, es decir, el 12%, informaba tener establecidas en su totalidad esas condiciones.

Un 8%, equivalente a dos de las 25 Universidades, indicaba poseer implementado el sistema en las carreras y un 4%, una Institución, señalaba haber realizado mejoras al proceso de implementación. A igual fecha ninguna Universidad del CRUCH tenía totalmente implementados procedimientos de seguimiento y evaluación.

Cabe destacar que la Carta señalada se realizó en el marco de un Proyecto FIAC SCT/USA1116 finalizado el año 2013, por tanto no existe información de este tenor que contenga lo avanzado en años posteriores.

El desarrollo de esta investigación considera las definiciones, características, clasificación, fundamentos teóricos de la innovación curricular en las Universidades del modelo curricular basado en competencias y estudios y proyectos realizados sobre esta

temática; la génesis del sistema de créditos transferibles europeo como referente del proceso homólogo chileno, una reseña del itinerario seguido por ambos sistemas, la trayectoria e hitos del proceso de desarrollo de los créditos transferibles en Chile y mecanismos de incorporación del mismo; experiencias chilenas de innovación curricular; los Programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP), estado de implementación del SCT - Chile en algunas Universidades del CRUCH y el análisis del proceso de rediseño curricular en la Ulagos. Intentando responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el nivel de implementación del Sistema de Créditos Transferibles (SCT- Chile) en carreras de Pregrado de las áreas de Salud y Pedagogías de la Universidad de Los Lagos y cuáles constituyen las debilidades y fortalezas detectadas durante los procesos de instalación del SCT- Chile en la Ulagos?

Parte 1
Capítulo I

Marco Teórico y Referencial

Definiciones de competencias

Características del modelo curricular basado en competencias

Clasificación de las competencias

Génesis de la innovación curricular y los currículums basados en competencias

Estudios y proyectos realizados sobre esta temática

Fundamentos teóricos de la innovación curricular en las Universidades

Marco Teórico y Referencial

En el Capítulo I se da cuenta de la génesis del proceso de creación e implementación del sistema de créditos transferibles en la educación superior mundial y cómo éste ha contribuido a que las universidades europeas acuerden elementos comunes para ello. Incluye un análisis de la complejidad que conllevan los procesos de innovación curricular y las modificaciones que éstos han tenido en las últimas décadas, los que dicen relación con procesos naturales que ocurren cuando se emprenden acciones tan trascendentes, como lo es el transformar sistemas de enseñanza y modelos educativos. Es así entonces que se especifican con mayor detalle los hitos del transcurso de desarrollo del sistema ECTS, abordando los aspectos que involucran todo proceso de innovación curricular, como por ejemplo, características del sistema curricular basado en competencias y la estrecha relación entre un sistema de créditos transferibles y la movilidad estudiantil.

1.1 DEFINICIONES DE COMPETENCIAS

Investigadores y académicos han intentado responder a la interrogante referida a qué son las competencias. A continuación se darán a conocer algunas posturas y definiciones al respecto y el prisma bajo el cual se enmarca este término para la presente investigación.

Para autores como Villalobos y Melo (2006), hablar de competencias implica remitirse a una visión educativa innovadora para la cual es necesario implantar una reforma educativa que responda a los actuales requerimientos de la sociedad. Para ellos una competencia es el desarrollo de una capacidad que permite alcanzar un objetivo en un contexto determinado.

Perrenoud (2001) define las competencias como:

...la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. (p. 323).

Por otra parte Zabalza (2006), indica que éstas serían un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para desempeñarse en cualquier profesión; razón por la cual los centros de educación superior deben enfatizar, en cada perfil de egreso de las carreras que ofrecen, los tipos de competencias que se comprometen a desarrollar y/o fortalecer en sus estudiantes. Según este autor existen dos tipos de competencias: las específicas para el ejercicio de cada carrera, que orientan y entregan el sello identitario de lo que debe saber un profesional titulado de ella y las generales, que corresponden a aquellas comunes a cualquier profesión y necesarias para desempeñarse adecuadamente en todo contexto (Zabalza, 2006).

Pérez-Cabaní y otros, en Monereo. C (2014) señalan que las competencias son acciones complejas que implican combinar diferentes tipos de conocimiento, saber cómo utilizarlo, cuándo y por qué “... son el horizonte del aprendizaje y se definen como acciones complejas y evaluables, por lo que se pueden establecer niveles competenciales y diferentes componentes de una misma competencia”. (p. 27)

Tobón (2013) da cuenta de una serie de definiciones, pertenecientes a diversos autores y años, respecto del concepto en comento, concluyendo que semánticamente aquéllas van a depender, entre otros aspectos, del contexto en que el término sea utilizado y de los objetivos que se contemplen. Desde un enfoque socio-formativo este autor concibe la formación de las competencias como “...parte de la formación humana integral, a partir del proyecto ético de vida de cada persona, dentro de escenarios educativos colaborativos y articulados con lo social, lo económico, lo político, lo cultural, el arte, la ciencia y la tecnología...” (Tobón, S. et al. 2010 p. 8).

Por su parte Tobón (2005) considera que son cinco los rasgos distintivos principales de las competencias: el contexto, en tanto éstas se desarrollan en la interacción y en la medida en que se posibilite y se demande su utilización; la idoneidad, la cual se relaciona con la calidad del desempeño y la optimización en el uso de los recursos; la actuación, que son las acciones que se requieren para el logro de un objetivo; la resolución de problemas desde la complejidad, que involucra la aplicación de estrategias y habilidades de acuerdo a los contextos diversos y, la integralidad del desempeño, referida a la bidireccionalidad del actuar en vinculación con los demás y en función de los propios valores y principios (Tobón, 2005).

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA) de Chile, por su parte, en el Glosario de Términos Complementarios (2015), define las Competencias como:

La capacidad de un individuo para movilizar, tanto sus recursos internos (conocimientos, habilidades y actitudes), como aquellos externos disponibles en el entorno de su área de desempeño, para solucionar problemas complejos que se presenten en el desarrollo de su profesión o actividad. (p. 4.)

No cabe dudas entonces de que el término es ambiguo y complejo, no únicamente por poseer acepciones diversas, sino también por lo que ellas involucran: integración de contenidos (saber), habilidades (saber hacer), actitudes y valores (saber ser y convivir).

Sin embargo es posible determinar elementos comunes tales como: son conocimientos, habilidades prácticas y actitudes que se necesitan para ejercer una determinada profesión. También pareciera existir consenso, entre los distintos autores, en el hecho de que es el mercado laboral quien, de algún modo, regula cuáles son las competencias que debe poseer un profesional determinado, razón por la cual los perfiles solicitados van cambiando y las Instituciones formadoras deben estar permanentemente adecuando sus estructuras de formación a esas demandas del medio. Dado lo recién expuesto es que surge la necesidad imperante de que las Instituciones de Educación

Superior (IES) se vinculen de manera sistemática con el entorno local y nacional, debiendo entonces fortalecer e institucionalizar acciones y procedimientos para ello. Como ejemplo es posible mencionar, a nivel de Universidades, los Consejos Empresariales, de Arte y Cultura, etc., conformados por representantes de diversas instituciones del medio externo y que participan en procesos de validación de perfiles de carrera, entre otras actividades. A nivel de estas últimas se crean los Consejos Asesores Externos, integrados por profesionales significativos (ya sea por su trayectoria profesional, experiencia o por estar en posesión de un cargo importante en el área) de cada carrera.

Otros aspectos comunes que quedan en evidencia en los párrafos anteriores tiene relación con el hecho de que, de acuerdo a la mayoría de los autores, una competencia se basa en la movilización de los recursos internos, propios de cada individuo, en integración con los externos provenientes del contexto en que aquél se mueve en distintas situaciones de su vida y que una competencia puede ser desplegada en situaciones diversas, adaptándola a aquellas.

Una interesante recopilación respecto de definiciones de competencia realiza en su Tesis Doctoral Gallardo, 2018, págs. 14, 15 y 16, la cual se sintetiza a continuación:

Tabla 1 Definiciones de Competencias

AUTOR (es)	AÑO	CONCEPTUALIZACIÓN
Díaz Barriga y Rigo	2000	Capacidad para resolver problemas de manera eficiente y demostrable.
OCDE, Informe DeSeCo	2002	Capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada.

Schneckerberg y Wildt Díaz Barriga	2005 2006	Capacidad de manejar los desafíos que se presentan en una situación específica de manera adecuada.
Mulder	2007	Autoridad y capacidad
Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Siufi,	2007	Conjunto de capacidades a través de las cuales una persona proyecta y evidencia su
Wagenaar		capacidad de resolver un problema.
Heywood en Villa y Poblete	2007	Desempeño, en situaciones específicas, que incorpora capacidades, ética y valores.
Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya	2008	Corresponden a la puesta en marcha de un conjunto de recursos, por lo que la competencia no puede definirse sin incluir la experiencia y la actividad de la persona.
Le Boterf Tobón, Pimienta y García	2000 2010	Combinación y movilización de saberes propios y provenientes del entorno.
Fernández Tejada Sarmiento Cid Pérez	1997 2005 2011	Conjunto de capacidades que van evolucionando desde novel a experto.
Tejada García y Morillas	2005 2011	Integración de conocimientos, procedimientos y actitudes que se movilizan para desempeñarse eficaz y conscientemente.
Armengol, Castro y Jariot Perrenoud Wesselink, Dekker- Groen, Biemans y Mulder Zabalza	2011 2004 2010 2003	Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se complementan entre sí, capacitando a la persona para actuar con cierto nivel de calidad y eficacia en un entorno determinado.

Pérez Gómez y Granados	Pérez	2013	Sistemas complejos de comprensión y de actuación que orientan la toma de decisiones y la actuación de los individuos en contextos y situaciones diversas.
---------------------------	-------	------	---

Fuente: Elaboración propia a partir de la literatura revisada. (2019)

Existe consenso entonces en cuanto a una concepción dinámica de la competencia, lo cual implica centrarse en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, más que en los contenidos de la enseñanza. Las actuales propuestas de trabajo por competencias (Zabalza, 2012) intentan buscar el equilibrio entre los conocimientos (contenidos) que adquieren los estudiantes y el uso (competencias) que hacen de ellos.

En síntesis, los procesos de enseñanza y de aprendizaje son inseparables y deben darse de manera conjunta y compartida entre los profesores y estudiantes (Pérez Cabaní, M.L. 2007; citada en Monereo, 2014).

1.2 CARACTERÍSTICAS DEL MODELO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS

Una de las características de un modelo curricular basado en competencias es que éstas se desagregan en niveles de logro, generalmente tres para cada competencia, los que evidentemente se presentan en orden creciente de dificultad. Por otra parte se incluye también, al planificar un itinerario formativo de un curso, la descripción de los resultados de aprendizaje esperados por parte de los estudiantes y el empleo de rúbricas para determinar los niveles alcanzados por cada uno de ellos. El procedimiento explicado de manera general, pero que en la realidad implica mucho trabajo, discusión, análisis, etc., deja en evidencia que facilita la valoración permanente del proceso de aprendizaje y los resultados alcanzados por cada estudiante.

La necesidad e importancia de articular lo que se estudia en las universidades con los retos que se generan desde la sociedad es un tema que ha sido investigado por diversos autores. Pérez-Cabaní, M.L. 2015, señala:

Si bien construir conocimiento científico es una de las funciones de la universidad, de la cual no puede ni debe desentenderse, también es cierto que otra de ellas, no menos importante, es la de transferir el conocimiento que en ella se genera a la sociedad de la que forma parte” (p. 18)

La misma autora manifiesta que son múltiples las razones académicas y sociales que avalan el elaborar los perfiles de carreras basados en el modelo competencial, destacando por ejemplo el hecho de que permite la homologación de títulos de manera más simple y la movilidad estudiantil y de profesores.

Por otra parte existen estudios que se describirán a continuación, que afirman que los estudiantes que ingresan a la Universidad debieran estar en posesión de competencias que aseguren su permanencia en la misma y la capacidad para finalizar exitosamente los estudios, cualquiera sea el ámbito del saber al que ingrese. Según Quintana y Raccoursier (2007), éstas serían las llamadas competencias transversales, en tanto incluyen aspectos referidos a la capacidad para regular su propio aprendizaje, resolver problemas y tener conciencia de los propios procesos de pensamiento. En concordancia con lo anterior, Pérez-Cabaní y otros, en Monereo. C (2014) argumentan que las competencias pueden ser de dos tipos: competencias transversales, siendo éstas aquellas comunes para todos los estudiantes de una institución, referidas a la comunicación y valores; las específicas, que serían las propias de cada ámbito de estudio. (p. 27)

En este sentido resulta interesante destacar que Monereo y Castelló (1997), ya en esos años, señalaban que era necesario transitar desde una educación centrada en la enseñanza, a una centrada en el aprendizaje.

Es así entonces que diversos países de la Comunidad Europea (España, Alemania, Bélgica, etc.), se adscriben a la utilización de un enfoque por competencias, como base

para sus procesos de reforma curricular de la educación obligatoria (OCDE, 2005; Rychen y Salganik, 2006). A poco andar y a partir de estas experiencias, desde los Ministerios de Educación u otros organismos gubernamentales relacionados, diversos países Latinoamericanos comienzan también a considerar un enfoque curricular por, orientado, o, basado en competencias; como eje central del currículum educacional. A nivel de educación terciaria, a partir del Proyecto Tuning que se describe con mayor detalle en el apartado 1.6, se originan las bases para que las universidades modifiquen su diseño curricular hacia un enfoque por competencias (González y Wagenaar, 2003).

Queda en evidencia así una concepción dinámica de la competencia y el foco centrado en el proceso de aprendizaje del estudiante, por sobre el contenido de enseñanza. En este contexto cobra relevancia y se insertan los procesos de innovación curricular, enmarcados, por cierto, en las Reformas Educativas de cada nación.

1.3 CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Del mismo modo en que existe una multiplicidad de definiciones del término, se aprecia un conjunto de clasificaciones y caracterizaciones de las mismas. Por ejemplo Maldonado (2002), clasifica las competencias laborales en tres tipos:

Básicas, entendiendo éstas como aquellos comportamientos que deben demostrar las personas, asociados con su formación básica en matemáticas, lectura, expresión verbal y escrita.

Genéricas, que serían comportamientos comunes de desempeño en diversas ocupaciones tales como la capacidad para trabajar en equipo, el manejo de un segundo idioma y de las tecnologías de la información y comunicación, entre otros. Específicas, referidas a los conocimientos técnicos propios de una profesión u oficio determinados (Maldonado 2002). En concordancia (Palma Muñoz, M. 2012) diferencia dos tipos de competencias

- i. Competencias transversales, que corresponden a aquellas referidas a la comunicación y valores y que deben adquirir todos los estudiantes en el marco de su formación integral.
- ii. Competencias específicas, las que incluyen los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales propios de cada ámbito disciplinar.

Solar y Sánchez (2009) discurren que son tres las categorías: la primera incluye las competencias genéricas o transversales, referidas a aquellas transferibles a diversas funciones, tareas, profesiones y que implica aspectos tales como las capacidades para comunicarse adecuadamente de manera verbal y escrita, liderar equipos, resolver problemas, etc. La segunda contempla las competencias básicas, definidas como las que habilitan a un titulado para integrarse con éxito a la vida laboral y social. En esta categoría se encuentran las habilidades para leer comprensivamente, escribir y calcular de manera eficiente, utilizar las tecnologías de la información y el dominio de alguna lengua extranjera. La tercera es la referente a competencias específicas, propias de una profesión y por lo tanto, incluyen los conocimientos técnicos especializados que garantizan a un profesional el cumplimiento exitoso de su trabajo.

Las Competencias transversales o genéricas (ambas denominaciones las considera como sinónimos), las precisa del siguiente modo:

Conjunto integrado de conocimientos, habilidades y actitudes, transferibles a una gran variedad de funciones y tareas, sin corresponder a una disciplina en particular. Como competencias transversales se identifican las capacidades de comunicación oral y escrita, resolución de problemas, trabajo en equipo, compromiso ético, trabajo en equipo, creatividad, liderazgo, entre otras. (p. 5).

Para la presente investigación y, dado el objetivo fundamental de la misma referido al sistema de créditos transferibles y su implementación en la Universidad de Los Lagos, la autora se acoge a la definición institucional de competencias de Tuning 2007 que indica:

Capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Éstas se fundamentan en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo. (Modelo Educativo Institucional, 2012, p. 21)

1.4 GÉNESIS DE LA INNOVACIÓN CURRICULAR Y LOS CURRÍCULUMS BASADOS EN COMPETENCIAS

Se recogen en este apartado los estudios realizados en torno a la génesis del sistema curricular basado en competencias y cómo este modelo ha ido permeando en Europa inicialmente y luego en toda América Latina.

En educación el concepto de innovación no es de larga data y, por tanto, y tal como señala Arancibia (2018), su uso...”no implica en ningún caso su recepción acrítica ni su caracterización en términos de univocidad”. (p.10) Pérez (2018) citado por Arancibia (2018) agrega que...”la innovación puede considerarse como un cambio, a pesar que un cambio no siempre implica una innovación”. (p. 23)

Las características cambiantes de la sociedad, la evolución de los sistemas de comunicación, la incorporación de tecnologías de la información entre otros factores, hacen que las autoridades y/o expertos en educación de los países europeos y, años más tarde en Chile, comiencen a pensar en la necesidad de modificar los sistemas de enseñanza- aprendizaje. Es así que resulta fundamental el llamado Proceso de Bolonia, cuyo nombre emana el año 1999 a partir de la Declaración de Bolonia, constituyéndose

en la génesis de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Este proceso recoge los acuerdos previos tomados por los Ministros de

Francia, Alemania, Italia y Reino Unido en 1998, estampados en la Declaración de la Sorbona y referidos a avanzar hacia la armonización del sistema de Educación Europeo elaborando un sistema común de titulaciones y un marco común de calificaciones, facilitando, de este modo, la movilidad de estudiantes y académicos.

En Bolonia se reunieron los Ministros de Educación de 29 países, quienes acuerdan las siguientes directrices:

Adoptar un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable.

Implementar un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales

Establecer un sistema de créditos. (ECTS) European Credit Transfer and Accumulation System, en español: Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos.

Apoyar la movilidad de los estudiantes, docentes, investigadores y personal administrativo.

Promover la cooperación europea en el ámbito de la garantía de calidad.

Fomentar la dimensión europea en la Educación Superior tanto en términos de desarrollo curricular, como en cooperación entre instituciones (Feisal, 2015, pág. 265)

Los objetivos del acuerdo de Bolonia entonces, fueron los siguientes:

1. Establecer un sistema de créditos transferibles focalizado en un ciclo de pregrado y uno de grado, que permita titulaciones homologables, movilidad académica y aseguramiento de la calidad.
2. Adoptar en Europa un sistema de titulaciones más homogéneo, flexible y comparable, que permita sortear la segregación existente entre las necesidades del mercado y los itinerarios formativos de las carreras, asegurando, además, la congruencia, empleabilidad y movilidad laboral.

3. Diseño e implementación de una unidad de medida que reflejase efectivamente el tiempo de dedicación que requiere cada estudiante, tanto de manera presencial como autónoma, para el logro de los resultados de aprendizaje de cada asignatura. (ETCS)
4. Promover la movilidad académica entre instituciones de educación superior y de investigación europeas, de manera tal de fortalecer las redes internacionales y apoyar no solamente la formación de los estudiantes, sino también el desarrollo profesional y personal de los académicos y los procesos de innovación curricular.
5. Originar un sistema de aseguramiento de la calidad de la formación impartida, para ello, a través de la red ENQA, se procede a robustecer un mecanismo que permita una evaluación y acreditación mutua de programas realizadas por agencias internacionales europeas.
6. Fomentar un nivel mayor de cooperación entre los diversos países europeos, tendientes a enfrentar de manera conjunta y con criterios comunes los procesos de desarrollo curricular, de movilidad académica y estudiantil y la investigación.

Posteriormente, en cada uno de los países que firmaron la Declaración de Bolonia, se empiezan a poner en marcha las acciones tendientes a cumplir con los compromisos adquiridos y el año 2001, los Ministros de Educación de 33 países se reúnen en Praga para evaluar los avances alcanzados en cada país en los últimos dos años y acordar los subsecuentes pasos a seguir. Surge así un comunicado que indica como objetivo común en educación para los países participantes, la promoción del Espacio Europeo de Educación Superior como espacio atractivo y el fortalecimiento del aprendizaje permanente.

En 2003 se agregan siete nuevos países que participan en la Conferencia de Berlín, en la cual los Ministros de Educación acuerdan la necesidad de generar informes de avance de los procesos en cada país e implementar algunas acciones relacionadas con garantizar la calidad de la educación en sus distintos niveles, introducir el sistema de dos ciclos y el nivel de Doctorado como tercer ciclo, reconocimiento de períodos de estudio y títulos y acordar un marco de cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior.

En España, por su parte, un Decreto Real fechado el año 2011, establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, reconociendo cuatro niveles de formación y sus respectivas definiciones y descripción de niveles de logro:

Nivel 1: Técnico Superior.

Nivel 2: Grado.

Nivel 3: Máster.

Nivel 4: Doctor.

Cinco países más se incorporan el año 2005, a partir de la Conferencia de Bergen. En ésta se analizan los avances alcanzados desde la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, se acuerdan lineamientos para garantizar la calidad, se elabora una propuesta de marco de cualificaciones y se definen los aspectos prioritarios proyectados para los siguientes dos años.

Ellos corresponden a reforzar la dimensión social y facilitar la movilidad, introducir estándares de garantía de calidad acordes a lo que propone el informe de la European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). El mencionado informe, en su primera versión del año 2005 recomienda:

- i. Deberán existir criterios europeos para la garantía de calidad interna y externa.
- ii. Las agencias europeas de garantía de calidad deberán someterse a una revisión cíclica en el plazo de cinco años.
- iii. La subsidiariedad tendrá un papel fundamental, llevándose a cabo revisiones a nivel nacional en la medida de lo posible.
- iv. Se creará un Registro Europeo de agencias de garantía de calidad.
- v. Un Comité del Registro Europeo actuará como responsable de la inclusión de las agencias en el registro.
- vi. Se establecerá un Foro Consultivo Europeo para la Garantía de Calidad en la Educación Superior (ENQA, 2005)

Dado lo anteriormente expuesto, resulta comprensible el desfase temporal que se produjo entre los primeros países firmantes y los siete que se van añadiendo posteriormente, algunos se unieron dos años más tarde y otros lo hicieron cuatro años después. Por lo tanto y tal como señala Feisal (2015), debemos tener en cuenta que, a medida que pasa el tiempo desde la Declaración de Bolonia de 1999, los requisitos que se deben seguir para armonizar las estructuras educativas se van acumulando, mientras que el objetivo final tiene prácticamente una fecha fijada, de tal manera que, para los últimos en llegar a este proceso, puede resultarles más difícil adoptar una armonización tan plena como la que pueden tener hasta el momento los países que comenzaron en 1999.

El año 2007 en Londres se realiza una Conferencia de Ministros europeos, ocasión en la cual se acuerda crear un Registro Europeo de garantía de calidad y cada nación participante se compromete, para el año 2010, avanzar hacia marcos nacionales de cualificaciones compatibles con el del EEES.

En abril de 1997 se suscribe en Lisboa el Convenio sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región Europea, el cual fue firmado por todos los miembros del Consejo de Europa, excepto tres, y por otros países no miembros del Consejo de Europa. El convenio establecía el reconocimiento equitativo, objetivo y razonado de las titulaciones universitarias y los períodos de estudios. Los compromisos adquiridos el año 2005 por los Ministros de Educación de 45 países incluyen, entre otros aspectos, implementar marcos nacionales de cualificaciones homogéneos, que permitan el reconocimiento de los distintos niveles de formación requeridos para el ejercicio de los distintos tipos de actividad profesional a través del reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas en los diferentes niveles de formación superior.

Para finalizar, el año 2009, en la Reunión de Ministros de Nueva Lovaina, se acuerdan compromisos para los próximos 10 años, los cuales dicen relación con el aprendizaje permanente y empleabilidad; aprendizaje centrado en el estudiante y porcentaje

mínimo de titulados con estudios de formación en alguna Universidad fuera de su país y evidentemente, perteneciente al EEES.

Es así entonces que durante diez años, en el marco del llamado “Proceso de Bolonia”, los ministros de diversos países europeos trabajaron en torno a un tema común, a saber: la armonización de los procesos académicos involucrados en enseñanza superior. Sin embargo su implementación o puesta en escena fue variable en cada una de las 46 naciones participantes, dependiendo de factores diversos tales como recursos económicos y humanos, niveles de capacitación y expertice de los distintos estamentos involucrados, etc.

1.5 Origen y conceptualización del sistema de créditos transferibles

Uno de los aspectos más relevantes, resultado del proceso recién descrito, fue la implantación del sistema de créditos ECTS, sistema que permitió avanzar hacia un espacio europeo de educación superior abierto a la movilidad, en tanto logra la compatibilidad de asignaturas, convalidaciones y titulaciones de Enseñanza Superior (ES). El sistema de créditos consiste en una modalidad de asignación de éstos a los distintos componentes de un programa de estudios. Para determinar el creditaje de cada uno de esos componentes se emplean distintos criterios, de acuerdo a aspectos tales como los objetivos y los resultados de aprendizaje que se desea lograr.

Según Mujica, “un sistema de créditos permite a los académicos, a los gestores curriculares y, en general, a las instituciones, medir, racionalizar y distribuir el trabajo académico de los estudiantes entre las diversas actividades de aprendizaje que componen su plan de estudios”.
(Mujica, 2007, p.294)

Tal como se ha señalado precedentemente, el año 1989 se establece en Europa, en el marco del Programa Erasmus, integrado posteriormente en el Programa Sócrates, el ECTS, sistema de créditos basado en el tiempo que un estudiante requiere para alcanzar las competencias declaradas en el perfil de egreso de una carrera profesional. Este

sistema se ha replicado de manera exitosa en los países europeos ya que, entre otras cualidades, permite la transferencia de créditos, hecho que ha contribuido a fortalecer la movilidad de los estudiantes y cumpliendo, de este modo, con uno de los principales objetivos de la Declaración de Bolonia del año 1999. (Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2004). Constituyéndose esa unidad en medida del esfuerzo y tiempo invertido por el estudiante en las actividades orientadas no sólo al saber, sino también al “saber hacer”. Dejando en evidencia que la finalidad no era transitar de un modelo centrado en los contenidos, a través del logro de ciertos objetivos; sino a uno centrado en las competencias y focalizado en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, la búsqueda del equilibrio entre la adquisición de aprendizajes significativos y niveles de autonomía que le permitan al estudiante una utilización funcional de lo aprendido, pasan a ser el foco principal de los sistemas de enseñanza – aprendizaje (Bolívar, 2012; Villarroel y Bruna, 2014).

Las principales características de ECTS tienen relación, fundamentalmente, con la cuantificación del tiempo de trabajo presencial, autónomo y guiado que requieren los estudiantes para el logro de los resultados de aprendizaje conducentes a alcanzar los diversos niveles competenciales declarados en cada actividad curricular de un programa de estudios. Esta cuantificación permite no solamente una mejor organización de los itinerarios formativos, sino también una homologación de estudios a nivel nacional e internacional, en tanto cada estudiante es poseedor de sus créditos cursados.

El establecimiento de un único sistema de créditos académicos transferible basado en la carga real de trabajo de los estudiantes (ECTS, 2006) constituye entonces una pieza clave dentro de los procesos de innovación curricular. (Mujica 2007)

1.6 ESTUDIOS Y PROYECTOS REALIZADOS SOBRE ESTA TEMÁTICA

El *Proyecto Tuning Educational Structure in Europa* (2000) surge a partir de un comité en el que participaron, en sus inicios, representantes de Praga, Bolonia y Berlín, integrantes del área de Educación Superior Europea. Entre los años 2000 y 2002, en el marco del mencionado proyecto, se realizó un estudio que involucró la participación de

135 universidades europeas, el cual tuvo como objetivo fundamental determinar los aspectos comunes de ellas. Este estudio dio paso a la elaboración de un documento oficial que enfatiza las Competencias Genéricas y Específicas de una amplia gama de áreas temáticas.

El año 2004 el Proyecto Tuning se traslada a América Latina, teniendo como finalidad última mejorar la calidad de la formación de profesionales, comenzando así un trabajo de colaboración entre las Instituciones de Educación Superior a través del intercambio de información, experiencias, debates, etc. De ello emana un documento de acuerdos que contiene un diagnóstico general respecto del estado de la Educación Superior en América Latina en relación a las competencias de egreso de carreras de Pregrado, duración y sistema de créditos de las mismas, metodologías de enseñanza y aprendizaje empleadas preferentemente en ese entonces.

El proyecto Tuning (2011) cobra relevancia ya que, con la participación de académicos de toda América Latina, se genera una propuesta de competencias que son consideradas transversales para el aprendizaje, es decir, necesarias de fortalecer en estudiantes de distintas carreras, pues son aquellas que deben estar presentes en cualquier profesional.

Esto último implica el levantamiento de datos a través de distintos mecanismos e involucrando a académicos y estudiantes, en torno al tiempo de trabajo real que los primeros creen que sus alumnos invierten para el logro de los resultados de aprendizaje de cada asignatura y al tiempo que los segundos han ocupado para ello. Para alcanzar esos logros cobra especial relevancia la relación existente entre estudiantes y profesores, la cual, en palabras de Pérez Cabaní, 2014, "...es la base del cambio en el marco de una actividad conjunta y compartida, en la que la enseñanza y el aprendizaje son procesos inseparables..." (p.5).

El informe final del Proyecto Tuning América Latina 2004–2007 releva la importancia del rol de las Universidades y la responsabilidad que les compete en el estado de globalización de los procesos en general y la educación en particular, lo que conlleva a

que resulte imperativo que éstas logren compatibilizar el número de créditos asignado a las asignaturas y/o módulos que conforman los distintos itinerarios formativos y de este modo, favorecer la movilidad intra e interuniversidades.

Dentro del arduo trabajo realizado por más de 200 académicos pertenecientes a Universidades de 19 países de América Latina en el marco del Proyecto Tuning, se establecen y consensuan competencias específicas que deben ser fortalecidas en los estudiantes universitarios. Ese listado de competencias a incorporar en los procesos de formación ha permitido un acercamiento entre los distintos Planes de Estudio y por tanto, a procesos de homologación más pertinentes y que favorecen la movilidad estudiantil.

Un interesante estudio realizado por Mujica en 2005, destinado a determinar la carga de trabajo del estudiante (participaron 15.441) en distintas actividades curriculares presentes en una diversidad de carreras de pregrado (54), de las entonces 25 universidades pertenecientes al CRUCH, reveló, a través del uso de bitácoras y fichas,

Que en promedio los estudiantes cursaban entre cinco y ocho asignaturas cada semestre, dedicándole alrededor 13 horas semanales a cada una, además de invertir aproximadamente 1,3 horas adicionales por cada hora de clase directa. El análisis en detalle de lo recién descrito dejó en evidencia una heterogeneidad en los tiempos requeridos por cada estudiante, surgiendo no solamente grupos con distribuciones de carga de trabajo diversas entre las distintas universidades y programas, sino entre estudiantes de una misma carrera. El estudio concluye que la asignación de créditos a una asignatura no se puede realizar basándose únicamente en las horas de docencia directa que aquella demanda, en tanto el trabajo que se realiza al interior de cada asignatura varía de acuerdo a ella y también según la carrera de que se trate. Las metodologías utilizadas difieren también de manera significativa entre carreras, en Arquitectura por ejemplo, los estudiantes invierten mucho tiempo en la realización de trabajos prácticos y menos en docencia directa; versus los de Ingeniería Comercial, los que, a través de las fichas y bitácoras antes mencionadas, evidenciaron emplear la mitad de su tiempo en clases y la otra mitad en estudio personal.

Se busca información actualizada para complementar lo sugerido y se toma como referencia un artículo de Martínez, Fonseca y Tapia de 2019, el cual da cuenta, entre otros aspectos, de un estudio comparativo entre una institución de educación superior del Perú, cuatro de Chile, dos de Nicaragua, y una de México; en relación a los aspectos previstos al interior de cada una de estas instituciones para la implementación de rediseños curriculares. Los resultados dan cuenta de lo siguiente:

Ninguna de las ocho universidades de la muestra considera como relevante, en el contexto de los procesos de rediseño curricular de las instituciones, la existencia o fortalecimiento de una visión compartida y organizada de los actores educativos, como tampoco de un clima organizacional favorable.

Una de las universidades toma en consideración el mejoramiento del liderazgo, el compromiso del cuerpo directivo, la capacidad para trabajar en equipo, la gestión participativa de la innovación, la actualización de las políticas institucionales y normativas y la dirección técnica por parte de expertos para llevar a cabo el proceso.

Dos de ellas incluye, como parte importante del proceso, el nivel de compromiso del cuerpo docente.

Cuatro consideran como aspectos relevantes la participación de los estudiantes en la planificación, ejecución y evaluación del diseño, así como la planificación de la implementación.

Cinco agregan la motivación de la comunidad universitaria.

Las ocho relevan como importantes la vinculación con el contexto social y productivo; los recursos e infraestructura; los aspectos didácticos, pedagógicos y curriculares; la planificación y ejecución de la capacitación de los actores educativos; el apoyo al

estudiante; los equipos y materiales tecnológicos disponibles y la evaluación curricular y aseguramiento de la calidad.

A través de este estudio queda en evidencia que, en general, las universidades latinoamericanas han priorizado como elementos fundamentales para sus procesos de innovación curricular los recursos materiales y de infraestructura, la capacitación didáctico curricular y los sistemas de aseguramiento de la calidad requeridos para llevar a cabo de manera efectiva estos procesos. Aspectos que, evidentemente, son necesarios de considerar como base para el diseño, implementación y seguimiento de la innovación curricular. Sin embargo llama la atención que ninguna de las universidades otorga importancia a los aspectos administrativos y de gestión institucionales, factores cuya trascendencia puede ser tal, que lleguen a debilitar o incluso impedir que se concreten los cambios que los nuevos modelos curriculares requieren.

1.7 Fundamentos teóricos de la innovación curricular en las Universidades

Los procesos de innovación tienen su base fundamental en las teorías constructivistas de aprendizaje, las cuales han orientado la educación en general en los últimos años. A continuación se presenta una reseña del enfoque constructivista de distintos autores:

Pimienta, J (2005) dice acerca de las teorías constructivistas:

Las teorías constructivistas se fundan en la investigación de Piaget y Vygotski, los psicólogos de la gestalt, Bartlett y Bruner, así como en la del filósofo de la educación John Dewey, por mencionar sólo unas cuantas fuentes intelectuales. Podemos decir que no hay una sola teoría constructivista del aprendizaje. (p. 8)

Delors (1996) explicaba los cuatro pilares fundamentales sobre los cuales debía establecerse el aprendizaje, éstos siguen actualmente vigentes y se refieren al aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y, aprender a ser.

Carretero (1993) afirma que el constructivismo incluye el hecho de que el ser humano construye su propio aprendizaje, a partir de la interacción de sus disposiciones internas y del medio ambiente al cual está expuesto durante el transcurso de su vida.

Según Ausubel, en Novak y Gowin (1988), el aprendizaje significativo tiene lugar cuando la persona relaciona los conocimientos nuevos con los conceptos que conoce previamente.

Por su parte Coll (2007), señala que la idea constructivista del aprendizaje se respalda en una idea clave, que tiene que ver con la obligación de que, desde el sistema educativo y de manera organizada y sistemática, se promueva el crecimiento personal de los estudiantes de acuerdo a su contexto.

Si los paradigmas pedagógicos que declaran las IES son constructivistas, uno de los aspectos clave lo constituye el hecho de concebir la evaluación como un medio o herramienta de aprendizaje para los estudiantes en tanto ella y su respectiva retroalimentación componen un insumo que no solo permite valorar un desempeño, sino que también reflexionar y mejorar en función de ésta. Dado que el enfoque constructivista incluye la promoción de un aprendizaje profundo, centrado en problemas reales y que fortalezca las habilidades metacognitivas y reflexivas, se proponen diversas maneras de evaluación. Yurdabakán (2011), citado por Gómez y Valdés (2019), propone el uso del portafolios, la autoevaluación, la evaluación de pares y la coevaluación. (p.14)

El auge de estos paradigmas y regulaciones de un enfoque curricular por competencias desde una orientación constructivista; de los sistemas de acreditación; de las tendencias

internacionales en lo relativo a certificaciones; ponen el foco de atención en la formación de profesionales de calidad, integrales y responsables con los contextos territoriales. De este modo los modelos curriculares fortalecen la autonomía y autogestión en los estudiantes, quienes deben ser los principales protagonistas de lo que García (2018) denomina movilización de sus aprendizajes. El constructivismo entonces ubica al sujeto como el actor principal de su propio aprendizaje y constituye un soporte teórico que permite comprender, explicar y analizar fenómenos educativos tales como las transformaciones de los procesos académicos y las evaluaciones formativas.

Frente a este tema Maldonado (2016) establece la diferencia entre el enfoque tradicional conductista donde el estudiante es considerado moldeable y el constructivista, en el cual aquél se califica como activo y crítico.

Guevara, 2019, señala que “...el constructivismo pedagógico plantea la idea de que el conocimiento es un aspecto que no se lo puede recibir de forma pasiva, sino desde la acción del educando, quien se va construyendo en el ámbito del aprendizaje”. (p. 31)

Mejía (2018) postula que las tecnologías de la información y comunicación permiten implementar procesos de enseñanza totalmente diferentes a los tradicionales, en tanto la información se encuentra al alcance tanto de los profesores como de los estudiantes. Este modelo educativo se basa en el constructivismo en tanto admite la enseñanza “...como una actividad autogenerada, crítica y compartida por los estudiantes...” (pág. 63). De este modo cada persona tiene la posibilidad de construir sus saberes leyendo, interactuando, reflexionando y discutiendo de acuerdo a sus propias necesidades e intereses.

Arellano (2018) plantea una interesante reflexión en torno a si, efectivamente, la enseñanza moderna difiere de la tradicional. Para ello destaca el rol que le cabe al profesorado en la identificación de los estilos de aprendizaje de sus estudiantes para, de

este modo, identificar las maneras de aprender de estos últimos e incorporar metodologías de enseñanza que los beneficien.

Una reciente investigación (Urcid – Puga, R. y otros 2019) propone un modelo que incluye diferentes argumentos en favor de la innovación curricular. Refrenda lo que autores mencionados previamente indican en relación a la etiología que debe estar a la base de todo proceso de cambio en educación señalando: “lo mejor es tener una visión integradora de las características propias del entorno cultural de las regiones, las necesidades sociales, pertinencia social, conocimiento científico y disciplinar, normativa nacional e internacional, ejercicio profesional, y fundamentación humanística” (p. 2)

El modelo que propone este autor consta de cuatro aspectos, cada uno de los cuales avala la relevancia de la innovación curricular por competencias, el primero de ellos se refiere al aumento de matrícula que conlleva, situación que no solamente implica mayor cantidad de recursos para las IES, sino también la necesidad de ofertar programas de estudios diversos y de calidad. El segundo aspecto dice relación con el nivel de autonomía que se fortalece en los estudiantes a través del modelo competencial, en tanto éste se focaliza en el aprendizaje de los estudiantes e incluye, de manera sistemática y programada, horas de trabajo autónomo semanales para cada asignatura de los planes de estudio. El tercer ámbito se refiere a la competitividad que se genera entre las universidades, las cuales se ven obligadas a generar currículums flexibles que entreguen a los estudiantes una gama de alternativas de niveles de certificación. Como cuarto elemento a favor se expone el fortalecimiento de las redes del conocimiento, lo que conduce a la consideración de aspectos sociales, culturales y políticos, conformando, de este modo, un proyecto formativo integral.

Queda en evidencia entonces la homogeneidad existente entre diversos teóricos en relación a considerar el constructivismo como una corriente que explica el aprendizaje como una construcción activa, por parte del estudiante, de ideas nuevas sobre el andamiaje de conocimientos previos. De esta forma se apropia de ellos a lo largo de la vida y en concordancia con sus vivencias e intereses, reconceptualiza y/o modifica lo

aprendido. El aprendizaje es construido socialmente a partir de la interacción con otros y a lo largo de toda la vida.

Como se recoge en los apartados anteriores, cuando se habla de innovación curricular, se hace referencia a la adecuación o transformación de un programa de estudios con todo lo que ello implica (perfil de egreso, malla curricular, definición de competencias y sus respectivos niveles de logro, resultados de aprendizaje y metodologías y sistemas de evaluación acordes, etc.), producto de un profundo proceso de análisis, estudio, revisión del estado del arte y reflexión de un equipo de profesionales disciplinares, estudiantes y directivos, asesorados por expertos en curriculum. Un proceso de innovación curricular incluye también modificaciones administrativas y diversas etapas de desarrollo desde el comienzo del proyecto hasta que éste se implementa, lo cual puede generar resistencias en diversos actores de las comunidades educativas ya que se trata de un trabajo colectivo de generación de propuestas, lo que, en palabras de Imbernón (2017) citado por Arancibia (2018),

“...comporta un cambio en los contextos y en la realidad institucional de la educación” (p 11)

El diseño, implementación y seguimiento de los procesos de innovación curricular en educación superior constituye un desafío importante en tanto no solamente incluye las diversas variables que éstos contienen, sino además involucra a agentes internos y externos de las comunidades educativas, cuyas opiniones y demandas deben ser también consideradas y reflejarse en los currículos resultantes de estos procesos.

A nivel interno es dable discernir si el profesorado tiene la preparación requerida para enfrentarse a los procesos de diseño, implementación y seguimiento que implican una innovación curricular focalizada en competencias y si, además, tienen la disposición para hacerlo. Ante estos cuestionamiento Pérez – Cabaní, M. L., 2015 da cuenta de algunas percepciones manifestadas por docentes en una jornada sobre formación del profesorado y que dicen relación con ámbitos como por ejemplo, que la realidad de las aulas no se modifica únicamente con la capacitación de los profesores pues ese cambio

requiere de una transformación cultural y social que impacte efectiva y eficazmente en las prácticas educativas. (p. 19)

Con todo lo anteriormente expuesto resulta evidente que el entorno en que los docentes universitarios desarrollan su labor ha cambiado en los últimos años y, particularmente, a partir de la conformación del EEES (espacio europeo de educación superior). Estos formadores deben comprender, aceptar e implementar el nuevo paradigma que implica que la enseñanza ya no se centra en el profesor, sino que en el aprendizaje de los estudiantes. Por ello y para ello es necesario realizar cambios estructurales radicales tales como la incorporación de un sistema de créditos transferibles; rediseño de los programas de estudio en términos de competencias, lo que incluye revisión y reestructuración de las metodologías didácticas y evaluativas que contemplan no solamente el trabajo presencial del estudiante, sino también y de manera protagónica, su trabajo autónomo.

De este modo entonces el rol de los profesores resulta fundamental, en tanto no es posible realizar innovaciones educativas si éstos no se forman, perfeccionan y suman activamente a estos procesos.

Mas, (2016), presenta y analiza seis competencias que se relacionan con el nuevo perfil del docente universitario en este nuevo marco de la educación superior. Resumidamente son las siguientes:

Ser capaz de reconocer y comprender el contexto en que se sitúa, para, en base a ello y de forma articulada con otros profesionales, diseñar e implementar las estrategias metodológicas adecuadas. Esta contextualización no es solamente territorial, también incluye el perfil de los estudiantes a su cargo. El conjunto de todo lo anterior constituye la línea base sobre la cual los docentes pueden construir las competencias y resultados de aprendizaje que desean alcanzar en sus estudiantes, secuenciar los contenidos y seleccionar las herramientas didácticas y evaluativas más pertinentes.

El docente...” se convierte en una figura mediadora, facilitadora, orientadora, asesora, motivadora, del citado proceso de aprendizaje”. P. 444. Por tanto debe poseer- o en caso contrario desarrollar-competencias para comunicarse adecuadamente; gestionar grupos de trabajo; seleccionar recursos didácticos; articular formas de evaluación acordes; fortalecer las relaciones interpersonales de sus estudiantes, el trabajo colaborativo y el respeto ; involucrarse y utilizar innovaciones tecnológicas; fortalecer y favorecer la capacidad de reflexión y de crítica y poseer la capacidad de autocrítica e investigativa que le permita una actualización y retroalimentación constante.

Poseer competencias para guiar a los estudiantes, tutorizando sus procesos de aprendizaje y guiando en ellos la toma de consciencia de que cada uno es responsable de la construcción de sus conocimientos. Para ello, indudablemente, los profesores deben fortalecer sus propias capacidades para lograr credibilidad en sus estudiantes y ser lo suficientemente empáticos y accesibles para que éstos acudan a las tutorías.

Ser capaces de evaluar y evaluarse de manera continua, seleccionando los procedimientos más pertinentes para cada situación y definiendo con claridad qué evaluar, cuándo evaluar y para qué realizarlo. Las evaluaciones de todo proceso y actividad constituyen una poderosa herramienta para la mejora continua, siempre y cuando éstas se realicen de manera objetiva y con fines claros.

Poseer competencias reflexivas, críticas y autocríticas que permitan a una evaluación constante de su propio quehacer y del de los demás. Lo anterior, junto a las capacidades de búsqueda e indagación propias de un académico investigador y agente de cambio, permiten innovaciones efectivas y eficaces, acordes no solamente a las necesidades de contexto y al perfil de los estudiantes, sino también alineadas con los modelos educativos a los que cada institución de educación superior se adscribe.

Capacidad para involucrarse y ser parte activa de las diversas instancias macro y micro curriculares que existen en una universidad y que tienen como finalidad articular acciones, consensuar criterios, perfeccionar en diversos ámbitos, organizar el quehacer propio de la institución, sus facultades, departamentos académicos, carreras, comités, etc.

Riquelme y otros (2018) postulan que los sistemas de acreditación de la calidad en educación – tanto en países desarrollados como en algunos emergentes - han acogido una lógica de mercado, en tanto se basan, fundamentalmente, en opiniones y evaluaciones que realizan los estudiantes, egresados y empleadores, por tanto: “...los procesos documentados se superponen a la real búsqueda de la calidad de la enseñanza.” pág 108. Estos autores proponen un modelo de rendición de cuentas para Educación Superior que incluye siete variables interrelacionadas que permitirían una visión integral del sistema. En este contexto cobra especial relevancia un sistema de creditaje común (SCT) en el caso de Chile, que permita establecer ciertos parámetros de comparación entre los itinerarios formativos de las carreras. Los autores agregan, en relación al sistema de créditos, que un sistema de medición común permite abarcar una de las siete variables antes mencionadas, la relacionada con la operacionalización de estándares, en tanto obliga a implementar:

Estándares de planificación del proceso de conversión al SCT-Chile, programas de estudio con carga horaria semanal, semestral y anual por asignatura con SCT - Chile, difusión y socialización del proceso, ejecución de los planes y acciones de Conversión al SCT-Chile, medición y rendición de los niveles de avance de la ejecución de lo planificado. (p. 113) En lo relativo al impacto de la implementación de los procesos de innovación educativa en general y de aquellos generados en el contexto del EEES en particular, un estudio realizado por López – Núñez, M.I. y otros (2018) con más de 800 estudiantes de licenciatura y de grado de la Universidad Complutense de Madrid, da cuenta de que los cambios producidos a partir de la adscripción a los lineamientos del EEES no cumplirían las expectativas de mejora en la calidad de la educación pues, a pesar de visualizarse un mejor rendimiento académico expresado en las calificaciones obtenidas por los estudiantes, el incremento de horas de trabajo autónomo y el nivel de exigencias tendrían un impacto negativo en su salud física y mental. Los autores concluyen que es necesario profundizar el estudio y nivel de impacto de la implementación del EEES en aspectos tales como...” distribución y nivel de cargas de trabajo (créditos ECTS), adaptación a nuevas metodologías docentes y adquisición de las nuevas competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. (p. 221) e invitan a las instituciones de educación superior a considerar y atender a los estudiantes de manera integral,

entendiendo que el aprendizaje y el rendimiento académico se encuentran relacionados con el bienestar físico y psicológico de las personas.

Otro componente clave en los procesos de innovación curricular lo constituyen los sistemas evaluativos que se implementan y la articulación evidente de éstos, con los resultados de aprendizaje declarados y las metodologías didácticas empleadas. Un reciente estudio realizado en Chile por Gallardo. F. y otros (2019) con 111 estudiantes de cuatro niveles distintos de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la Universidad de Los Lagos, intenta conocer la percepción de ellos respecto de las evaluaciones formativas y compartidas implementadas. Los resultados de esa investigación dan cuenta de que los estudiantes valoran positivamente el uso de este tipo de evaluaciones durante su formación inicial docente, en particular al hecho de que, aunque la modalidad exige una mayor responsabilidad por parte de ellos, ésta ofrece una gama de alternativas de evaluación acordes a los distintos estilos y características de los estudiantes y una retroalimentación constante y oportuna. Dentro de los posibles inconvenientes de este sistema de evaluación los autores reportan "...aspectos como la asistencia obligatoria, la continuidad, comprensión previa, el esfuerzo que demanda y otras exigencias que son más bien consideradas características de todo sistema de evaluación formativa y compartida" (p. 152).

A modo de síntesis se puede señalar que nos centramos en este apartado en fundamentar teóricamente la innovación curricular en las Universidades, enfatizando el modelo curricular basado en competencias. El foco desde esta perspectiva se justifica dado que la investigación que se presenta se centra en la creación e implementación del SCT – Chile, proceso que ha tomado como referencia fundamental la implementación del ECTS europeo a partir de la adopción de un modelo curricular basado en competencias.

CAPÍTULO II

MARCO CONTEXTUAL

Hitos del proceso de desarrollo del sistema SCT - Chile

Los Programas MECESUP

Mecanismos de incorporación del SCT - Chile

Experiencias de innovaciones curriculares chilenas

Estudio del estado de implementación del SCT - Chile en algunas

Universidades del CRUCH

El proceso de innovación curricular en la Universidad de Los Lagos

La Universidad de Los Lagos, su Modelo Educativo y el SCT - Chile

MARCO CONTEXTUAL

En el Capítulo II se contextualiza temporal y espacialmente el proceso, destacando ciertos hitos que han marcado el transcurso de instalación del sistema de créditos transferibles en Chile. Se profundiza, además, en el importante rol del Ministerio, a través de los Proyectos de Mejoramiento Institucional, en el financiamiento y acompañamiento para que las Universidades pertenecientes al CRUCH, pudiesen capacitarse en innovación curricular e incorporar el SCT – Chile. Se da cuenta de la evolución del proceso de innovación curricular en la Ulagos en general y, de la implementación del SCT – Chile, en particular. Finalmente se presenta un análisis de fortalezas y debilidades emanadas a partir de experiencias de innovación curricular en siete universidades chilenas.

El año 2003, el CRUCH impulsa a las Instituciones de Educación Superior a formar y capacitar equipos de trabajo que adquirieran las competencias necesarias para iniciar, diseñar, implementar y monitorear los procesos de incorporación del SCT - Chile.

Este proceso ha evolucionado con ritmos diversos en las 25 Instituciones estatales de Educación Superior involucradas, cada una de ellas ha empleado modalidades distintas para el logro de objetivos comunes, diversidades atribuibles a múltiples factores exógenos y endógenos y que dan como resultado niveles de estados de avance de implementación variados, de los cuales este estudio pretende dar cuenta, así como también del proceso que se ha llevado a cabo para implementar el SCT- Chile en la Universidad de Los Lagos, Chile.

Entendiendo que cada Institución queda en la libertad de utilizar el método para la asignación de los créditos transferibles que más le acomode, se proponen dos formas de determinación de la carga de trabajo real del estudiante: el método impositivo o analítico, que consiste en la asignación de créditos de manera unilateral y es útil en los casos en que la línea de formación y el peso de cada actividad curricular están tan bien definidos, que permiten imponer el creditaje sin riesgo de desequilibrar la estructura

curricular; y, el método compositivo o sintético, que implica realizar el cálculo del trabajo académico real del estudiante para cada actividad curricular y que permite establecer un promedio de tiempo que se estima adecuado.

2.1 HITOS DEL PROCESO DE DESARROLLO DEL SISTEMA SCT – CHILE

A continuación se presenta la tabla 2, que contiene los principales hitos del proceso de desarrollo e implementación del SCT – Chile a la fecha.

Tabla 2. Hitos del proceso de desarrollo del sistema de créditos

Año	SCT-Chile
transferibles.	
2000	Impera aún el modelo curricular basado en objetivos y no se emplea un sistema de créditos homologable entre las IES.
2003	Declaración de Valparaíso del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), en la cual, entre otros aspectos, se explicita el interés por adoptar un sistema de créditos compatible entre las universidades chilenas.
2005	Rectores del CRUCH a través de MECESUP mandatan a sus respectivos Vicerrectores Académicos el desarrollo de un sistema de creditaje académico común.
2007	Elaboración de la Guía Práctica para la instalación del SCT-Chile
2010	Creación Red Expertos SCT- Chile. Proyecto MECESUP UCH 0610. Se elabora el Manual de Implementación SCT- Chile Proyecto MECESUP FIAC USA 1116.
2011	Se realiza el Primer Seminario Internacional “El Sistema de Créditos Transferibles” Desafíos de la innovación y armonización curricular en la formación de Pregrado. Pucón.
2014	SCT- Chile para postgrado. Proyecto MECESUP USA 1301.
2015	Se conforma una comisión constituida por los Vicerrectores Académicos de las Universidades del CRUCH, para elaborar un marco nacional de cualificaciones (MNC).
2016	Se aprueban las primeras directrices del MNC.

Fuente: Elaboración Propia a partir de la Literatura analizada (2017).

Es así que, entre los años 2005 y 2007, a través de Proyectos Mecesus, se crea el primer Manual de modelo para la implementación de SCT en Chile (Universidad de Talca y Universidad Católica del Norte) y el modelo de medición de carga (Universidad Austral de Chile y otras). Paralelamente, el año 2006, los Rectores del CRUCH establecen un sistema único de créditos académicos transferibles, el cual pasa a denominarse “SCT-Chile”.

Entre los años 2007 y 2010 se realiza la formación del denominado “Cuerpo de expertos SCT-Chile”, constituido por un promedio de dos académicos por Institución, quienes realizan pasantías de estudio al extranjero y diversas capacitaciones a través de estadías de trabajo conjunto en las distintas Universidades pertenecientes al CRUCH.

El año 2011, en un Seminario Internacional realizado en Pucón, Chile, los Vicerrectores Académicos toman diversos acuerdos para intensificar su apoyo y compromiso con la implementación de SCT- Chile y, al año siguiente, se adjudican el Proyecto FIAC SCT/ USA 1116, que tiene como propósito consolidar la implementación en las Instituciones de Enseñanza Superior pertenecientes al Consejo de Rectores.

En ese marco se efectúa, el año 2012, la primera estadía de trabajo conjunto, en la cual se avanza en nuevos compromisos para la implementación del sistema al 2014, año en que, según el acuerdo de Pucón, todos los Planes de Estudio debieron estar en SCT - Chile.

2.2 LOS PROGRAMAS MECESUP

En el año 1998, el Gobierno de Chile genera un préstamo con el Banco Mundial, destinado a llevar a cabo un programa de mejoramiento de la calidad y equidad en educación terciaria, cuya sigla corresponde a MECESUP. Es así que en el país se

comienzan a discutir temas relacionados con indicadores de desempeño o de logro y con la necesidad de evidenciar las acciones para que se tomen decisiones basadas en lo empírico. Surge, de este modo, el primer concurso del Fondo Competitivo (FC) el año 1999, marcando un hito en la Educación Superior chilena, en tanto se transita de la asignación de recursos estatales para ellas de acuerdo a criterios históricos y donde no se rendía cuenta de los resultados, a una asignación de recursos concursables, basado en el desarrollo y presentación de proyectos acordes a las líneas propuestas por el Ministerio y con asignación de recursos establecido en resultados de los mismos.

El hecho recién descrito permite el financiamiento estatal de mejoras de infraestructura en las 25 universidades pertenecientes al CRUCH, tales como, renovación de salas de clase, bibliotecas, laboratorios, servicios estudiantiles y otros, lo que redundará en una mejora y modernización sustantiva de la mayoría de las casas de estudio, principalmente de aquellas regionales de larga data y, por tanto, con infraestructura antigua y, en muchos casos, obsoleta.

Por otra parte, la adjudicación de estos fondos concursables permitió a las IES contratar académicos con grado de Doctor, así como enviar a sus propios docentes a doctorarse tanto dentro como fuera del país, mejorar la calidad y pertinencia de sus programas de estudio, comenzar procesos voluntarios de acreditación institucional que condujeron a la sistematización e institucionalización de éstos y, otro aspecto importante, ampliar la oferta formativa a estudiantes provenientes de los quintiles más bajos de la población, contando con recursos para diseñar e implementar programas de nivelación de competencias blandas focalizados en este grupo de estudiantes.

El año 2005 el Gobierno de Chile gestiona un nuevo préstamo con el Banco Mundial, motivado por los exitosos resultados del MECESUP y los significativos avances académicos y de infraestructura logrados por las Universidades del CRUCH, gracias a dichos fondos.

Nace así el MECESUP 2, que transita de los Concursos llamados FIAC, a los “Convenios de desempeño (CDs)” y cuyo objetivo principal fue

Aumentar la efectividad del financiamiento público para la educación superior, mejorando la coherencia, la capacidad de respuesta, la equidad y la calidad en el sistema, a través del reforzamiento de la rendición de cuentas por el desempeño”.¹ (p. 1)

Así entonces, a partir de la adjudicación de CDs en el marco del MECESUP 2, las universidades chilenas pudieron incrementar su financiamiento a través de esta vía, llevar a cabo proyectos de innovación curricular centrados en el estudiante y acordes a las demandas de la sociedad en sus facultades y carreras, mejorar la calidad de la oferta educacional en concordancia con la Ley N° 20.129 de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), e implementar el SCT – Chile de modo tal, que sea compatible con el ECTS europeo y, por tanto, facilite la movilidad estudiantil tanto a nivel nacional como internacional y la articulación entre los distintos niveles de educación superior.

El año 2013, la aprobación de un nuevo préstamo bancario permite el lanzamiento del MECESUP 3, que permitía continuar con los procesos de innovación curricular pero ahora incorporando las nuevas tecnologías de información y comunicación TICs y, en el área de nivelación de competencias básicas, incluir a estudiantes de poblaciones indígenas y otras minorías.

Por otra parte se amplía el rango de IES que pueden participar con proyectos en estos fondos competitivos, agregando los Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, en el entendido de que éstos también aportan a la mejora social y económica del país.

¹ Programa Mecesusup: Mejoramiento de la Calidad y equidad en educación terciaria. www.mecesup.cl Consultado el 17/03/2015.

De este modo el MECESUP 3 se orienta a la gestión del cambio en tres áreas principales:

- i. Mejoramiento del aprendizaje a través de acciones tales como, la precisión de competencias y resultados de aprendizaje y el desarrollo de programas de estudio relevantes para el medio externo;
- ii. Incremento de la eficiencia de la educación terciaria promoviendo, por ejemplo, modelos curriculares innovadores integrando TICs y que faciliten la articulación entre educación técnica y universitaria con la incorporación del
- iii. SCT – Chile y fortaleciendo los programas remediales; y,
- iv. Mejoramiento de la capacidad de gestión para detectar fortalezas y debilidades a través de mecanismos como los procesos de auto evaluación, las cuales, por definición, finalizan con el diseño y posterior implementación de Planes de Mejora, los que a su vez, conducen a la focalización de prioridades tanto de recursos humanos como materiales, así como también de acciones e innovaciones que deben realizarse para el logro de las metas comprometidas.

Lo precedente, junto a la implementación de planificaciones estratégicas institucionales- que llevan aparejadas necesariamente mecanismos de articulación y optimización - permiten precisar prioridades institucionales, medir con mayor facilidad indicadores de eficiencia y efectividad (tasas de aprobación, retención y titulación oportunas) y, en consecuencia, mejorar significativamente las capacidades de gestión institucional. En este contexto no se ha encontrado literatura o investigaciones que den cuenta del resultado de la puesta en práctica de estas acciones, probablemente debido a la disparidad, mencionada en apartados anteriores, en la implementación de los procesos de innovación y a que éstos son de corta data, existiendo muy pocas IES y carreras con cohortes de egreso posteriores a la innovación, como para poder realizar un análisis exhaustivo del impacto en los indicadores de calidad de la docencia. El Consejo Nacional de Educación de la República de Chile (CNED), pone a disposición, en línea, una serie de indicadores de calidad del sistema de educación superior chileno, agrupados en diez dimensiones, una de las cuales tiene relación con las tasas de retención de los estudiantes en las distintas carreras de todas

las IES del país y, con la duración real que cada uno de ellos tarda en finalizarla. Sin embargo dicha información corresponde a los años 2014 y 2015 y no permite, aún, establecer conclusiones respecto de este tema

2.3 MECANISMOS DE INCORPORACIÓN DEL SCT - CHILE

Dado lo anteriormente expuesto, queda claro entonces que todo proceso de innovación/ rediseño curricular lleva implícita la incorporación del SCT - Chile, ésta se implementa a través de dos vías:

- i. En currículos en proceso de innovación, constituyéndose en uno de los ejes a partir de los cuales se rediseña el currículo.
- ii. En currículos innovados, los cuales contienen las características de pertinencia y actualización requeridas.

En el país, el proceso de implementación del SCT - Chile está regulado por los compromisos y Proyectos MECESUP descritos precedentemente y, de ese modo, éste se desarrolla en cuatro niveles:

- i. Dando cumplimiento a los acuerdos contraídos por las autoridades del CRUCH, los cuales entregan el marco de principios y componentes que deben ser cumplidos.
- ii. Incorporando el SCT - Chile, sus valores y procedimientos, dentro de las Políticas Institucionales.
- iii. Reflejando la incorporación del SCT - Chile a nivel macro curricular, es decir, en los planes formativos de cada carrera. iv. Evidenciando, a nivel micro curricular, la incorporación en los programas y en la planificación de las asignaturas.

2.4 EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN CURRICULAR CHILENAS

El año 2015 el CRUCH publicó un libro², en el cual académicos y profesionales de siete Universidades integrantes del mencionado Consejo dan cuenta de sus experiencias en relación al proceso de innovación curricular.

El análisis en profundidad de estos siete artículos permite identificar fortalezas y debilidades comunes entre las instituciones participantes, así como también aspectos diferenciadores.

Entre las fortalezas comunes destacan las siguientes:

Los procesos de innovación y rediseño curricular han generado la necesidad de reflexionar colectivamente respecto de los profesionales que se desea formar; tomando en consideración el entorno en constante cambio y la responsabilidad social que involucra la formación profesional.

El SCT-Chile se constituye en un aporte al rediseño curricular en tanto su centralidad es el estudiante, de esta forma facilita y respeta el ritmo de aprendizaje de cada uno.

La implementación del SCT-Chile ha avanzado progresivamente hacia una legitimación inter e intrauniversitaria, generando modificaciones en las estructuras organizacionales de las universidades involucradas.

A nivel macro y micro curricular requiere de estudios permanentes respecto de las cargas académicas y de los planes de estudio, hecho que impulsa la innovación y

² Consejo de Rectores de las Universidades chilenas CRUCH. (2015). Experiencias de implementación del SCT - Chile. Registro 173.511. Santiago, Chile

flexibilidad constantes. Lo anterior conlleva que emerja la necesidad de autorregulación y autoevaluación en todos los niveles: institucionales, de académicos, de estudiantes. Para ello ha resultado imperativo generar sinergia y diálogo permanente entre académicos, autoridades y estudiantes, desarrollando un trabajo colaborativo que, generalmente, ha traspasado lo netamente disciplinar, en tanto el levantamiento y validación de perfiles de egreso, que constituye el primer paso de un rediseño curricular, ya involucra a los actores mencionados de manera sistemática e incluye, además, a empleadores, egresados y otros profesionales que, de uno u otro modo, tienen algo que aportar respecto de una carrera profesional en particular.

Las capacitaciones a los docentes se han convertido en una constante, constituyéndose incluso, en algunas universidades, en requisito para poder participar como académico de una carrera innovada. Es así que en todas las instituciones se han llevado a cabo capacitaciones en metodologías activas, sistemas de evaluación auténtica, diseño de entornos educativos innovadores, diseño de actividades curriculares y guías de aprendizaje basados en un curriculum por competencias y, en implementación del SCT – Chile.

La movilidad brinda a los estudiantes oportunidades para generar otras redes de contacto y colaboración, conocer realidades y culturas diversas y fortalecerse no solamente en el aspecto académico, sino también en sus habilidades sociales.

La experiencia permite implementar un modelo de oferta formativa replicable en tanto se reconocen los créditos cursados en otras instituciones, esta situación no ha estado exenta de complejidades y rivalidades propias entre las instituciones formadoras, sin embargo existe consenso en que se ha producido un desarrollo positivo de generación de confianzas mutuas.

En relación con la replicabilidad y reconocimiento de programas formativos, también existe acuerdo en que ello ha contribuido a la generación de ofertas formativas flexibles y a la articulación entre los diversos niveles de educación terciaria, puesto que el uso de SCT – Chile permite tener una medida cuantitativa de los aprendizajes previos de los estudiantes Surge, de este modo, el concepto de Reconocimiento de Aprendizajes previos (RAP), que es el proceso a través del cual una institución de educación superior valora y reconoce los conocimientos que una persona ha adquirido durante su vida. Las instituciones han tenido autonomía para elaborar y formalizar estos procesos internamente y, la mayoría de ellas, reconoce las competencias adquiridas de manera formal, informal y, en algunos casos, la experiencia laboral.

En cuanto a las debilidades, existen algunas que se evidencian como transversales en las siete universidades reportadas. Éstas son:

En general no se han empleado aún, de manera sistemática, mecanismos de seguimiento y monitoreo de las innovaciones implementadas. Se considera necesario no solamente para verificar que se cumpla con lo declarado en los programas de las actividades curriculares, sino también como insumo para la revisión permanente de la carga real de trabajo del estudiante.

Ligado a lo anterior se aprecia una diversidad de metodologías empleadas para medir la carga de trabajo del estudiante: bitácoras utilizadas con distinta periodicidad, cuestionarios y encuestas en formato digital, en formato papel y con momentos de aplicación diversos. Resulta necesario, entonces, determinar, para cada plan de formación, el propósito de la medición, los momentos en que ésta se realizará dentro de cada itinerario formativo, las herramientas que se emplearán, el procedimiento que se efectuará para analizar los resultados y, finalmente, cómo se procederá con dichos resultados.

La revisión e innovación curricular son perentorias, pero no suficientes para asegurar cambios efectivos y eficaces, que aseguren el cumplimiento de indicadores de calidad. Resulta indispensable generar e implementar procesos constantes de seguimiento y monitoreo que permitan comprobar el logro de los compromisos adquiridos al ofertar un perfil de egreso determinado y su correspondiente plan de formación, con todo lo que ello implica. A continuación se presenta una tabla que incluye diversos mecanismos que se consideran útiles para comprobar niveles de logro de resultados de aprendizaje comprometidos.

Tabla 3. Mecanismos de evaluación de niveles de logro

MECANISMO	UTILIDAD
Actividades prácticas de inserción en entorno laboral extra-aula.	Evaluativas y/o de integración.
Proyectos finales de aplicación. Evaluativas y/o de integración. Procesos de titulación. Evaluativas y/o de integración. Actividades finales de ciclo. Evaluativas y/o de integración. Evaluaciones de proceso. Evaluativas y/o de integración.	Evaluativas y/o de integración. Evaluativas y/o de integración. Evaluaciones de proceso.
Capacidades desplegadas por titulados/as de la carrera. Retroalimentación	Retroalimentación
Concordancia de la carga académica asignada. Retroalimentación	Retroalimentación

Fuente: Elaboración propia a partir de la bibliografía analizada (2018)

Pero no solamente es necesario evaluar de manera continua los logros formativos, sino también la implementación de las innovaciones y el desempeño de los docentes.

Cada país entonces establece directrices para orientar este importante eslabón de la innovación curricular, que tiene que ver con la evaluación de lo implementado y mejora continua de acuerdo a ello. En Chile, el Ministerio de Educación determina indicadores de desempeño cuantitativos para este fin, los cuales se sintetizan en la siguiente Tabla, entendiendo que todos ellos se refieren a “Número de..” y se comparan cuantitativamente en distintos momentos del itinerario formativo de los estudiantes:

Tabla 4. Indicadores de desempeño

INDICADORES
Planes de estudios con acciones de mejoramiento
Planes de estudio con seguimiento
Planes de estudio innovados
Planes de estudio con mecanismos explícitos de articulación
Asignaturas que utilizan metodologías centradas en el estudiante
Estudiantes titulados cada año/ matriculados
Estudiantes titulados cada año/ trabajando luego de diversos períodos de tiempo
Créditos impartidos por docentes con formación pedagógica
Estudiantes con nivelación de competencias en el primer año
Planes de estudio con inglés obligatorio
Manejo de distintos niveles de inglés
Planes de estudio con actividades de formación integral
Estudiantes que realizan movilidad nacional
Estudiantes que realizan movilidad internacional

Fuente: Elaboración propia a partir de Mineduc 2015

2.5 ESTUDIO DEL ESTADO DE IMPLEMENTACIÓN DEL SCT - CHILE EN ALGUNAS UNIVERSIDADES DEL CRUCH

Tomando en consideración los resultados de los estudios mencionados y, el hecho de que la Universidad de Los Lagos no ha realizado una indagación sistemática en torno a este tema, la presente investigación intenta develar el real estado en que se encuentra el proceso de implementación de SCT - Chile en las Universidades del CRUCH en general y, en la Universidad de Los Lagos en particular para, de este modo, contribuir al Proyecto del Ministerio de Educación chileno, cuyo objetivo era lograr, que al año 2016, las 25 Universidades del CRUCH tengan el 100% de sus carreras de Pregrado en SCT - Chile. Para ello y, con el objetivo de clarificar comparativamente la situación de la Ulagos en función de otras, se entregará una reseña del proceso de instalación del SCT - Chile de las Universidades del BíoBío y de Magallanes. Se han considerado éstas por tener características comunes con la Ulagos: son estatales, públicas, regionales y sus estudiantes provienen, en un porcentaje mayoritario, de los tres quintiles más bajos de la población chilena. Por otra parte, las Misiones Institucionales de ellas priorizan aspectos similares, es así que la Universidad del BíoBío, ubicada en la Región del mismo

nombre, a 512 km de la Capital de Chile, declara que, como Institución pública, estatal y responsable socialmente, tiene por misión:

Aportar a la sociedad con la formación de personas integrales, a través de una Educación Superior de excelencia. Comprometida con los desafíos de la región y del país, contribuye a la movilidad e integración social por medio de; la generación y transferencia de conocimiento avanzado, mediante la docencia de pre y postgrado de calidad, la investigación fundamental, aplicada y de desarrollo, la vinculación bidireccional con el medio, la formación continua y la extensión. Asimismo, impulsa el emprendimiento y la innovación, el fortalecimiento de la internacionalización y el desarrollo sustentable de sus actividades, basada en una cultura participativa centrada en el respeto a las personas³ (p. 1)

La Misión de la Universidad de Magallanes, (2015), ubicada en la Patagonia chilena, a 3.416 kilómetros de la ciudad capital, indica:

La Universidad de Magallanes es una institución pública y regional de educación superior del Estado de Chile, orientada fundamentalmente a la formación de capital humano en la Región de Magallanes y Antártica Chilena; al desarrollo de la Región de Magallanes y Antártica Chilena. La Institución, en concordancia con su responsabilidad social, se propone consolidar una comunidad de aprendizaje centrada en la formación integral de la persona, que aplique procesos educativos sistémicos con el fin de desarrollar: autonomía, flexibilidad, identidad regional y visión de mundo en los estudiantes; y, en particular, desarrolle en sus egresados valores y competencias de carácter profesional o técnicas de nivel superior⁴ (p.1)

³ http://www.ubiobio.cl/w/#Vision_y_Mision (Consultada el 17/04/ 2015)

⁴ <http://www.umag.cl/> (Consultada el 27/04/ 2015)

En la Universidad del Biobío (UBB) se realizó un estudio (Contreras, 2009) que incluyó la percepción de 1300 estudiantes, respecto de la dedicación de horas que habían destinado para el desarrollo de trabajo presencial y autónomo de diversas asignaturas (195 en total).

A partir de ese estudio se extrajeron varias conclusiones, las que, junto a estudios de seguimiento posteriores, permitieron la implementación paulatina del SCT – Chile en la UBB. Las conclusiones más importantes de esa primera medición dicen relación con:

- i. Los estudiantes en general percibían que la cantidad de horas de trabajo autónomo son muchas más que las presenciales.
- ii. Existían importantes diferencias de demanda de tiempo para actividades académicas, entre las diversas carreras.
- iii. El tiempo de trabajo autónomo era, en promedio, el equivalente al doble del trabajo presencial declarado.

La realidad de la Universidad de Los Lagos es similar a las dos IES recién descritas, teniendo perfiles de estudiantes con características como: ser, mayoritariamente, primera generación de su familia en ingresar a cursar estudios universitarios; pertenecer a los quintiles socioeconómicos más bajos de la población; provenir, sobre el 90% de los estudiantes, de Liceos Públicos y Particulares Subvencionados por el Estado, etc.

2.6 EL PROCESO DE INNOVACIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

En el caso de la Ulagos, el enfoque basado en competencias data del año 2006, año en el que cuatro carreras de Pregrado comienzan su rediseño curricular bajo esta orientación. En los años posteriores otras carreras se unen al proceso y es así que, al año 2017, aún es posible detectar tres niveles de avance en este sentido: carreras que se están rediseñando bajo este modelo; carreras que están evaluando el rediseño

realizado e implementado en años posteriores al 2006, y aquellas recientemente rediseñadas y que están en fase de implementación. La Ulagos declara en su Modelo Educativo Institucional (MEI, 2012), que los procesos formativos de todas las carreras profesionales que imparte tendrán un enfoque curricular basado en competencias. En un Decreto Universitario (DU) del año 2006 se insta que la Institución entenderá por competencia lo siguiente: “La competencia se define como el conjunto complejo e integrado de capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos, valores y actitudes que las personas ponen en juego en situaciones reales diversas para resolver los problemas que ellas plantean”⁵. (Decreto Universitario N° 5360, 28 sept. 2006.) De este modo se establece que el estudiante debe ser el protagonista de su propio aprendizaje, siendo él el elemento central del proceso. Por ello y para ello, los docentes deben planificar las clases considerando aspectos tales como origen, capital cultural y estilos de aprendizaje de sus estudiantes.

Como evidencia de la adscripción de cada una de las carreras al modelo de formación descrito, la Institución demanda que éste se aprecie claramente declarado en los procesos formativos, los cuales, a su vez, deben permitir la integración de conocimientos y una educación centrada en el aprendizaje. Este nuevo enfoque tiene que exhibir su correlato en los procesos y mecanismos evaluativos, los cuales, evidentemente, deben privilegiar el uso de instrumentos acordes, entendiendo que lo que interesa medir son las aptitudes de los estudiantes para movilizar, organizar y evidenciar no solamente conocimientos sobre determinados temas, sino, además, formas de actuar pertinentes al contexto en que está inserto.

Las ideas principales planteadas en este capítulo dicen relación con la génesis y evolución de la implementación del SCT – Chile y cómo, a partir del año 1998, el Ministerio de Educación chileno comienza a financiar, a través de modalidades concursables diversas, los procesos de innovación curricular en las IES. Por otra parte, se dan a conocer los frutos de cada una de las etapas y su contribución a la mejora de indicadores de calidad en la educación de estudiantes de Pregrado.

⁵ Decreto Universitario N° 5360 del 28 de septiembre 2006. Universidad de Los Lagos.

2.7 LA UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS, SU MODELO EDUCATIVO Y EL SCT - CHILE

Antes de explicitar el MEI es necesario sintetizar ciertas características que constituyen el sello identitario de la Ulagos:

Ser una Universidad de carácter estatal, lo que la convierte en un agente para cumplir con ciertos objetivos propios del Estado tales como: su responsabilidad de participar en la elaboración y formulación de propuestas para abordar la solución de problemas de su entorno en el ámbito de la ciencia, la tecnología, la educación y el desarrollo de la cultura y las artes, articulando el contexto y requerimientos regionales con lo nacional.

Su carácter autónomo tanto en lo referido a autorregulación administrativa y económica, como en la reglamentación de su funcionamiento y el manejo e inversión de sus recursos materiales y humanos.

Su carácter regional, lo cual le atribuye características e identidad geográfica, étnica, social y cultural, y le implica asumir la responsabilidad de contribuir a la conformación de la identidad de la región de la cual ella misma forma parte, y colaborar en su desarrollo.

Entre las prioridades del Modelo Educativo institucional está el de la búsqueda de nuevas formas de relación docente, más flexibles y creativas, que potencien desde la práctica la solución de los problemas pedagógicos. Así, la docencia aparece como un proceso en el cual interactúan distintos componentes y no como la entrega unilateral de conocimientos específicos desvinculados de esta relación.

En esta búsqueda, la Universidad ha ido desarrollando diversos enfoques curriculares, transitando desde la modalidad centrada más en la enseñanza que en el aprendizaje y

en métodos pedagógicos tradicionales, con sistemas de evaluación preferentemente sumativos hacia un modelo que da paso a una nueva forma de concebir el proceso formativo, centrándose en el desarrollo de competencias que privilegien el rol central del estudiante en la construcción de su propio aprendizaje, en el uso de metodologías activas y participativas y en procesos evaluativos con criterios e indicadores coherentes con los desempeños y aprendizajes esperados de los estudiantes.

En atención a lo anterior, los criterios que orientan el marco curricular de la Universidad de Los Lagos son:

- **Innovación y flexibilidad:** de modo de adecuar el proceso formativo a los vertiginosos cambios de la posmodernidad, a los nuevos escenarios sociales y a la heterogeneidad del estudiantado que recibe en sus aulas.
- **Coherencia y pertinencia:** los actuales currículos se elaboran sobre la base de un perfil profesional y de egreso para cada carrera, cautelando que el plan de estudio sea coherente con la identificación y la definición de las competencias de cada profesión y pertinente a la realidad tanto laboral como social. Esta coherencia se refleja igualmente en la definición y estructura de los programas de estudio y en su debida articulación y complementariedad
- **Movilidad:** los currículos basados en el enfoque de competencias deben permitir la movilidad a los estudiantes entre carreras afines y carreras que se imparten en otras universidades nacionales e internacionales.

Por su parte, la formación profesional se funda en tres lineamientos centrales:

- x La calidad académica, como base para los procesos de formación de los estudiantes y la innovación pedagógica como búsqueda permanente.

- x La solidez disciplinar, que está dada por el progresivo fortalecimiento académico que se ha venido desarrollando en la universidad, con resultados objetivos en investigación y desarrollo.

- x La pertinencia laboral que se relaciona con el posicionamiento de las áreas de formación y la demanda social, cultural y económica de la región y del país.

Desde esta perspectiva, y en el marco de la última reforma curricular para avanzar hacia un currículo basado en competencias, los perfiles profesionales de los egresados de la Universidad de Los Lagos, comprenden cuatro núcleos de competencias o ejes de formación, dos de ellos orientados al desarrollo de la formación integral y otros dos, orientados a la formación disciplinaria y específica.

A partir de este diseño entonces, la formación profesional apunta a la formación de sujetos conscientes de su rol fundamental como agentes de desarrollo social y, en este sentido, las competencias van mucho más allá de un conocer y un saber hacer determinados; están orientadas al desarrollo de aptitudes y actitudes de carácter personal y social que permitan a los estudiantes insertarse de manera crítica y, a la vez creativa, en la actividad productiva en la que les corresponderá actuar.

Se trata de ofrecer a los estudiantes de la Universidad de Los Lagos una alternativa de formación profesional orientada a la comprensión de la sociedad actual, a la inserción en contextos social y laboralmente significativos, y al desempeño laboral competente.

En relación a los docentes, el MEI indica que en este nuevo escenario deben implicarse en la comprensión de las complejidades de sus nuevas funciones, en la interpretación de los desafíos culturales de la actualidad y del futuro y, a la vez, los retos que su protagonismo le plantea en cuanto a lo significativo del aprendizaje de los futuros

profesionales, la pertinencia del curriculum que están desarrollando, las vinculaciones efectivas que debe establecer entre texto y contexto, entre aula y desempeño profesional, entre departamento y universidad, entre universidad y sociedad, entre país y mundialización.

La Universidad de Los Lagos incorpora a su Modelo Educativo los principios y conceptos del Sistema de Créditos Transferibles (SCT-Chile), basado en la carga de trabajo real de los estudiantes, lo que permite medir y transferir las actividades curriculares en instituciones distintas a la universidad de origen siendo, además, compatible con el sistema de créditos europeo.

La Universidad de Los Lagos, en el DU N° 3449 del 1º de agosto de 2016, acogiendo las políticas nacionales al respecto, actualizó los valores institucionales del SCT – Chile del siguiente modo:

1 SCT – Chile Ulagos = 30 horas cronológicas

1 semana de trabajo del estudiante = 50 horas

1 semestre académico= 18 semanas

Horas de dedicación del estudiante= 10 horas diarias incluyendo trabajo presencial y autónomo.

Por otra parte se declara las horas de docencia directa (trabajo presencial del estudiante) no deben exceder las 25 semanales, es decir, el 50% de la carga de trabajo. Tendiendo a disminuir las horas de trabajo presencial en los últimos años de cada carrera, fortaleciendo, de este modo, la autonomía de los estudiantes.

En relación a las áreas formativas y porcentajes de créditos de la Universidad, los diversos planes de estudio deben dar cuenta de lo siguiente:

Área de Formación Integral: 20% de los SCT – Chile del plan de estudios.

Área de Formación Profesional: 80% de los SCT – Chile del plan de estudios.

Parte 2
Capítulo III

Marco Metodológico

Objetivos de la Investigación

Diseño de investigación

Participantes del estudio

Procedimiento de Investigación

Proceso de elaboración de instrumentos

Revisión y validación de los instrumentos

Trabajo de campo y recogida de datos

Aspectos éticos de la investigación

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se explicitan los objetivos y el diseño de la Investigación; el proceso de elaboración y selección de instrumentos y su validación. Se presenta la forma en que se analizaron los datos, dando cuenta cómo éstos se organizaron, procesaron y codificaron. De igual forma se detalla la procedencia, cantidad y cargo de los participantes y su rol dentro de esta Investigación.

Es así entonces que, a partir de los trabajos ya realizados y descritos precedentemente, se plantean los siguientes objetivos:

3.1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

De la pregunta principal de la investigación: ¿Cuál es el nivel de implementación del Sistema de Créditos Transferibles (SCT- Chile) en carreras de Pregrado de las áreas de Salud y Pedagogías de la Universidad de Los Lagos y cuáles constituyen las debilidades y fortalezas detectadas durante los procesos de instalación del SCT- Chile en la Ulagos? se desprenden los objetivos que permitirán responder a ella, los cuales se expresan en los siguientes términos:

3.1.1 Objetivo General

Analizar el proceso de implementación del Sistema de Créditos Transferibles en carreras de Salud y Pedagogías del Campus Osorno de la Universidad de Los Lagos, (Enfermería, Kinesiología, Fonoaudiología, Nutrición, Pedagogías en: Educación

Diferencial; Educación Parvularia; Lengua Castellana; Matemática; Educación Física; Historia y Geografía; Inglés; Biología y Química) desde la apreciación de los responsables de su ejecución.

3.1.2 Objetivos Específicos

1. Describir el proceso de implementación del SCT- Chile de las carreras pedagógicas y de salud del Campus Osorno de la Universidad de Los Lagos.
2. Determinar las fortalezas y debilidades observadas en el proceso de implementación del Sistema de Créditos Transferibles en carreras de salud y pedagogías del Campus Osorno de la Universidad de Los Lagos, según la apreciación de los involucrados.
3. Diseñar una propuesta de seguimiento del proceso de implementación del SCT – Chile, en carreras de pregrado de las universidades.

3.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La investigación es de tipo cuantitativa con investigación descriptiva y complementada con entrevistas para triangular información. Esto significa que se emplearon elementos del método cuantitativo descriptivo para el análisis de encuestas y la obtención y procesamiento de datos estadísticos con el programa SPSS.

Los elementos empleados se relacionan con la necesidad de que exista una relación numérica entre las variables del problema de investigación; la cuantificabilidad de los datos analizados y la orientación a resultados.

De manera residual se usaron elementos del método cualitativo tales como codificación y categorización para el estudio de las entrevistas a informantes clave y el análisis de datos utilizando el programa Atlas Ti.

Para el tratamiento de los datos obtenidos existieron factores propios del contexto en donde se realizó el estudio como, por ejemplo, facilidad de acceso, en tanto la investigadora se desempeña profesionalmente en la Universidad de Los Lagos, situación que le permite permanecer en el campo todo el tiempo que se requiere para levantar los datos, y altas posibilidades de construir una

relación armónica con las personas participantes en el estudio (Rodríguez Gómez y otros 1996); que contribuyeron a aplicar un análisis interpretativo, el cual “permitió interpretar y comprender fenómenos mediante el análisis crítico, con la finalidad de develar los motivos del actuar humano” (Bautista, 2011, p. 48).

3.3 PARTICIPANTES

Participó un total de 58 personas, agrupadas de la siguiente manera:

- a) 25 representantes institucionales SCT - Chile de igual cantidad de Universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile (CRUCH).

Las Universidades del CRUCH son aquellas instituciones estatales, cuyos Rectores y/o Vicerrectores Académicos firmaron, en su momento, el compromiso de adscripción al proyecto nacional que inició el proceso de implementación de un sistema de créditos transferibles para la Educación Superior chilena, lo que implica que también todas ellas cuentan con al menos un responsable SCT – Chile institucional.

- b) 12 jefes de carreras de Pregrado de la Universidad de Los Lagos Campus Osorno, correspondientes al área de salud (04) y pedagógicas (08).

Los criterios de elección de estas carreras corresponden a que las pedagógicas son de larga data en la Institución (20 años en promedio) y las de salud son de reciente creación (5 años en promedio), situación que permite suponer que los avances en la innovación de las carreras involucradas es disímil, ha respondido a lineamientos diferentes y, por tanto, entregar información valiosa que permita detectar fortalezas y debilidades de las metodologías empleadas para diseñar e implementar, en algunos casos, la innovación curricular.

- c) 07 informantes clave: 03 integrantes de la Unidad de Desarrollo Docente y Curricular (UDEDOC) de la Ulagos y 04 informantes clave de carreras pedagógicas de la Ulagos, con el objetivo de actualizar, el año 2017, la información recabada durante los dos años anteriores.

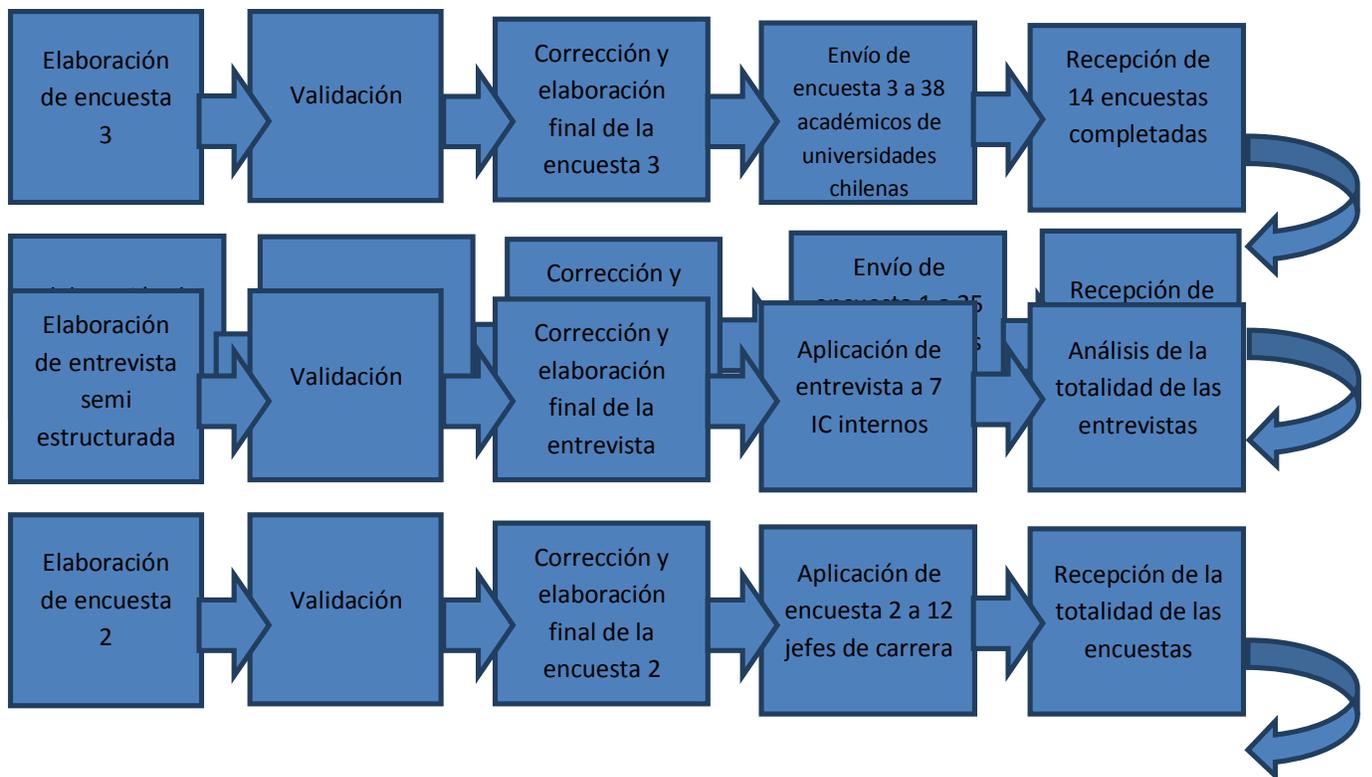
El criterio de selección de los integrantes de la Udedoc obedece a que ésta es la Unidad que guía los procesos de rediseño e innovación curricular de todas las carreras. La Unidad estaba integrada en ese momento por 03 curriculistas, todos los cuales fueron entrevistados (al año 2019 la Unidad cuenta con 06), quienes, además, tienen como función entregar capacitaciones y seguimiento sistemático a los académicos de la Universidad, en relación a la implementación del sistema curricular basado en competencias.

Respecto de los otros 04 informantes clave internos, fueron considerados como tal por el rol que cumplían dos de ellos en la Escuela de Pedagogía (Director de la misma y Secretaria Académica) y dos en el Departamento de Salud (Jefa de carrera rediseñada en implementación y Jefa de Gabinete de Rectoría, quien había dejado hacía un mes la jefatura de la carrera de enfermería).

- d) 14 representantes SCT – Chile de las Universidades del CRUCH, con el objetivo de determinar las áreas a considerar en el proceso de seguimiento de la implementación del SCT – Chile.

El criterio empleado fue que se encuestara a académicos de universidades chilenas que habían estado y/o estaban, al momento del envío de la encuesta 3, (que se describe en el apartado 3.5), involucrados con los procesos de innovación curricular y/o implementación del SCT – Chile.

3.4 PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN



En la siguiente figura se evidencia de manera cronológica el procedimiento llevado a cabo para el levantamiento de información de la presente investigación: Figura 1

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo realizado. (2019)

3.5 PROCESO DE ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS

La selección de las técnicas e instrumentos para pesquisar los datos fueron escogidos teniendo en cuenta la naturaleza del problema y los objetivos propuestos, en consecuencia, se requirió de los siguientes instrumentos: encuestas y entrevista.

La encuesta fue elegida como instrumento de levantamiento de información debido a que ésta cumple con ciertos requisitos acordes a los objetivos planteados, a saber, en ellas el tamaño muestral es determinado arbitrariamente y la selección de la muestra es dirigida, es decir, no obedece a procedimientos probabilísticos, sino a técnicas informales a través de las cuales el investigador los elige directamente (García,1993).

Así entonces, la encuesta 1, destinada a representantes SCT – Chile, se encuentra organizada bajo cinco dimensiones: 1) Política Institucional, 2) Implementación del SCT-Chile, 3) Implementación con innovación curricular, 4) Plan de estudios, 5) Implementación Micro curricular.

Consta de 30 ítems, siete de los cuales son de respuestas dicotómicas y categorizadas cerradas (Si, En proceso, No), en las cuales el encuestado debe marcar aquella que refleje la situación de su institución o carrera en el aspecto consultado. 04 contienen alternativas no excluyentes, con la posibilidad de marcar una o más de ellas. 17 contienen escala tipo Likert, con afirmaciones ante las cuales el encuestado puede marcar una de las siguientes respuestas: Muy en desacuerdo, Desacuerdo, Ni en acuerdo Ni en desacuerdo, Acuerdo, Muy de acuerdo. Las dos restantes corresponden a preguntas abiertas.

Se procedió enviando por correo electrónico la encuesta 1 (Anexo 1) validada previamente por cinco expertos, a 25 representantes institucionales del SCT – Chile de las Universidades del CRUCH. Luego de tres meses, recordando y solicitando en repetidas ocasiones las respuestas a la encuesta enviada, se logró recabar la información de 16 de estas instituciones (Anexo 2).

La encuesta 2, (Anexo 3), aplicada a los Jefes de Carrera de los programas de Pedagogía y de Salud de la Universidad de Los Lagos, contiene las mismas dimensiones y estructura similar, solamente varía el enfoque de algunas preguntas, en el entendido de que a los representantes institucionales se les solicitó responder en base a lo acontecido en sus respectivas Universidades de modo general; los Jefes de Carrera debían hacerlo en relación a las características y experiencia de su propia carrera.

Con la finalidad de determinar las áreas a considerar en el proceso de seguimiento de la implementación del SCT – Chile se elaboró la encuesta 3, Anexo 4, la cual se confeccionó, validó y utilizó con el objetivo de jerarquizar las acciones que los representantes SCT – Chile consideraban que, a la fecha (abril 2018), requerían de refuerzo en su proceso de implementación. Como para la presente investigación uno de los objetivos era concluir con una propuesta de acciones de mejora

del proceso de implementación del SCT – Chile, construida desde la teoría, los resultados de las entrevistas y de la apreciación y expectativas de los actores académicos de esos procesos; es decir, desde la experiencia de los participantes, se decidió que la encuesta era el instrumento adecuado en tanto cumple con ciertos requisitos, como por ejemplo, que para ella cualquier tamaño de muestra es apropiado, siempre que permita llegar al objetivo.

Esta encuesta está compuesta, en su primera parte, por 10 afirmaciones, cinco de ellas correspondientes a acciones a nivel nacional para optimizar los procesos de innovación curricular e implementación del SCT – Chile, y cinco a nivel interno (cada institución de enseñanza superior). Cada encuestado debía marcar según los siguientes criterios:

Si considera que lo que señala la afirmación es una acción INNECESARIA: **(I)**

Si considera que la acción es POCO NECESARIA de realizar: **(PN)**

Si considera que es NECESARIA realizar: **(N)**

Si considera que es MUY NECESARIA de realizar: **(MN)**

En esta encuesta se solicita jerarquizar las opciones dadas según priorización que le otorgan para cumplir con el monitoreo de la implementación. Utilizando una base de datos que contenía el nombre y correo electrónico de académicos de universidades chilenas que habían estado y/o estaban, al momento del envío de la encuesta 3, involucrados con los procesos de innovación curricular y/o implementación del SCT – Chile, se les hizo llegar un correo explicativo y de solicitud de cooperación, la carta de consentimiento informado y la encuesta 3 a 38 académicos con las características ya descritas. La mortandad estadística alcanzó a 13 personas, algunos de sus correos indicaban de manera automática que la persona ya no pertenecía a esa institución y/o unidad y otros rebotaron. De los 25 restantes, 14 enviaron el Consentimiento informado.

Las etapas seguidas para la construcción de la encuesta 3 fueron las siguientes:

1°. Identificar los objetivos de la aplicación de la encuesta, referidos, fundamentalmente a extender la información levantada hasta el momento. En base a ello y a la literatura consultada, se procedió con la redacción de una introducción que antecediera a la entrevista propiamente tal y que indica quién elaboró la encuesta, propósito general del estudio e instrucciones sobre cómo responder.

2°. Elaboración de formulario de consentimiento informado, especificando el objetivo de la encuesta y los derechos del informante (Anexo 5).

3°. Elaboración de la encuesta considerando aspectos tales como extensión (lo más breve posible para lograr que un número significativo de informantes lo responda); ordenamiento de preguntas desde lo general a lo particular (a fin de que quien responda vaya adentrándose con facilidad al tema); uso de lenguaje técnico y formal; resultados obtenidos en la primera parte de la investigación.

4°. En consideración al objetivo de la encuesta, se eligieron dos tipos de preguntas: de jerarquización, la cual consiste en presentar varias proposiciones respecto a algún tema, para que el encuestado las ordene de acuerdo al criterio establecido en el reactivo. Este tipo de preguntas se adecua y responde directamente a uno de los objetivos, relacionado con detectar las prioridades de acciones de mejora para los procesos de innovación curricular e implementación del SCT-Chile, según los expertos institucionales en estos temas. También se incluyó la escala Likert, en tanto a través de ella es posible develar el nivel de acuerdo o desacuerdo, de los mismos participantes, frente a cada una de las propuestas de mejora.

5°. Solicitud de Currículum Vitae a los eventuales expertos y posterior revisión de sus antecedentes junto al profesor tutor chileno. En función de ello se eligen dos: un experto en lenguaje y construcción de instrumentos (interno) y el otro en el tema en estudio (externo).

6°. Solicitud de validación del instrumento a expertos previamente seleccionados.

7°. Reelaboración del instrumento de acuerdo a las observaciones realizadas por ambos expertos.

Por otra parte se elaboró una Pauta de preguntas para entrevistar a IC internos (Ulagos). Los pasos llevados a cabo para la elaboración de la Pauta de preguntas para entrevista a IC fueron:

1. Elaborar una serie de preguntas para guiar la entrevista.
2. Análisis y valoración de las preguntas en conjunto con el profesor Tutor chileno de la Tesis.
3. Incorporación de las sugerencias de cambio y mejora.

4. Elaboración de la pauta final de preguntas destinadas a IC. (Anexo 6)
5. Selección de expertos bajo los siguientes criterios:
 - a. Expertos del área de conocimiento a la que está enfocada la investigación y/o en metodología de investigación educativa.
 - b. No pertenecer a la UDEDOC.
 - c. Haber participado o estar participando en procesos de innovación curricular.

La pauta de preguntas para la entrevista semiestructurada, que se utilizó con informantes clave al interior de la Ulagos (03 de Udedoc y 04 electos de acuerdo a los criterios señalados anteriormente) fue considerada como medio eficiente para indagar con mayor profundidad algunos aspectos relevantes que aparecieron en los resultados de las encuestas y que no estaban, a partir de aquellas, completamente claros. Por otra parte tiene la ventaja de que permite recoger información a partir de preguntas previamente diseñadas en base al criterio basal de su génesis: corroborar información obtenida en una temporalidad distante, pero, desde un proceso comunicativo in situ. Este hecho contribuye a que se produzcan interacciones entre el entrevistador y sus entrevistados.

Para la construcción de la pauta de preguntas para la entrevista a los informantes clave descritos se siguieron algunas etapas, la primera de ellas referida a la definición de las variables, considerando que el objetivo de realizar las entrevistas radicaba en la necesidad de profundizar, a través de las opiniones de expertos en el tema, los resultados obtenidos a partir de las encuestas previamente aplicadas. En segundo término se formularon las preguntas, cuatro de las cuales estaban referidas al proceso de implementación del SCT – Chile en la Ulagos y el impacto de su instalación. Tres preguntas destinadas a indagar la articulación existente entre las directrices consideradas para llevar a cabo el proceso internamente y, las normativas internas y externas existentes en esos ámbitos y, finalmente, las debilidades y fortalezas encontradas en el extenso camino que implica la innovación curricular. Una pregunta estaba dirigida directamente a indagar cómo se ha comportado la movilidad nacional e internacional en la Ulagos y, la última pregunta, intentaba develar, desde los informantes, algunas propuestas de mejora que podrían permitir a la Ulagos acercarse en alguna medida a los estándares internacionales en estas materias.

3.6 REVISIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Los instrumentos de levantamiento de información propios del método cuantitativo utilizados, las encuestas, fueron validados por expertos. Aquellos de carácter cualitativo: entrevista, al no requerir de validación (Minte, 2018), fueron revisadas por un experto.

Pues bien, para estimar qué tan válidas eran las encuestas diseñadas, se utilizó el juicio de experto tomando como base a Skjong & Wentworht (2000), quienes proponen para la selección de éstos los criterios de: Experiencia en la realización de juicios, grado académico, investigaciones, publicaciones, investigadores reconocidos por otros como expertos cualificados y que pueden dar información, evidencias, juicios y valoraciones, disponibilidad y motivación para participar. Respecto del número de jueces, se seleccionaron 03, y, para efectos de acuerdo en las observaciones de los jueces, se tomó como criterio un acuerdo de dos de tres de los expertos respecto a la validez de una pregunta para ser incorporada al instrumento. (Anexo 7)

Para la encuesta 1 se consideraron 05 expertos SCT – Chile de las Universidades del CRUCH, electos por su trayectoria en el tema y porque se tuvo la oportunidad, en el contexto de una reunión nacional conjunta, entrevistarlos individualmente para comentar la encuesta inicial propuesta. Por tanto la retroalimentación fue inmediata y, luego de las 05 entrevistas de socialización y discusión, se logró establecer una versión consensuada.

Para la validación de la encuesta 2 los expertos fueron 04 académicos jefes de carrera de la Ulagos, pertenecientes a carreras rediseñadas o en proceso de rediseño. (Anexos 8 y 9).

En el caso de los expertos internos se realizaron entrevistas personales entre la investigadora y cada uno de ellos - los que fueron elegidos considerando las áreas disciplinares a las que pertenecen y los años de experiencia en el cargo - en las cuales se recogieron las observaciones a la propuesta de instrumento de levantamiento de información y se acogieron aquellas consideradas como significativas: si se repetía la observación en dos o más de los expertos. Cada

entrevista de trabajo tuvo una duración aproximada de 60 minutos. Los criterios de selección fueron: tener o haber tenido un rol protagónico (coordinador, jefe, director) en una o más comisiones de rediseño curricular de carreras de su disciplina.

Respecto de la validación estadística se comprobó su consistencia a través del método Alpha de Cronbach. Sus valores oscilan entre 0 y 1 y se considera que existe una buena consistencia interna cuando el valor de alfa es superior a 0,7.

La aplicación del estadístico Alpha de Cronbach dio como resultado la recomendación de que los resultados obtenidos a través de la aplicación de la escala de actitud Likert (preguntas 9 a 25), serán más confiables si se eliminan o se re-elaboran. Las preguntas 9 a 25 son ítems que intentan mediar la actitud o postura frente al proceso de implementación del SCT-Chile en la Universidad de Los Lagos (mediciones psicométricas). Este procedimiento permitió detectar preguntas que se encuentran correlacionadas las unas con las otras para aportar a un resultado en común y para saber la consistencia interna del conjunto de esas preguntas de la encuesta, revelando qué preguntas son las que se considera que no se relacionan mucho con el resto.

Es así como, posterior a la aplicación del Alpha de Cronbach y, considerando los criterios recién descritos, se eliminaron las preguntas 14, 16, 21, 22 y 24 y se procedió nuevamente a aplicar el Alpha de Cronbach, entregando un indicador de confiabilidad para la escala general de 0,861 (Si el valor se encuentra más cerca de 1 es mucho más confiable). A partir de la eliminación de las preguntas señaladas se prosiguió con el análisis descriptivo de cada pregunta propuesta en el instrumento, realizando el análisis de la Escala Likert (preguntas 9 a 26).

Para lograr el objetivo se calcularon las medias aritméticas de respuesta de cada uno de los encuestados que respondieron los ítems 9 al 25, los que poseen valores de respuesta de 1 al 5, es decir, muy en desacuerdo 1, desacuerdo 2, ni desacuerdo/ni acuerdo 3, acuerdo 4, muy de acuerdo 5. Luego se procedió a calcular la media aritmética (promedio) de los valores de respuesta obtenidos, alcanzando como valor más bajo 2,25 y máximo 5. Es decir, el valor 2,24 representa

una postura de desacuerdo frente a una afirmación y los valores superiores a 3, representan una postura de acuerdo y muy acuerdo.

3.7 TRABAJO DE CAMPO Y RECOGIDA DE DATOS

La recogida de datos se inició con el consentimiento y la explicación de los objetivos del estudio a los directivos de las unidades educativas y los jefes de las carreras participantes de la investigación.

Tal como se grafica anteriormente en la Figura 1, una vez validadas y corregidas las encuestas (encuesta 1), éstas fueron enviadas vía correo electrónico a 25 representantes institucionales de SCT - Chile, correspondientes a las 25 Universidades del CRUCH. Después de variadas gestiones que incluyeron correos y llamadas telefónicas se logró recepcionar 16 de ellas respondidas.

Las encuestas (encuesta 2) a jefes de carrera fue aplicada a los 8 de la misma cantidad de carreras pedagógicas de la Ulagos, luego de que estuvieron validadas y corregidas. En este caso no hubo mortandad numérica pues la investigadora las aplicó personalmente a cada jefe de carrera.

La encuesta (encuesta 3) destinada a develar las apreciaciones de los académicos involucrados en los procesos de implementación del SCT - Chile en relación al proceso de seguimiento de la implementación fue enviada por correo electrónico a 38 docentes de las 25 Universidades del CRUCH, 14 de los cuales respondieron.

Finalmente se utilizó la entrevista como instrumento para levantar información desde Informantes Clave internos, ésta fue realizada también personalmente por la investigadora, razón por la cual fue respondida por los siete IC seleccionados.

Una vez obtenidos los datos se procedió a su reducción, categorización, separación de unidades, identificación y clasificación. Las preguntas con opciones se analizaron estadísticamente, empleando el recurso informático SPSS 24, el cual fue utilizado para análisis y gestión de información, generando gráficos de distribuciones y estadísticos descriptivos, además, permite análisis estadísticos más complejos para descubrir relaciones de dependencia e interdependencia,

utilizando la Prueba-T, con la cual se pueden comparar más de dos grupos. De manera específica, una vez generada la base de datos, se realizaron análisis exploratorios, tablas de contingencia, comparación de medias, análisis de la varianza, pruebas no paramétricas, correlación y regresión lineal múltiple. Principalmente el ordenamiento posterior de la información fue realizado con estadística descriptiva simple, con el objetivo de encontrar frecuencias según el ordenamiento de las respuestas.

Las preguntas abiertas de las encuestas y, las entrevistas, se analizaron cualitativamente, empleando el programa Atlas Ti. El procedimiento consistió en varios pasos que se describen seguidamente: para obtener esquemas significativos y representativos a partir de la utilización de este Programa, se procedió, con ayuda de un experto en el sistema Atlas Ti, a realizar una categorización temática de las respuestas de los informantes clave a las preguntas de las entrevistas realizadas. Para ello se requirió leer y comentar, en reiteradas oportunidades, las respuestas de todos los IC, marcar aquellas similares, analizar detalles, inferir resultados que conduzcan a una adecuada interpretación de lo que se estaba analizando, vincular los conceptos emergentes para, finalmente, conformar patrones de respuesta que permitieran entregar al analista la información conducente a la creación de las figuras representativas que se presentan más adelante.

3.8 ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como en toda investigación, en este trabajo se han tenido en cuenta una serie de principios éticos que avalen su integridad. Es así que se ha cuidado expresamente los aspectos éticos de acuerdo a los estándares del código de conducta de la American Psychological Association (2002) referidos a los siguientes aspectos:

- i. Precaver las condiciones necesarias que aseguren la protección de los datos, garantizando la confidencialidad de los participantes. Para ello, en las entrevistas no se consignaron datos personales de los involucrados, sino únicamente el cargo que poseen y que justifica su selección como informantes clave. Por otra parte, la recogida de los datos la realizó la propia

investigadora, evitando, de esta forma, la difusión y manipulación de la información por personas ajenas a la investigación.

- ii. El levantamiento de información a través de los mecanismos ya descritos se efectuó previo consentimiento informado de las personas involucradas quienes, una vez escuchado y comprendido los objetivos, duración y procedimiento, firmaron el Formulario de Consentimiento Informado expresamente elaborado para la ocasión. (Anexo 12)
- iii. El estudio no contiene consignas engañosas ni falsea los datos, de tal modo que se garantiza la integridad, honestidad y veracidad de la investigación.

Capítulo IV

Presentación de resultados

Codificación de los datos cuantitativos y cualitativos

Resultados obtenidos en las carreras pedagógicas y de salud de la Ulagos

Resultados obtenidos en las Universidades del CRUCH

Hallazgos emanados de entrevistas a informantes clave

Apreciación frente a las acciones de mejora

Síntesis de los resultados

Resumen de observaciones cualitativas de los encuestados

Triangulación entre resultados cuantitativos y cualitativos

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En el Capítulo IV se exponen los resultados obtenidos, focalizados éstos según correspondan a la Universidad de Los Lagos ó a las Universidades del CRUCH. Los datos se presentan en figuras: gráficos, matrices y tablas.

4.1 CODIFICACIÓN DE LOS DATOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS

En primera instancia se extrajo, del grosor de los datos, aquellos que realmente tienen una significación relevante en relación con los objetivos de estudio, es decir, los que permiten responder a los objetivos de esta investigación. Luego se establecieron relaciones correlacionales entre los datos que facilitaron, más tarde, realizar esfuerzos de abstracción más elevados en busca de la generación de conceptos, proposiciones, modelos y teorías.

Después de una lectura en profundidad de los datos se inició el proceso de codificación, mediante la identificación de palabras, frases o párrafos que se consideró tenían una significación destacable en relación a los objetivos de estudio. Al mismo tiempo que se fueron asignando códigos a cada uno de ellos.

El siguiente paso consistió en la reagrupación de todos aquellos códigos que compartan un mismo significado. Este paso guía hacia la identificación de categorías y subcategorías, las que se detallan en la siguiente Tabla:

Tabla 5 Códigos, categorías y subcategorías para análisis cualitativo.

CATEGORÍAS	CÓDIGO	SUB CATEGORÍAS
INSTITUCIONALES	SIGNIFICANCIA SCT	<ul style="list-style-type: none"> x Valorar el tiempo que tiene el estudiante. x Identificar los tipos de trabajo a realizar. x Requiere un empoderamiento mayor. x Los profesores y autoridades deben implicarse de otro modo.
	IMPACTO SCT	<ul style="list-style-type: none"> x Movilidad estudiantil. x Forma de pensar cómo se realiza la docencia. x Implicación institucional.
	SEGUIMIENTO Y MONITOREO	<ul style="list-style-type: none"> x Absolutamente importante. x Vital si es que se tiene claro cómo realizarlo. x Es la única forma de ir ajustando los

		programas.
	EVOLUCIÓN SCT ULAGOS	<p>x Es incipiente, dispar.</p> <p>x De forma muy discontinua.</p>
	MARCO NORMATIVO INSTITUCIONAL	x x Sí, un manual. Si, se ha avanzado en carreras.
	ARTICULACIÓN SCT ULAGOS	<p>x x No responde Existen tres versiones del MNC.</p> <p>x Estamos alineados con las instituciones estatales.</p>
	FAVORECIMIENTO MOVILIDAD ESTUDIANTIL	<p>x x No responde Convalidaciones, homologación.</p> <p>x Los desconozco, no sé.</p>
	DIFICULTADES	<p>x Primero es necesario estandarizar criterios.</p> <p>x Cambiar la lógica de cómo se enfrenta el tema.</p>

	MEJORAR EL PROGRAMA A ESTANDARES EUROPEOS	<ul style="list-style-type: none"> x Se podría, como IES, liderar el proceso. x Realizar convenios con liceos. x Hacer una buena planificación.
PEDAGOGÍA	ARTICULACIÓN SCT-ULAGOS	<ul style="list-style-type: none"> x Ha permitido considerar, efectividad de los procesos formativos. x Homogeneizar procesos formativos.
	IMPACTO SCT	<ul style="list-style-type: none"> x Promueve la autonomía del estudiante. x Que salgan de un sistema escolar reconocido. x Será positivo pero va a costar. x El impacto es a largo plazo.
	SEGUIMIENTO Y MONITOREO	<ul style="list-style-type: none"> x Es importante para verificar efectividad del proceso.

		<ul style="list-style-type: none"> x Es clave en la medida en que sirva
		<p>de retroalimentación para mejora continua.</p>
	EVOLUCIÓN SCT ULAGOS	<ul style="list-style-type: none"> x Inicialmente (2006) fue una medida heterogénea. x Se vio como algo obligatorio. x Una vez que desde el Mineduc se entregaron directrices fue más fácil. x Se está integrando.
	MARCO NORMATIVO INSTITUCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> x Manuales de rediseño. Políticas institucionales.
	ARTICULACIÓN SCTULAGOS	<ul style="list-style-type: none"> x A nivel nacional aún no se han entregado directrices. x No sabe.
	FAVORECIMIENTO MOVILIDAD ESTUDIANTIL	<ul style="list-style-type: none"> x Como institución existen, a través de Dirección de Relaciones Internacionales.

		<ul style="list-style-type: none"> x Promoción de convenios externos. x Contribución de
		Escuela de pedagogía.
	DIFICULTADES	<ul style="list-style-type: none"> x No existen los protocolos, ni mecanismos para su implementación. x Dificultades económicas y perfil de los estudiantes. x Falta de organización interna.
	MEJORAR EL PROGRAMA A ESTANDARES EUROPEOS	<ul style="list-style-type: none"> x Sintonizarse, las direcciones deben articularse. x Le planificación e implementación requiere capacitación. x Se necesita el recurso humano.
SALUD	SIGNIFICANCIA SCT	<ul style="list-style-type: none"> x Ordena el trabajo autónomo de los estudiantes.

		<input checked="" type="checkbox"/> Transparenta los tiempos reales que requieren.
	IMPACTO SCT	<input checked="" type="checkbox"/> El estudiante toma conciencia de su
		responsabilidad. <input checked="" type="checkbox"/> Favorable para los estudiantes.
	SEGUIMIENTO Y MONITOREO	<input checked="" type="checkbox"/> Es fundamental pues permite ir ajustando. <input checked="" type="checkbox"/> El monitoreo debe realizarse.
	EVOLUCIÓN SCT ULAGOS	<input checked="" type="checkbox"/> No se ha observado aún. <input checked="" type="checkbox"/> Todas las carreras están rediseñándose.
IC - SALUD	MARCO NORMATIVO INSTITUCIONAL	<input checked="" type="checkbox"/> Sí existe.
	ARTICULACIÓN SCTULAGOS	<input checked="" type="checkbox"/> El marco nacional de cualificaciones. <input checked="" type="checkbox"/> No lo conoce.
	FAVORECIMIENTO MOVILIDAD ESTUDIANTIL	<input checked="" type="checkbox"/> No está difundido internamente. <input checked="" type="checkbox"/> No hay procedimientos administrativos establecidos.

		<ul style="list-style-type: none"> x No hay movilidad nacional.
	DIFICULTADES	<ul style="list-style-type: none"> x No han tenido dificultades. x Económicas por parte de los
		estudiantes.
	MEJORAR EL PROGRAMA A ESTANDARES EUROPEOS	<ul style="list-style-type: none"> x Terminar con la pugna entre las instituciones privadas y estatales. x Disponer de recursos para apoyar a los estudiantes. x Instalar los SCT – Chile en todas las IES para que haya equivalencia. x Tomar decisiones y poner fechas perentorias. cumplimiento.

Fuente: Elaboración propia en base al análisis realizado. (2019)

4.2 RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS CARRERAS PEDAGÓGICAS Y DE SALUD EN LA UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

Los resultados in extenso de la encuesta 2, aplicada a los 12 jefes de carrera antes descritos, se encuentran en el Anexo N° 10 y, en síntesis, son los siguientes:

El 58,3% de los jefes de carrera encuestados señala que su carrera NO posee implementado el SCT-Chile, un 58,3% indica estar en proceso de rediseño curricular, pero aún no llega a la etapa de asignación de SCT-Chile y un 58,3 reporta que su carrera se encuentra en proceso de rediseño curricular incluida la asignación del SCTChile. El 25% revela que su carrera no se ha rediseñado y no está en proceso de rediseño curricular.

Los valores entregados por el Alfa de Cronbach reflejan que el valor que se encuentra más cerca del número 1 mayor será la fiabilidad de la escala Likert diseñada en el instrumento. En la tabla 2 del Anexo 10 se muestra el Alfa de los 17 elementos analizados, correspondiente a las escalas Likert planteadas en el instrumento que pertenecen a las preguntas desde la N°9 a la N° 25. El índice de fiabilidad que arroja es de 0,547 (tabla 2, Anexo 11), lo que representa una escala moderadamente confiable.

Para aumentar la fiabilidad de la escala, en la tabla 3 del Anexo 11 se presenta el Alfa de cada pregunta de la escala Likert diseñada. Por ejemplo, la fila 4 muestra un índice Alfa, refiriéndose a si la pregunta N°9 es suprimida o eliminada, el Alfa de esta pregunta podría ser de ,410, lo que se traduce en un índice de fiabilidad, eliminando la pregunta N° 9, de 0,410. Como se mencionó, valores que se encuentran cerca del 1 reflejan alta confiabilidad. Por tanto el Alfa de Cronbach podría aumentar si se eliminan las preguntas N°: 14, 16, 21, 22, 24 (tabla 3, Anexo 11). Así, las preguntas eliminadas en pos de un mejor índice de fiabilidad son:

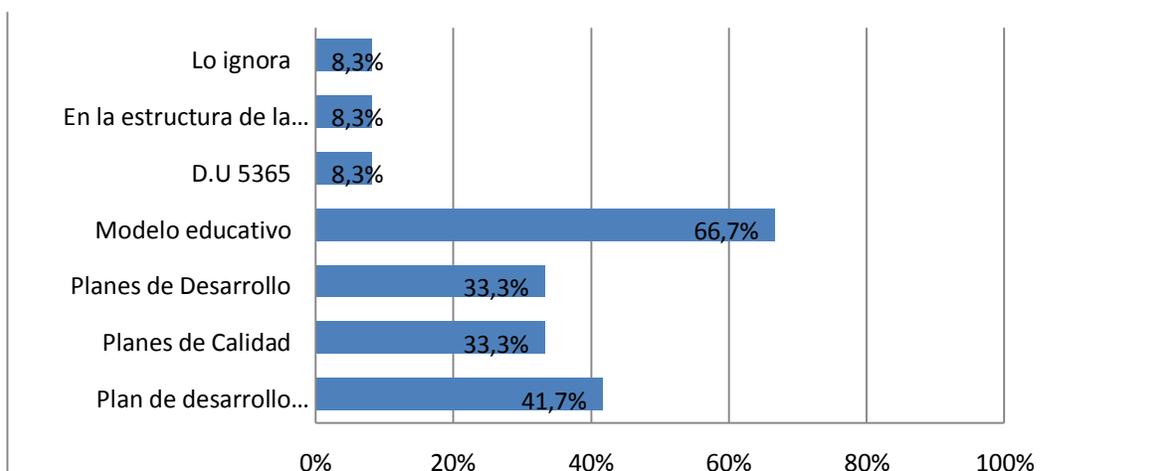
- a) En su carrera no se ha estimado la carga de trabajo real del estudiante.
- b) En su carrera no se han desarrollado estrategias de enseñanza y aprendizaje que se centren en el estudiante.
- c) Solamente en algunas carreras que oferta la universidad se ha levantado información respecto a las necesidades de carga real de trabajo por parte de los estudiantes.
- d) Los docentes de su carrera no han participado de los cursos de capacitación en innovación curricular.
- e) La universidad ha ofrecido cursos de capacitación en el proceso de implementación del SCT-Chile.

Nota: Cabe destacar que la mayoría de ellas se encuentran planteadas desde otro punto de vista en las preguntas no eliminadas.

Siete de los 12 jefes de carrera encuestados señalan que su carrera posee implementado el SCT-Chile e igual cifra indica que su carrera está en proceso de rediseño curricular, pero aún no llega a la etapa de asignación de SCT-Chile.

En la Figura 2 queda de manifiesto que el instrumento de gestión interno en el que se incorpora la política de implementación del SCT-Chile es, principalmente, el Modelo Educativo Institucional (66,7%)

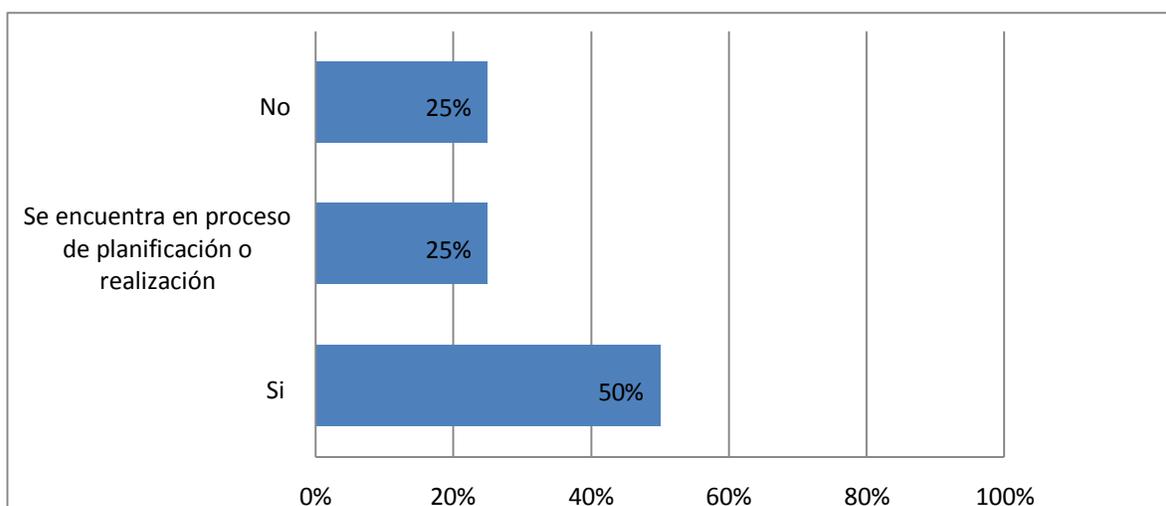
Figura 2. Instrumentos en que se incorpora la política de implementación de SCT-Chile.



Fuente: Elaborado por la autora, a partir de los instrumentos aplicados. (2016)

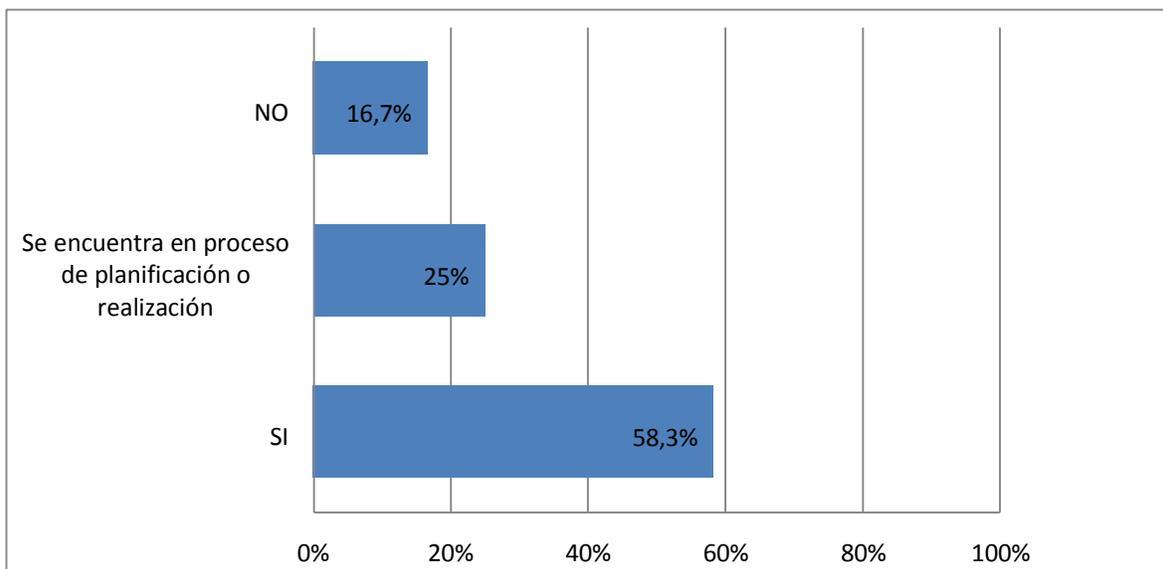
A partir de las Figuras 3 y 4 se puede evidenciar que los jefes de carrera encuestados consideran que se han llevado a cabo más actividades de capacitación, que de socialización, respecto del proceso de implementación del SCT-Chile.

Figura 3. Actividades de socialización para facilitar la implementación de SCT-Chile.



Fuente: Elaborado por la autora, a partir de los instrumentos aplicados. (2016)

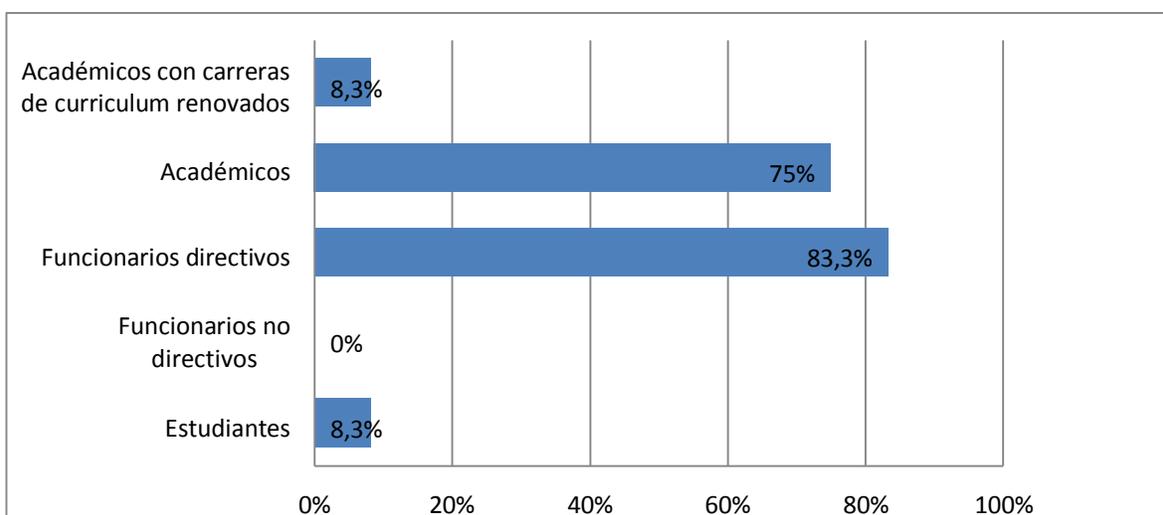
Figura 4. Actividades de capacitación para facilitar la implementación del SCT-Chile.



Fuente: Elaborado por la autora, a partir de los instrumentos aplicados. (2016)

Respecto a los estamentos institucionales donde existe conocimiento respecto del proceso, la mayoría de los encuestados opina que éste se encuentra en los Funcionarios Directivos y Académicos, (83,3%), lo que se denota en la Figura 5.

Figura 5. Estamentos donde existe conocimiento de la implementación del SCT-Chile.

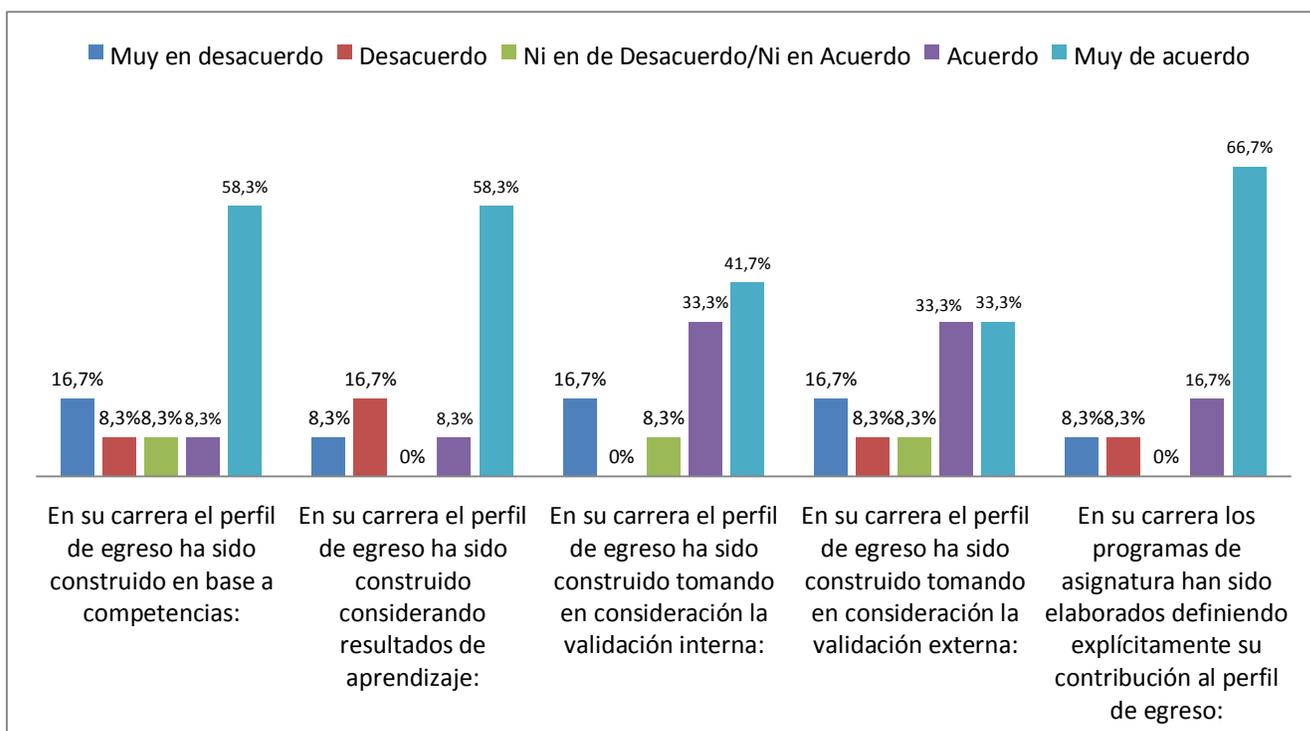


Fuente: Elaborado por la autora, a partir de los instrumentos aplicados. (2016)

A través de la eliminación de las preguntas 14, 16, 21, 22 y 24; cuya justificación se describe en el Anexo 11, se procede al análisis descriptivo de las preguntas contenidas desde los ítems 9 al 25. De ese modo y, según lo reflejado en la Figura 12, siete de los jefes de carrera encuestados indican estar muy de acuerdo en que el perfil de egreso ha sido construido en base a competencias y considerando resultados de aprendizaje; cinco de ellos señalan que éste ha sido validado de manera interna y cuatro también externa. Por otra parte, ocho de los jefes de carrera señalan que los programas de asignatura han sido elaborados explicitando la contribución de cada uno de ellos al perfil de egreso de la carrera correspondiente.

En la Figura 7 se refleja que en la mitad de las carreras involucradas en la investigación, se consideran los resultados de los procesos de autoevaluación de las mismas para las innovaciones curriculares y en ninguna de ellas se encuentran claramente definidas salidas intermedias, así como tampoco los procedimientos para realizar monitoreo a la implementación de las innovaciones curriculares. La totalidad de los encuestados indica estar muy de acuerdo y de acuerdo en que se han constituido comisiones de rediseño curricular por carrera, sin embargo ninguno de ellos está muy de acuerdo en

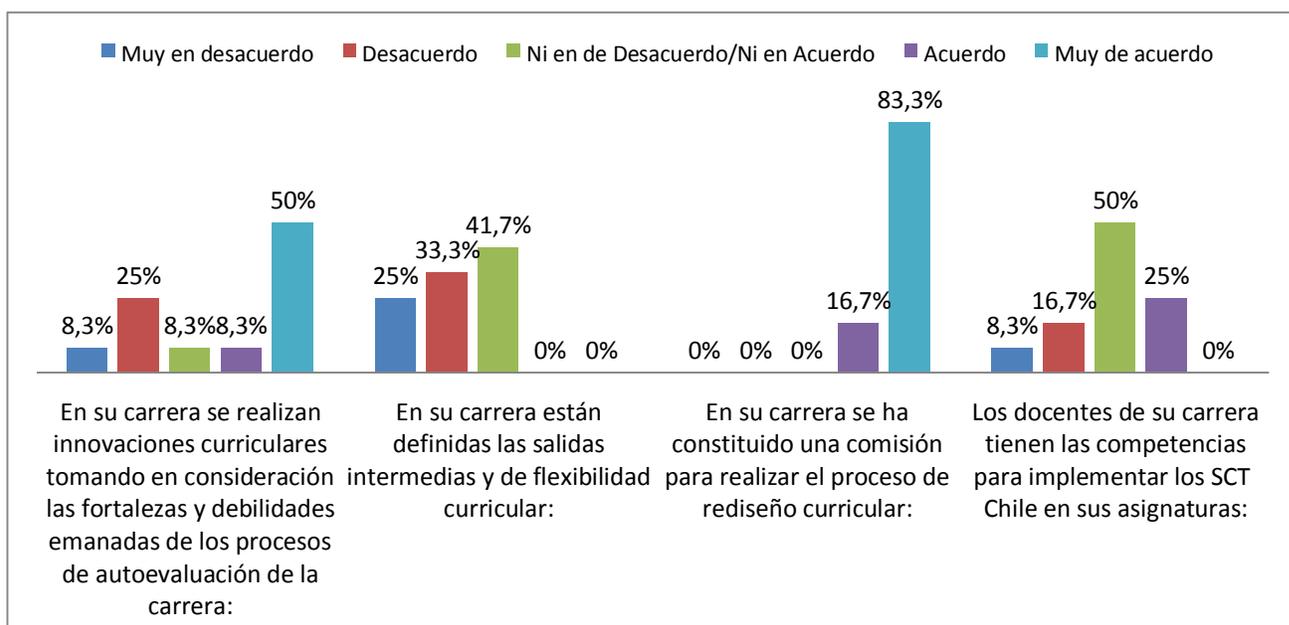
Figura 6. Criterios para la construcción de perfiles de egreso.



Fuente: Elaborado por la autora, a partir de los instrumentos aplicado. (2016)

que los docentes que imparten las asignaturas poseen las competencias necesarias para implementar el SCT-Chile.

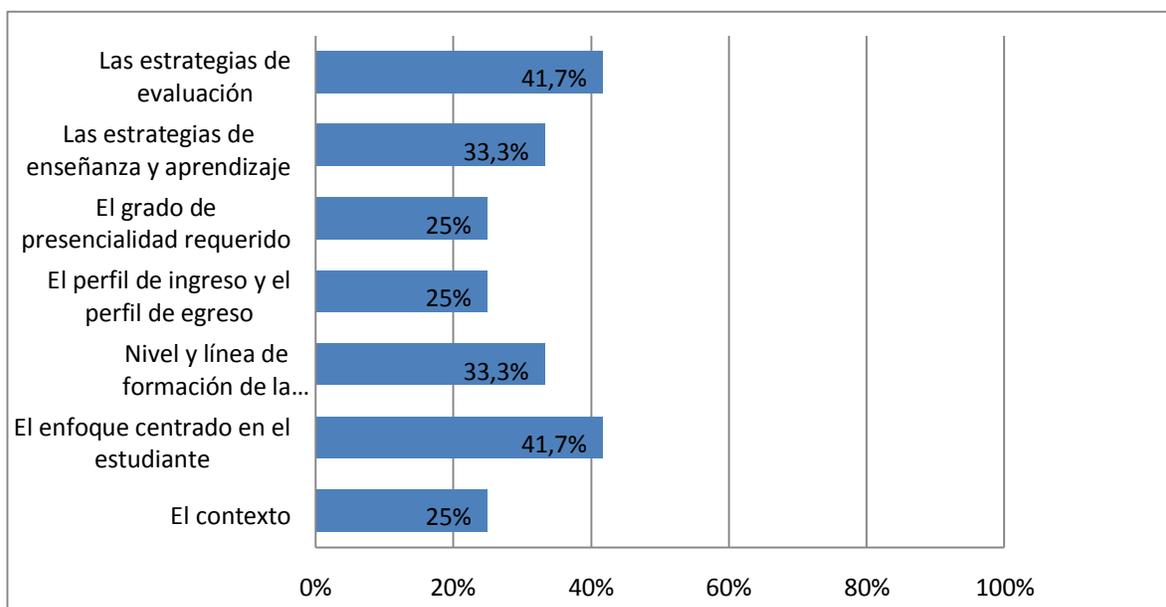
Figura 7. Elementos que se consideran para la innovación curricular.



Fuente: Elaborado por la autora, a partir de los instrumentos aplicados. (2016)

En relación a la elaboración de los programas de asignatura, en la Figura 8 se refleja que los elementos mayormente considerados para ello son, el enfoque centrado en el estudiante y las estrategias de evaluación (41,7%).

Figura 8. Elementos considerados para el diseño de programas de asignatura.



Fuente: Elaborado por la autora, a partir de los instrumentos aplicados. (2016)

4.3 RESULTADOS OBTENIDOS EN UNIVERSIDADES DEL CRUCH

Los resultados obtenidos a partir de las encuestas aplicadas a los Representantes SCTChile del CRUCH se encuentran en detalle en el Anexo 2 y, resumidamente, destaca de ellos lo siguiente:

Son representantes técnicos institucionales del SCT-Chile, el 68,8% de quienes respondieron.

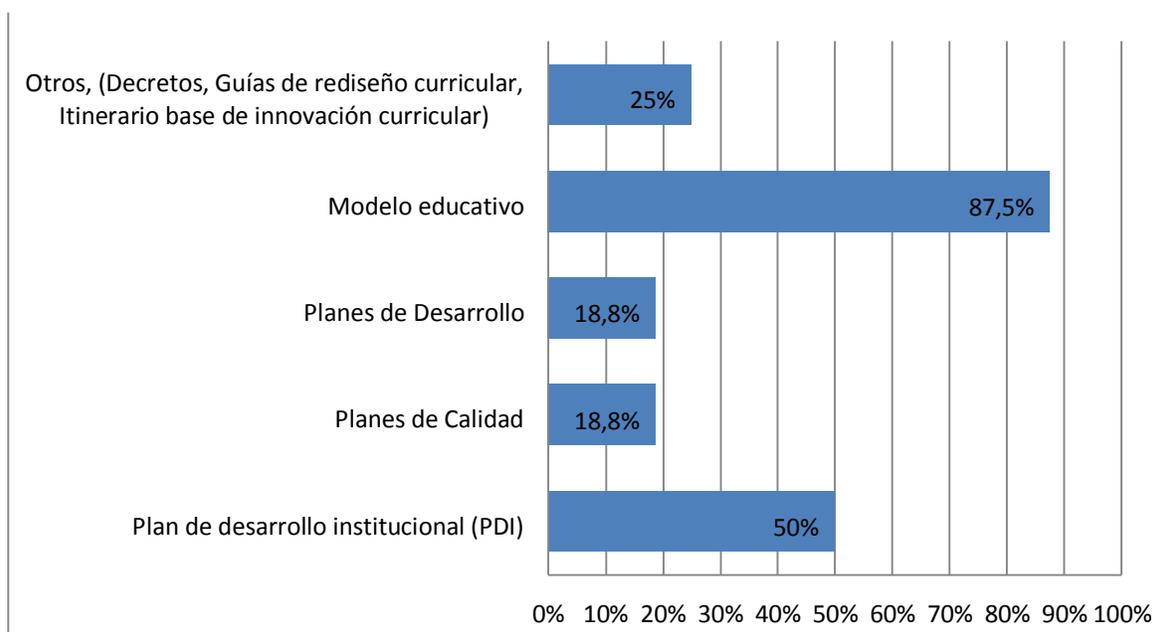
La cantidad promedio de carreras de Pre Grado con ingreso vía Prueba de Selección Universitaria (PSU) que ofrecen las Universidades de la muestra el año 2015 es de 43,75%, de las cuales, también en promedio, un 60% posee implementado el SCTChile a la fecha de aplicación de las entrevistas escritas (hasta abril de 2016). A igual fecha, un 40% de las carreras declara encontrarse en proceso de implementación.

De las 700 carreras reportadas a abril 2016, un 7,4% no estaban en proceso de implementación del SCT-Chile. Las diferencias porcentuales pueden deberse a que la información recabada a través de la encuesta descrita precedentemente, se recepcionó con una distancia temporal de cuatro meses. (Las primeras en diciembre 2015 y las últimas en abril 2016).

4.3.1 ESTADO DE IMPLEMENTACIÓN DEL SCT- CHILE EN LAS UNIVERSIDADES DEL CRUCH

Por otra parte y, tal como se refleja en la Figura 9, el Modelo Educativo Institucional es el principal instrumento de gestión institucional en que se incorpora la política de implementación del SCT-Chile en las Universidades de la muestra. (87,5%).

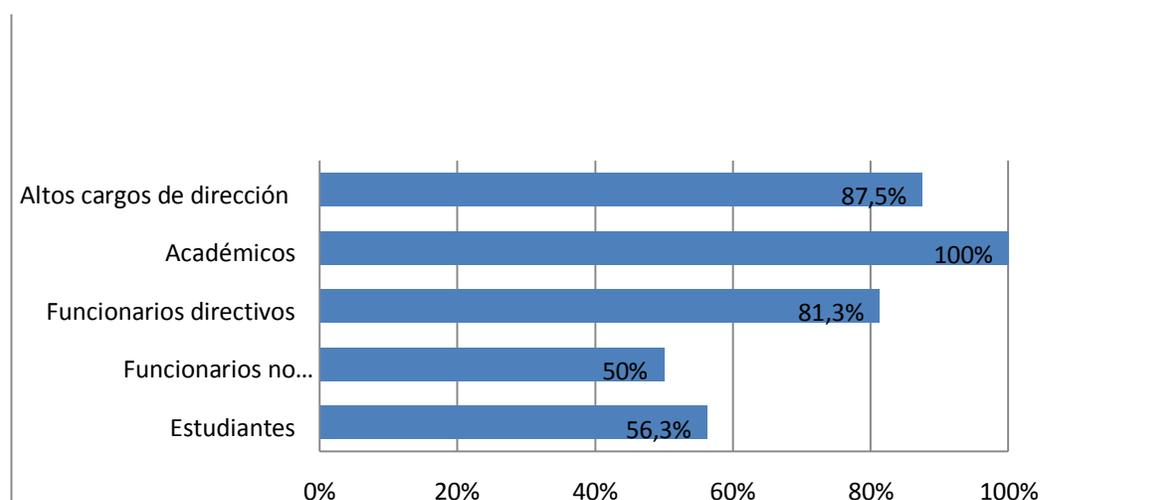
Figura 9. Instrumentos de gestión institucional que incorporan la implementación del SCT-Chile.



Fuente: Elaborado por la autora, a partir de los instrumentos aplicados (2016)

En la Figura 10 queda en evidencia que, al interior de las IES, existe conocimiento respecto del proceso de implementación del SCT – Chile.

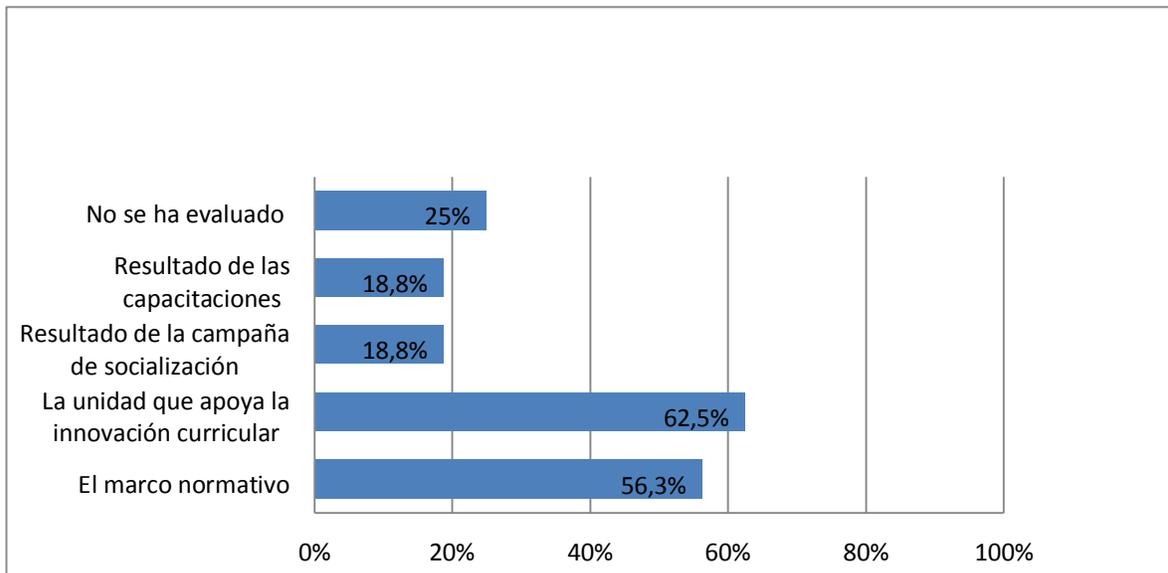
Figura 10. Estamentos donde existe conocimiento respecto a la implementación del SCT-Chile en cada institución.



Fuente: Elaborado por la autora, a partir de los instrumentos aplicados. (2016)

También se constata que el seguimiento al proceso de implementación se realiza mayoritariamente evaluando la Unidad que apoya la innovación curricular (62,5%):

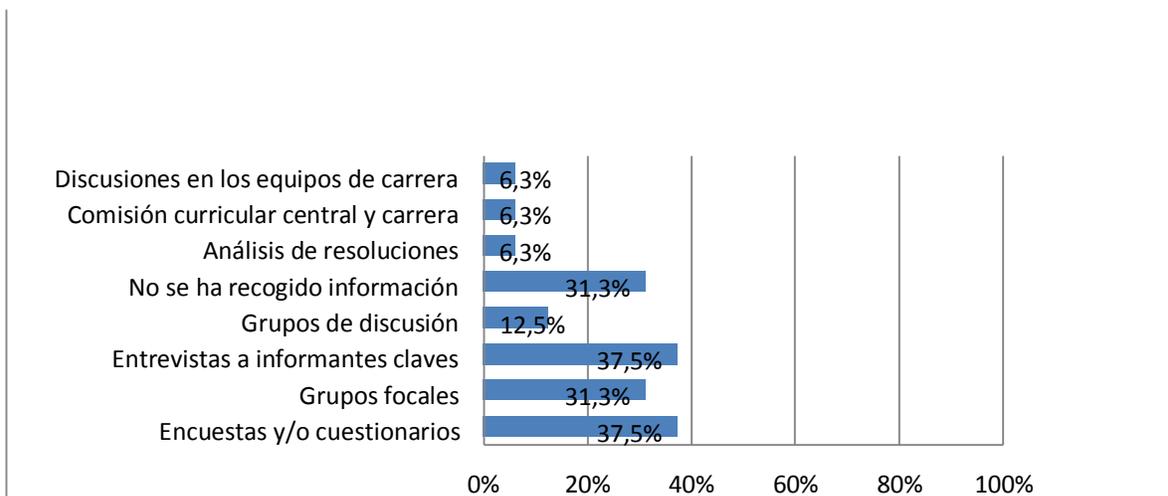
Figura 11. Seguimiento a la implementación del SCT-Chile en la política institucional.



Fuente: Elaborado por la autora, a partir de los instrumentos aplicados.(2016)

En la Figura 12 se aprecia que no existe homogeneidad, en las Universidades de la muestra, en los procedimientos que permiten recoger datos referidos a la implementación del SCT – Chile en los planes de estudio.

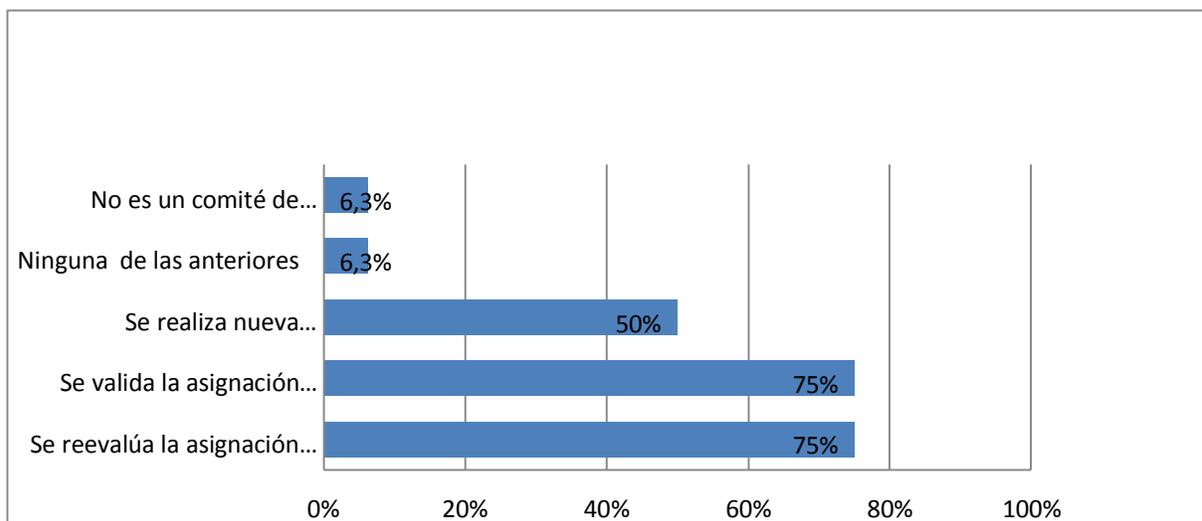
Figura 12. Procedimientos utilizados para recoger información sobre implementación de SCT Chile.



Fuente: Elaborado por la autora, a partir de los instrumentos aplicados. (2016)

Las funciones principales de las comisiones de análisis curricular de la mayoría de las IES son la reevaluación y validación de asignación de créditos (75%), tal como se refleja en la Figura 13.

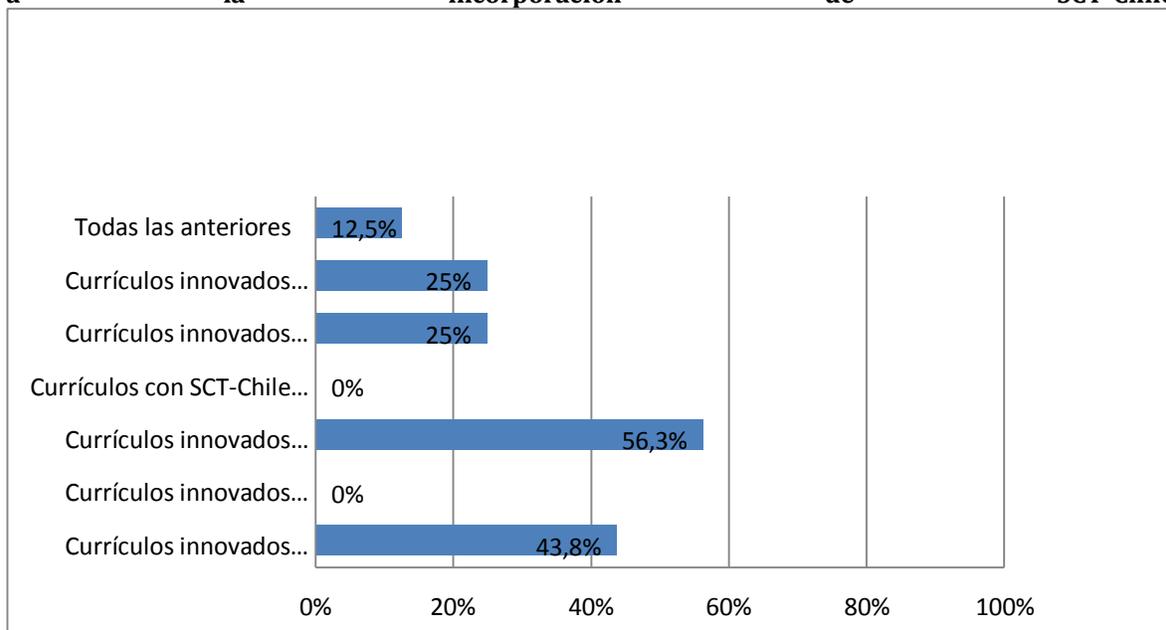
Figura 13. Actividades Comité de renovación curricular para la implementación de SCT-Chile.



Fuente: Elaborado por la autora, a partir de los instrumentos aplicados. (2016)

Respecto del estado de innovación curricular de los planes de estudio de las carreras, algo más de la mitad de los encuestados reporta poseer Currículos innovados con SCTChile implementado; los restantes varían en niveles que se especifican en la Figura 14.

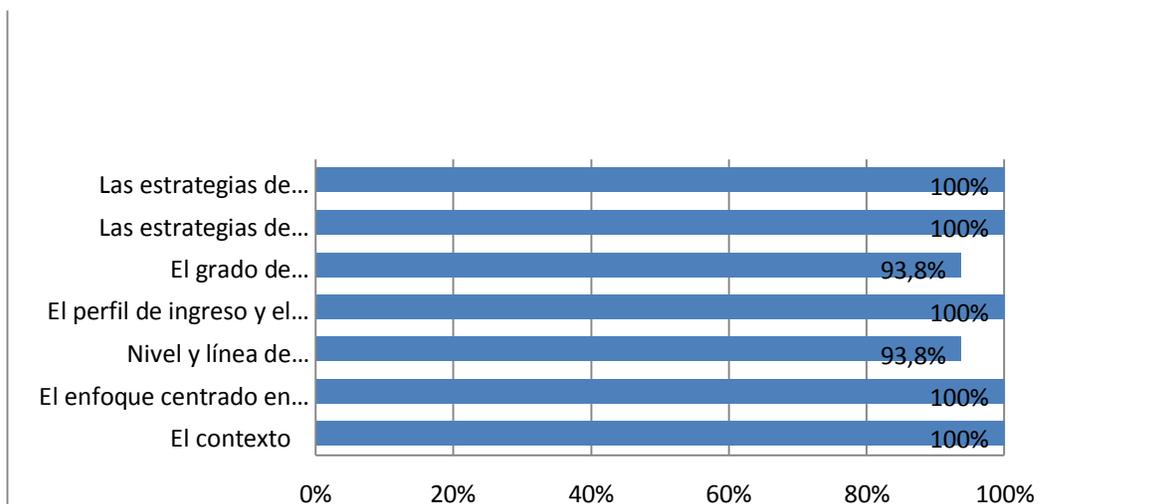
Figura 14. Estado de innovación curricular de los planes de estudio de las carreras, con respecto a la incorporación de SCT-Chile.



Fuente: Elaborado por la autora, a partir de los instrumentos aplicados. (2016)

Finalmente y, para dar respuesta al primer objetivo de la presente investigación, relacionado con determinar el nivel de implementación de SCT-Chile en las Universidades estatales pertenecientes al consejo de rectores de Chile (CRUCH), en la Figura 15 queda de manifiesto que en casi todas las IES encuestadas se consideran todos los elementos propuestos por el Manual SCT-Chile, para la elaboración de los programas de asignatura.

Figura 15. Elementos considerados para diseñar programas de asignatura en carreras innovadas.



Fuente: Elaborado por la autora, a partir de los instrumentos aplicados. (2016)

Por otra parte, los resultados obtenidos a partir de las respuestas de los IC nacionales arrojan los siguientes resultados:

La U1 ofertaba 55 carreras ingreso PSU, la totalidad de ellas con SCT-Chile implementado; la U2 71; 40 de ellas con SCT-Chile implementado y 31 en proceso de implementación.

Respecto de políticas institucionales, en ambas IES poseían marco normativo para la implementación, en el caso de la U1 éstas se incorporaban en las guías de rediseño curricular y en un decreto de rectoría sobre planes de estudio. En la U2 se explicitaban en el plan de desarrollo institucional, en los planes de desarrollo y en el modelo educativo institucional.

En ambas existía una unidad de apoyo institucional responsable de la implementación del SCT-Chile en su Universidad y habían desarrollado campañas de socialización y de capacitación para facilitar la implementación.

Respecto de los estamentos donde consideraban los entrevistados que existía conocimiento respecto a la implementación del sistema en su institución, en la U1 se reportaba que a nivel de estudiantes, académicos, funcionarios no directivos y funcionarios directivos. En la U2, a nivel de estudiantes, funcionarios directivos, académicos y altos cargos de dirección.

En relación al seguimiento a la implementación, ambos expertos reportaron que en sus instituciones la normativa exigía la adscripción al SCT-Chile para todos los procesos de innovación o creación de carreras, pero sin embargo, a la fecha (2015), un procedimiento formal de seguimiento se encontraba recién en proceso. Los avances en este sentido correspondían a discusiones al interior de los equipos de carrera para realizar seguimiento a nivel macro-curricular, es decir, de los planes de estudio y mallas curriculares en el caso de la U1 y, encuestas y/o cuestionarios y grupos focales en la U2.

A nivel micro-curricular, entendiendo éste como el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la U1 no se había realizado seguimiento y en la U2 se habían empleado encuestas y/o cuestionarios y grupos focales para ello.

En ambas instituciones existía un comité de análisis curricular desde donde se reevalúa la asignación de créditos existentes en el plan de estudios y, se efectúa nueva asignación de créditos a las asignaturas.

También en ambas instituciones el nivel de implementación del SCT-Chile se evidenciaba en el diseño de los programas de asignatura y sus respectivas planificaciones para el desarrollo de las mismas. Para esos diseños se consideraron el contexto, el enfoque centrado en el estudiante, nivel y línea de formación de cada asignatura en el plan de estudios, perfil de ingreso y el perfil de egreso, grado de presencialidad requerido, estrategias de enseñanza y aprendizaje y, estrategias de evaluación.

4.4 HALLAZGOS EMANADOS DE ENTREVISTAS A INFORMANTES CLAVE

Las entrevistas realizadas a mediados 2017 a IC institucionales, a fin de confirmar y actualizar información, reflejan los siguientes elementos: Todos los IC coinciden en que la instalación del SCT-Chile en las IES significa transparentar los tiempos reales que los estudiantes requieren para lograr los resultados de aprendizaje y favorecer la movilidad estudiantil al homogeneizar el creditaje de los programas de estudio.

En general se señala que el mayor impacto se focaliza en la forma de pensar cómo se realizará metodológicamente el proceso de enseñanza aprendizaje y en la movilidad estudiantil, aunque en ésta juegan otras variables y, en el caso puntual de la Ulagos, es la económica, en tanto los estudiantes no tienen recursos para movilizarse.

Por otra parte, existe coincidencia entre los IC en indicar que, a nivel institucional, la instalación del SCT-Chile implica una batería de acciones de seguimiento para la toma de decisiones, lo cual requiere de una gestión compleja, no fácil de resolver internamente en tanto existe una cultura que ha impedido que se organice, por ejemplo, el tema de la movilidad estudiantil.

De manera unánime los IC señalan que los procesos de seguimiento y monitoreo son claves y tan importantes como el proceso de instalación, siempre y cuando exista claridad de para qué se realiza y se incluya el seguimiento no solamente de indicadores de calidad que se reflejan en el desempeño de los estudiantes, sino que también de los académicos. Un adecuado, sistematizado e institucionalizado procedimiento de seguimiento permite ir ajustando los tiempos asociados a las metodologías, las evaluaciones, etc., genera espacios de reflexión para mejorar los procesos.

Respecto de la manera en que la instalación del SCT-Chile ha evolucionado en la Ulagos, de los siete (07) IC, dos (02) indican no tener información al respecto. Los restantes

coinciden al señalar que la evolución ha sido incipiente y dispar, partiendo el año 2006 con una mera fórmula matemática para, recién el 2016, gracias a los proyectos de mejoramiento institucional adjudicados, empezar a contar con el apoyo humano con competencias para ayudar en su instalación.

La totalidad de los IC responde que hay un marco normativo institucional alineado con el marco nacional para la instalación del SCT-Chile, que existen manuales de procedimiento generados desde la UDEDOC y políticas internas decretadas.

En relación a si el sistema implementado en la Ulagos se articula con el marco de cualificaciones, tres (03) de los IC indica no conocer el tema. Los restantes cuatro (04) afirman que el MNC aún no está definido y, por tanto, no se cuenta con lineamientos nacionales al respecto.

En el ámbito relacionado con movilidad estudiantil, dos (02) IC señalan desconocer si existen esos mecanismos institucionales que favorezcan ese proceso. Los restantes mencionan que existen acciones tales como: convalidaciones, homologaciones, movilidad desde formación técnica a carreras de Pregrado; reconociendo que no hay mecanismos establecidos, a nivel institucional, para la movilidad nacional, por tanto ésta es prácticamente inexistente. En cuanto a movilidad internacional, desde la dirección de relaciones internacionales se promueven algunos convenios con Universidades extranjeras y la recepción de estudiantes está regulada, pero la movilidad de estudiantes Ulagos hacia el extranjero es escasa.

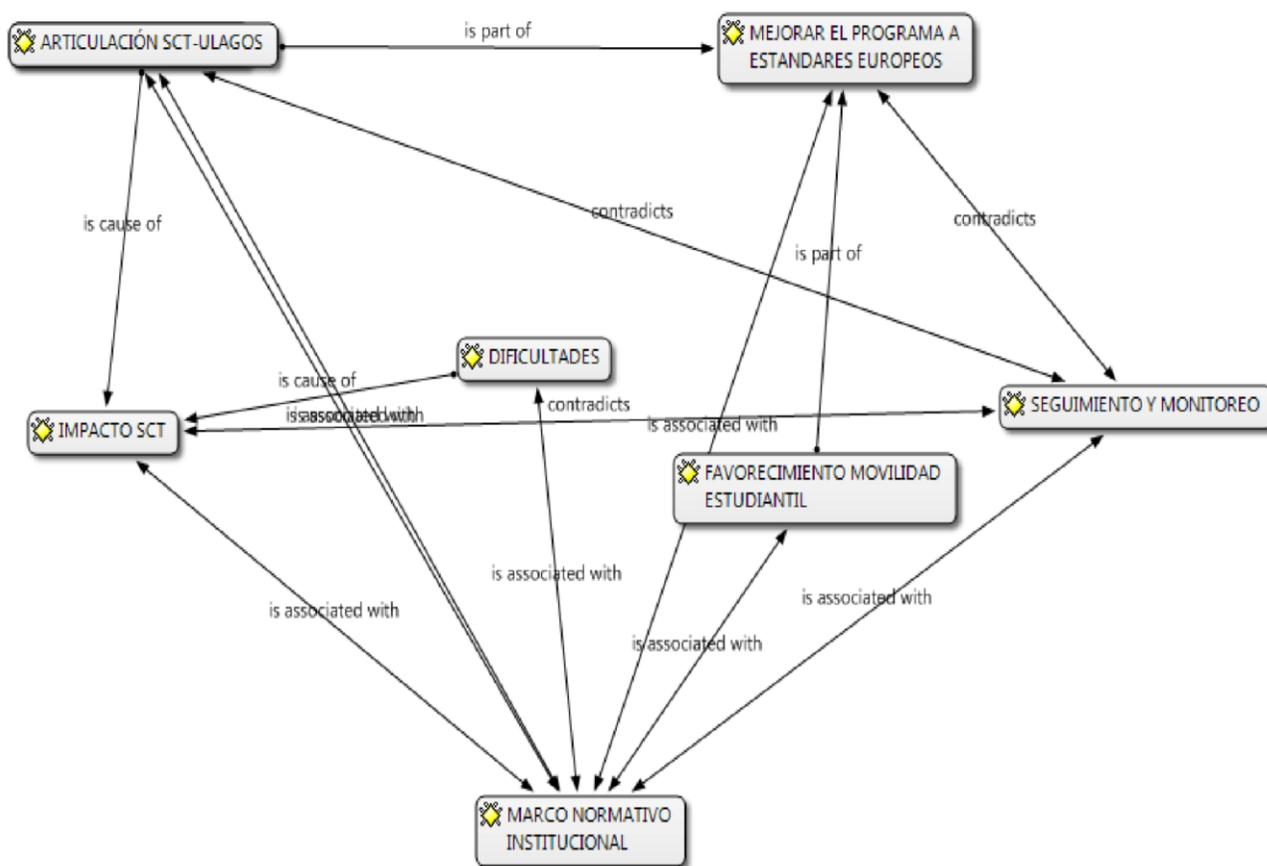
Los IC afirman que no se han resuelto las principales dificultades relacionadas con el tema de movilidad estudiantil tales como la estandarización de los programas de asignatura; las condiciones que se requieren para que se instale con sentido y no sea solo un tema numérico; los protocolos, mecanismos, procedimientos; una unidad a cargo de la movilidad nacional; las dificultades económicas de los estudiantes, su lejanía geográfica y temor; la falta de información.

Ante la consulta referida a qué habría que hacer para mejorar y acercarnos a los estándares europeos en esta materia, las respuestas de los IC son más bien heterogéneas y aparecen varias propuestas:

- i. Como IES, liderar el proceso de movilidad a nivel regional, organizándolo y protocolizándolo.
- ii. Realizar convenios con liceos técnicos profesionales
- iii. Articularse y vincularse internamente, con la mirada puesta en el ser humano: las direcciones y unidades funcionan separadamente y en pos de indicadores que deben lograrse y evidenciar.
- iv. Se requiere recurso humano y económico para fortalecer y dar continuidad a los procesos.
- v. Instalar los SCT – Chile en todas las IES, terminando con la pugna entre las privadas y estatales para que se logre la equivalencia y articulación.

A continuación se incluye un análisis semántico de las entrevistas realizadas a IC institucionales, realizado a través del programa Atlas Ti, que grafica lo recién expuesto en cuanto a fortalezas y debilidades más específicas, visualizadas por los IC, del proceso de implementación del SCT-Chile en la Universidad de Los Lagos.

Figura 16. Relaciones del Marco Normativo Institucional.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información levantada. (2017)

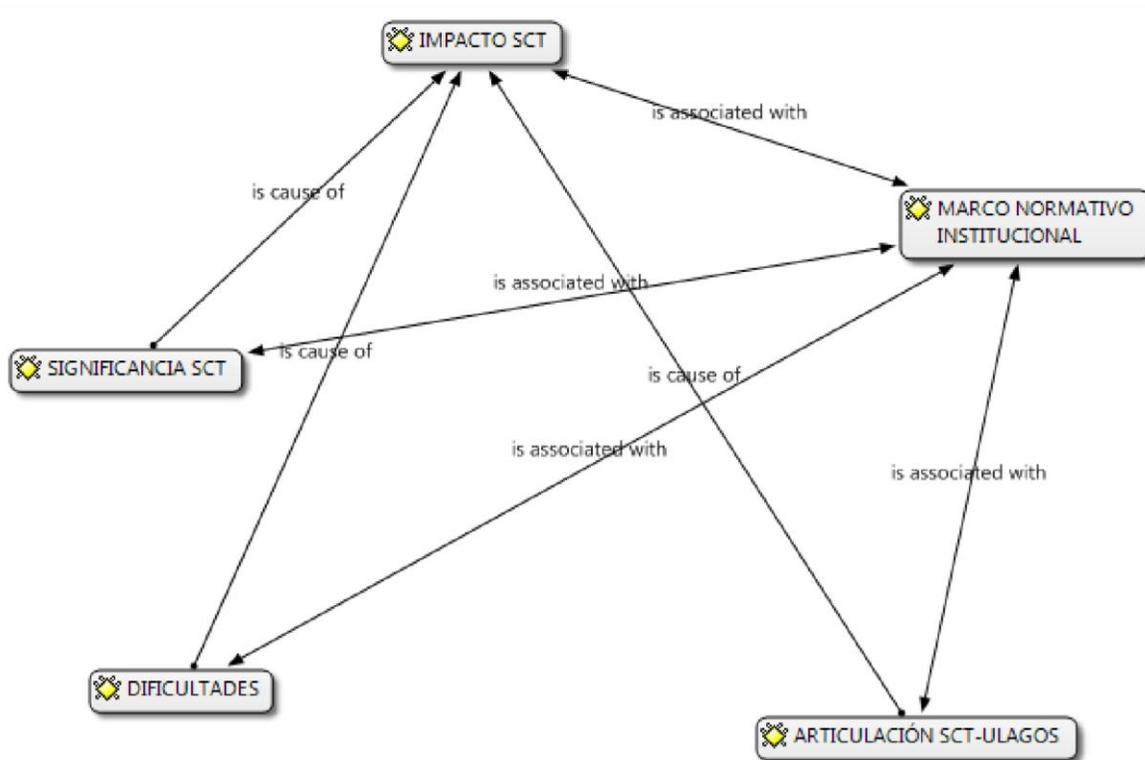
Se visualiza una relación bidireccional entre el marco normativo institucional y la articulación de la implementación del SCT – Chile en la Ulagos, cuestión que implica una retroalimentación constante entre ambos, para permitir la mejora continua.

Por otra parte, en la figura se aprecia que el escaso nivel de impacto de la implementación del SCT – Chile en la Institución, descrito por los IC, es causado, mayoritariamente, por las dificultades internas de articulación e inexistencia de procedimientos de seguimiento y monitoreo.

Asimismo se refleja que, en opinión de los IC, para avanzar hacia el logro de estándares de calidad como los europeos, deben fortalecerse todos los aspectos contenidos en la red que constituye el macro sistema.

En la figura 17 queda en evidencia que el impacto de la implementación del SCT – Chile en la Ulagos es causa de las dificultades emanadas en este proceso, del desconocimiento o falta de significancia otorgada al sistema y, de la escasa articulación que ha existido para su concreción. De igual forma se visualiza gráficamente lo señalado por la mayoría de los IC, en el sentido de que todos los factores incluidos en esta red semántica están asociados al marco normativo institucional el cual, si bien la unanimidad de los IC indica que existe, éste es de reciente data y, por tanto, no se ha logrado aún su transversalidad a nivel micro y macro curricular.

Figura 17. Impacto de la implementación del SCT-Chile.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información levantada. (2017)

4.5 APRECIACIÓN FRENTE A LAS ACCIONES DE MEJORA

Con el objetivo de profundizar en las apreciaciones y expectativas de los expertos SCT – Chile de las Universidades del país, respecto de la implementación del sistema, y contar con más insumos para poder elaborar una propuesta fundada de mejora del proceso, se procedió a elaborar una encuesta con la finalidad de detectar posibles tendencias y profundizar ideas basadas en la experiencia y expectativas de los propios protagonistas de los procesos de innovación.

4.5.1 RESULTADOS OBTENIDOS Y ANÁLISIS

4.5.1.1 Acciones que se deben realizar

Las respuestas en el ámbito 1, “Acciones a Nivel Nacional” muestran los siguientes resultados:

TABLA 6: ACCIONES A NIVEL NACIONAL

ACCIONES	PATRÓN DE RESPUESTA	FRECUENCIA %
1	Implementar el Marco Nacional de Cualificaciones (MNC).	80
2	Avanzar en el desarrollo de sistemas equitativos de reconocimiento de aprendizajes previos (RAP).	70
3	Promover la realización de investigaciones que permitan evaluar el real impacto que están teniendo las innovaciones curriculares en la calidad de los procesos formativos.	60
4	Regularizar los procedimientos de movilidad estudiantil nacional e internacional.	50
5	Conformar un equipo de representantes de todas las Universidades con el objetivo de reunirse dos veces al año a compartir, consensuar y replicar acciones exitosas.	40

Fuente: Elaboración propia (2018).

Resulta evidente que la acción a nivel nacional considerada como la más necesaria de realizar, es la realización de investigaciones con el objetivo de evaluar, científicamente el verdadero impacto que las innovaciones curriculares han tenido en la calidad de la educación en ES. La menos valorada se refiere a la reconstitución de reuniones periódicas de representantes del país para compartir experiencias.

Las respuestas en el ámbito “Acciones a Nivel Interno” muestran los siguientes resultados:

Tabla 7: ACCIONES A NIVEL INTERNO

ACCIONES	PATRONES DE RESPUESTAS	FRECUENCIA %
1	Incorporar mecanismos de capacitación permanente 80 tendientes a apoyar y favorecer el trabajo de los académicos.	
2	Revisar y modificar si es necesario, los reglamentos 80 internos referidos a aspectos de gestión curricular y procesos administrativos, académicos y financieros.	
3	Establecer un mecanismo sistemático de evaluación de la 70 carga académica que permita evaluar la implementación del SCT-Chile.	
4	Instalar, como política institucional, comisiones 60 curriculares permanentes en todas las carreras, con el objetivo de que los docentes posean el tiempo suficiente para revisiones de calidad de las innovaciones e implementar mejoras.	
5	Fortalecer e incentivar el trabajo pedagógico utilizando las plataformas tecnológicas.	40

Fuente: Elaboración propia. (2018)

Como acciones a nivel interno destaca que la mayoría de los encuestados piensa que es muy necesario establecer mecanismos sistemáticos de evaluación de la implementación del SCT – Chile.

4.5.1.2 JERARQUIZACIÓN DE ACCIONES A REALIZAR

La segunda parte de la encuesta también se divide en dos ámbitos, el primero referido a acciones a nivel nacional y el segundo a acciones a nivel interno. La diferencia es que se solicita a los encuestados jerarquizar, de 1 a 5 en cada ámbito, siendo el 1 la acción que consideran más importante de implementar y 5 la menos importante.

Los resultados muestran lo siguiente en el ámbito “Acciones a nivel nacional”:

Tabla 8: ACCIONES A NIVEL NACIONAL

JERARQUIA DE ACCIONES	PATRONES DE RESPUESTAS	FRECUENCIA %
1	Promover la realización de investigaciones que permitan evaluar el real impacto que están teniendo las innovaciones curriculares en la calidad de los procesos formativos.	60
2	Implementar el Marco Nacional de Cualificaciones.	45
3	Avanzar en el desarrollo de sistemas equitativos de reconocimiento de aprendizajes previos.	35
4	Regularizar los procedimientos de movilidad nacional e internacional.	20
5	Conformar un equipo de representantes de todas las Universidades con el objetivo de reunirse dos veces al año a compartir, consensuar y replicar acciones exitosas.	15

Fuente. Elaboración propia a partir de los instrumentos aplicados (2018)

Al solicitar a los encuestados que jerarquicen ciertas acciones posibles de realizar a nivel interno por cada institución, nuevamente se evidencia que aquella relacionada con la posibilidad de investigar el impacto que han tenido las innovaciones curriculares en la calidad de la docencia, es la más valorada y considerada como muy necesaria de efectuar.

Asimismo se replica la opinión de los encuestados respecto de que consideran innecesario conformar un equipo de representantes a nivel nacional que se reúnan periódicamente.

En el ámbito 2, referido a “Acciones a nivel interno”, los resultados evidencian lo siguiente:

Tabla 9: ACCIONES A NIVEL INTERNO

JERARQUÍA DE ACCIONES	PATRONES DE RESPUESTA	DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL (%)
1	Incorporar mecanismos de capacitación permanente tendientes a apoyar y favorecer el trabajo de los académicos.	60
2	Revisar y modificar si es necesario, los reglamentos internos referidos a aspectos de gestión curricular y procesos administrativo – académicos.	40
3	Establecer un mecanismo sistemático de evaluación de la carga académica que permita evaluar la implementación del SCT-Chile.	40
4	Instalar, como política institucional, comisiones curriculares permanentes en todas las carreras, con el objetivo de que los docentes posean el tiempo suficiente para revisiones de calidad de las innovaciones e implementar mejoras.	30
5	Fortalecer e incentivar el trabajo pedagógico utilizando las plataformas tecnológicas.	20

Fuente: Elaboración propia (2018).

A este nivel, la acción considerada por parte de los encuestados como la más necesaria de ejecutar, es la referida a la capacitación permanente que deben recibir los académicos para fortalecer su trabajo académico.

La menos valorada es la incorporación de mecanismos tecnológicos para favorecer el trabajo pedagógico.

4.6 SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS

Los resultados dan cuenta entonces, que en el ámbito de acciones a nivel nacional necesarias de implementar para favorecer los procesos de innovación curricular en las Universidades chilenas, aquellas consideradas mayoritariamente como muy necesarias por parte de los encuestados son:

Promover la realización de investigaciones que permitan evaluar el real impacto que están teniendo las innovaciones curriculares en la calidad de los procesos formativos; avanzar en el desarrollo de sistemas equitativos de reconocimiento de aprendizajes previos e, implementar el MNC.

Como necesarias de implementar aparece, regularizar los procedimientos de movilidad nacional e internacional.

La única afirmación de este ámbito que resultó con resultados dispersos, que van desde considerarla innecesaria hasta muy necesaria de implementar es: Conformar un equipo de representantes de todas las Universidades con el objetivo de reunirse dos veces al año a compartir, consensuar y replicar acciones exitosas.

En el ámbito de acciones a nivel interno, es decir, al interior de cada Universidad, resultan, bajo la apreciación de los encuestados, como muy necesarias de implementar:

Establecer un mecanismo sistemático de evaluación de la carga académica que permita evaluar la implementación del SCT-Chile.

Revisar y modificar si es necesario, los reglamentos internos referidos a aspectos de gestión curricular y procesos administrativos, académicos y financieros.

Con una dispersión de resultados, que abarcan desde innecesario a muy necesario, se evidencian las acciones de fortalecer e incentivar el trabajo pedagógico utilizando las plataformas tecnológicas; incorporar mecanismos de capacitación permanente tendientes a apoyar y favorecer el trabajo de los académicos e, instalar, como política institucional, comisiones curriculares permanentes en todas las carreras, con el objetivo de que los docentes posean el tiempo suficiente para revisiones de calidad de las innovaciones e implementar mejoras. Sin embargo estas dos últimas superan el 60% de respuestas que consideran como muy necesaria su implementación.

Los resultados de la 2ª parte de la encuesta, en la cual se solicitó jerarquizar las acciones, colocando número 1 a aquella que el encuestado considere como más necesaria de implementar, hasta número 5 a la menos necesaria; en el ámbito 1, correspondiente a “Acciones a nivel nacional”, se evidencia la siguiente jerarquización:

1: Promover la realización de investigaciones que permitan evaluar el real impacto que están teniendo las innovaciones curriculares en la calidad de los procesos formativos.

2: Implementar el MNC.

3: Avanzar en el desarrollo de sistemas equitativos de RAP.

4: Regularizar los procedimientos de movilidad nacional e internacional.

5: Conformar un equipo de representantes de todas las Universidades con el objetivo de reunirse dos veces al año a compartir, consensuar y replicar acciones exitosas.

En el ámbito 2, “Acciones a nivel interno”, los resultados arrojan la jerarquización siguiente:

- 1: Incorporar mecanismos de capacitación permanente tendientes a apoyar y favorecer el trabajo de los académicos.
- 2: Establecer un mecanismo sistemático de evaluación de la carga académica que permita evaluar la implementación del SCT-Chile.
- 3: Revisar y modificar si es necesario, los reglamentos internos referidos a aspectos de gestión curricular y procesos administrativo – académicos.
- 4: Instalar, como política institucional, comisiones curriculares permanentes en todas las carreras, con el objetivo de que los docentes posean el tiempo suficiente para revisiones de calidad de las innovaciones e implementar mejoras.
- 5: Fortalecer e incentivar el trabajo pedagógico utilizando las plataformas tecnológicas.

4.7 RESUMEN DE OBSERVACIONES CUALITATIVAS DE LOS ENCUESTADOS

Un interesante aporte resultaron las observaciones que, en un espacio determinado de la encuesta, se invitó realizar por escrito a los participantes.

De ellas es posible extraer algunas que se repiten, a saber:

La necesidad de fortalecer no solamente los equipos internos (carreras/programas), sino también que las IES fortalezcan los equipos que dan soporte a todas las carreras/programas, generando, de ese modo, las condiciones para el aseguramiento de la calidad de las propuestas.

Establecer definiciones y lineamientos institucionales sobre el SCT-Chile que aborden más que el valor cuantitativo del mismo, incorporando en esas discusiones a los

estudiantes. Enfatizando en que el discurso institucional no se quede en la implementación del SCT- Chile como una acción técnica, sino en la importancia de hacer cambios culturales en las organizaciones, que permitan focalizarse en el aprendizaje de los estudiantes.

Analizar el trabajo autónomo del estudiante, determinando empíricamente cómo utilizan esas horas y qué condiciones les aportan sus respectivas Universidades para ello.

Incorporar, para efectos de evaluación del desempeño académico y la jerarquización, el reconocimiento del trabajo que realiza un académico en los equipos de innovación curricular; relevando la importancia que tienen éstos en la implementación del SCT – Chile a nivel microcurricular.

Y, finalmente, pero no por ello menos importante, generar políticas de socialización y capacitación respecto del sistema de créditos transferibles, tanto a estudiantes como a docentes y gestores académicos, de manera que se comprenda bien cómo opera, sus alcances y limitaciones.

4.8 TRINGULACIÓN ENTRE RESULTADOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS

Al triangular los resultados cuantitativos con la información cualitativa levantada a través de las entrevistas a IC internos y externos, es posible observar mayoritariamente aspectos comunes, a saber:

El Modelo Educativo Institucional constituye el principal instrumento de gestión interno en el que se incorpora la política de implementación del SCT-Chile.

Existe coincidencia entre los resultados cualitativos y los cuantitativos, en relación a que se han realizado más actividades de capacitación, que de socialización, respecto del proceso de implementación del SCT-Chile.

Los procedimientos de seguimiento y monitoreo de las innovaciones no están regularizados, reportando en su momento acciones incipientes y esporádicas para ello y en la necesidad de establecer mecanismos sistemáticos de evaluación, además, de la implementación del SCT – Chile.

En relación a la elaboración de los programas de asignatura, existe coincidencia en que los elementos mayormente considerados para ello son: el enfoque centrado en el estudiante y las estrategias de enseñanza y aprendizaje y de evaluación.

También se constata que las Unidades que apoyan la innovación curricular son vitales para el proceso, así como los comités de rediseño que se conforman a nivel micro curricular y la capacitación permanente del cuerpo docente.

Desconocimiento en general de lo que implica el MNC y su nivel de desarrollo e implementación en el país, así como de los mecanismos de la movilidad estudiantil, sus objetivos y procedimientos.

Las diferencias más significativas que se constatan al triangular la información cualitativa y cuantitativa son las siguientes:

Cuantitativamente se evidencia que el perfil de egreso ha sido construido en base a competencias y considerando resultados de aprendizaje; validado de manera interna y en algunos casos también externa y que los programas de asignatura han sido elaborados explicitando la contribución de cada uno de ellos al perfil de egreso de la carrera correspondiente. Cualitativamente se detecta que a lo anterior los IC agregan el contexto.

El avance en el proceso de innovación curricular e implementación del SCT – Chile entre las carreras de Pregrado de la Ulagos y las de las dos Universidades de las cuales se entrevistaron IC, estas últimas evidencian un porcentaje de avance significativamente más alto que las primeras.

Respecto a los estamentos institucionales donde existe conocimiento respecto del proceso, a través de las encuestas se revela que éste se encuentra en los Funcionarios directivos y académicos; en las entrevistas a informantes clave, en cambio, se agregan estudiantes y funcionarios.

Parte 3

Capítulo V

Discusión, conclusiones y perspectivas

Discusión de resultados

Conclusiones

Propuestas de mejora

Proyecciones del estudio

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

El Capítulo V da cuenta de la discusión de los resultados obtenidos y las conclusiones que resultan de este proceso investigativo. Incluye aspectos positivos y negativos evidenciados en los hallazgos, así como también algunas comparaciones posibles de realizar entre las muestras contenidas para cumplir con el logro de los objetivos propuestos y, se responde a la pregunta de investigación, a saber: ¿Cuál es el nivel de implementación del Sistema de Créditos Transferibles (SCT- Chile) en carreras de Pregrado de las áreas de Salud y Pedagogías de la Universidad de Los Lagos y cuáles constituyen las debilidades y fortalezas detectadas durante los procesos de instalación del SCT- Chile en la Ulagos? Finalmente se exponen las perspectivas del estudio.

5.1 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El acuerdo suscrito en Bolonia el año 1999 tenía intencionalidades en diversos ámbitos, es así que, según describe Espinoza en 2016, en lo económico se ambicionaba ampliar la demanda, fortalecer el recurso humano y su movilidad y, por ende, mejorar la competitividad a nivel mundial. En el aspecto político se proyectaba fundamentalmente la integración de los ciudadanos de diversos países para, con ello, forjar estabilidad permanente. En el plano demográfico se pretendía afrontar de manera conjunta el envejecimiento evidente de la población y la población pasiva. En lo cultural se deseaba fortalecer la idiosincrasia propia de cada país y la cohesión social entre ellos. Finalmente, en el ámbito de posicionamiento estratégico de Europa, la propuesta decía relación con la elaboración de un procedimiento de defensa mancomunado y organizado de forma tal de que avalara la unidad de los países del continente europeo para, de este modo, hacer frente a probables amenazas externas.

En síntesis entonces, el Acuerdo de Bolonia se concreta para: “satisfacer los requerimientos del sector productivo de la unión europea, tanto en la preparación de los

cuadros de mayor cualificación como en el desarrollo científico y tecnológico; y, para fortalecer una cultura identitaria que contribuya a conformar el espacio europeo.” Espinoza, 2016, p. 91.

El impacto en las Universidades chilenas del acuerdo de Bolonia para el sistema de creditaje es innegable; el modelo implementado en Europa ha sido la base del SCT – Chile a pesar de que no ha sido posible una replicabilidad absoluta. Es así que se evidencian aspectos que en Chile se asemejan significativamente a los acordados en Bolonia e instaurados en las Universidades europeas y otros que distan mucho de ellos.

Entre los primeros es dable mencionar el logro del establecimiento de un espacio común (el latinoamericano, réplica del europeo); la voluntad, por parte de las instituciones de educación superior chilenas, para disminuir la cantidad de años de formación, la inclusión, reconocimiento y articulación entre carreras de niveles diversos para ofrecer salidas intermedias y la influencia en los procesos de innovación curricular, en tanto el modelo curricular por competencias que prima en Europa a partir del acuerdo de Bolonia, es el que impera en la educación chilena actualmente y luego de más de una década de esfuerzos humanos y económicos para lograrlo.

Entre los de menor impacto se destacan los siguientes:

En el plano de las titulaciones la influencia ha sido mínima debido a que en el país existían normativas reinantes desde el año 1998, las que, aunque bastante heterogéneas, continuaron vigentes. Por otra parte, a causa de la amplia oferta de Universidades privadas, en las cuales la exigencia y supervisión de aspectos como la implementación de un sistema de creditaje común y la uniformidad de exigencias para el otorgamiento de títulos y grados no es controlada.

El origen de los sistemas de aseguramiento de la calidad en Chile y su ejecución son anteriores al Acuerdo de Bolonia, en tanto los sistemas europeos emergieron paralela o posteriormente.

En relación a la inclusión de ciclos con salidas laborales, en Chile no es posible implementar el modelo sugerido por el Acuerdo ya que la ley orgánica constitucional

vigente impone el grado de licenciatura como prerrequisito para la obtención de un título profesional.

Si bien el compromiso de las Universidades del CRUCH era tener la totalidad de sus carreras de Pregrado con el SCT – Chile, a fines de 2016, implementado; los resultados dejan en evidencia un atraso en general, el cual es innegable también en el caso particular de la Universidad de Los Lagos.

Pareciera que las razones son múltiples, destacando aspectos tales como la falta de capacidad humana instalada con las competencias necesarias tanto para guiar, como para llevar a cabo esta innovación. A pesar de que desde el año 2005 aproximadamente las Universidades del CRUCH designan representantes institucionales para que participen y se capaciten, en el marco del Proyecto Mecesup relacionado con el SCT-Chile, la rotación de ellos tanto en lo referido a cargos en sus Universidades de origen, como emigración hacia otras Instituciones y/o ciudades, contribuyen a que cada año se fueran incorporando otros representantes y excluyendo algunos, con las consiguientes consecuencias que ello implica.(Marchant, 2013; Carta de Balance 2013) Lo recién señalado también queda en evidencia en la

Figura 4 de la presente investigación, en la cual se aprecia la heterogeneidad, entre las Universidades de la muestra, en relación a los procedimientos empleados para recoger datos referidos a la implementación del SCT – Chile en los planes de estudio. También en el Seminario Internacional realizado el año 2011 en Pucón, Chile, mencionado previamente, se destaca la diversidad de estrategias empleadas por parte de las IES para la implementación del SCT – Chile.

Por otra parte, existen factores exógenos que dicen relación con políticas comunes para la ES en torno al tema, las cuales tardan años en promulgarse y dependen, en muchos casos también, del conocimiento (o desconocimiento) que las autoridades del momento posean sobre aquél. En la Figura 9 queda de manifiesto que la mayoría de las Instituciones de ES de la muestra sólo emplean como mecanismo de gestión

institucional para la implementación del sistema de creditaje el ME, la mitad de ellas incluye el plan de desarrollo institucional y muy pocas consideran, también, otros mecanismos existentes en todas las Universidades.

Si los procesos de innovación macro curriculares han sido tardíos, lentos y con avances heterogéneos entre las distintas IES, es evidente que con los micro curriculares ha sucedido lo mismo. Es así entonces que aspectos tan importantes como el monitoreo, seguimiento y adecuación propios que deben realizarse durante la implementación de cualquier rediseño curricular, no se encuentren instalados de manera sistemática en la mayoría de las Universidades; manifestándose en una heterogeneidad de sistemas de seguimiento reportados por parte de los encuestados de esta investigación y, en algunos casos, simplemente el reconocimiento de que aquél no se lleva a cabo (Figuras 11 y 16). Sabiendo que uno de los objetivos fundamentales de incorporar sistemas de creditaje comunes es considerar la carga real del trabajo del estudiante, es decir, cuántas horas de trabajo presencial y cuántas de trabajo autónomo requiere para alcanzar los resultados de aprendizaje esperados en cada una de las asignaturas del plan de estudios de la carrera que cursa, es dable preguntarse ¿cómo se puede asegurar que el creditaje asignado a cada una de las asignaturas de un itinerario formativo refleja, exactamente, el tiempo que el estudiante requiere para lograr los niveles competenciales declarados? Evidentemente que la respuesta es una: realizando seguimiento al proceso de implementación del sistema, seguimiento que incluye, fundamentalmente, la percepción de cada uno de los estudiantes en relación a los tiempos planificados para cada tipo de actividad incluida en los planes de estudio, y su propio nivel de avance y logro (Ruay 2016; Jiménez 2014).

La heterogeneidad manifestada a nivel de Universidades se evidencia también en las 12 carreras de Pregrado de la Universidad de Los Lagos incluidas en la presente investigación. Es así como en las Figuras 3 y 4 se demuestra que entre ellas se distinguen tres grupos distintos: aquellas que nunca se han innovado, aquellas de reciente innovación pero sin procedimientos de monitoreo, y aquellas en proceso de innovación (Palominos 2013).

Resulta evidente que la velocidad de los procesos de innovación a nivel micro curricular es más rápida que a nivel macro curricular, en tanto solamente en la mitad de las Universidades del CRUCH este tema se refleja en sus respectivos planes de desarrollo institucional, aunque casi todas manifiestan poseer procedimientos institucionalizados para llevar a cabo la implementación del SCT-Chile. Es necesario considerar que, en general, los planes de desarrollo institucional son quinquenales, por tanto no necesariamente coinciden, temporalmente, con los inicios de los procesos de innovación (CRUCH, 2015).

Uno de los aspectos trascendentales ha sido la creación de Unidades de apoyo docente y curricular, las cuales tienen como misión capacitar a los académicos en didáctica y evaluación basadas en competencias y, apoyar los rediseños curriculares de las carreras. Gracias a recursos obtenidos a través de proyectos de mejoramiento concursables nacionales, las Universidades han podido contratar expertos nacionales e internacionales para conformar esas Unidades (Pey y Chaury, 2012).

Dos temas importantes de abordar, en tanto aparecen como menos avanzados en su implementación son: el seguimiento de las innovaciones realizadas y, por tanto, su nivel de impacto en indicadores de calidad relacionados con tasas de titulación oportuna, retención, deserción y empleabilidad. Como no se han institucionalizado procedimientos sistemáticos de seguimiento, no se cuenta aún con estudios que permitan verificar los indicadores mencionados, cuestión que permitiría replicar las buenas prácticas y contribuir a la mejora constante. Con el anterior se articula directamente el segundo tema que falta resolver, que tiene que ver con el seguimiento y reasignación del SCT – Chile en cada programa de asignatura o actividad curricular, procedimiento que, al no institucionalizarse y sistematizarse, ha resultado complejo de abordar y los esfuerzos que se han realizado para ello han sido aislados y de manera discontinua.

Como aspectos enfrentados de manera más sistemática y homogénea están: la elaboración de los programas de asignatura, para lo cual los lineamientos se vislumbran claros y, por tanto, el procedimiento ha resultado menos complejo. Ocurre lo mismo con la construcción de los perfiles de egreso, para lo cual se han considerado los mecanismos y pasos propuestos a nivel nacional tales como: analizar el estudio del arte, tomar como base las fortalezas y debilidades emanadas de los procesos de autoevaluación de cada carrera y validación interna y externa de la propuesta. Lo recién descrito se refrenda en la Figura 15, en la cual se aprecia que en la mayoría de las carreras de la muestra se han considerado, para la elaboración de los programas de asignatura, los elementos necesarios para llevar a cabo ese procedimiento: el perfil de ingreso de los estudiantes, un enfoque centrado en ellos, estrategias metodológicas y evaluativas acordes a los resultados de aprendizaje esperados, etc.; asegurando la contribución de cada uno de ellos al perfil de egreso declarado por parte de cada carrera.

5.2 CONCLUSIONES

A continuación se presentan las conclusiones que emergen de la presente investigación, partiendo con aquellas que responden a los objetivos de la investigación para luego continuar subdividiéndolas, para mayor claridad en su exposición, en las siguientes categorías: aquellas relacionadas con las Universidades del CRUCH en general y las referidas específicamente a la Ulagos.

El proceso de implementación del SCT – Chile en la Ulagos ha sido heterogéneo, siguiendo un patrón recurrente en la mayoría de las carreras de pregrado. De igual forma, al interior de las familias de carreras es posible advertir disparidad en su diseño, ejecución y seguimiento, lo que queda en evidencia cuando aparecen tres niveles de desarrollo paralelos: carreras en proceso de rediseño incluyendo SCT – Chile; carreras iniciando y otras con dos o más años de implementación.

Las razones de las disparidades descritas obedecen a variables diversas, destacando las económicas, en tanto las carreras que comenzaron sus rediseños antes o alrededor del año 2010 fueron aquellas que se incluyeron en algún Proyecto Institucional Nacional Concursable; las que se adjudicaron algún Proyecto lucrativo de manera individual o algunas que lo hicieron en Red con carreras similares e otras Universidades del CRUCH; por tanto todas ellas pudieron contar con recursos para realizar capacitaciones, contratar asesorías externas, efectuar pasantías, etc.

Uno de los aspectos que ha favorecido y facilitado el proceso de implementación del SCT – Chile es que, a pesar de lo señalado precedentemente, la institucionalización y reglamentación interna inicial para ello se genera el año 2006, es decir, de manera paralela al rediseño curricular de las cuatro primeras carreras, sin embargo ello incidió en que, aunque no se implementó el sistema de creditaje en las restantes, sí se modificó para todas las carreras de la Universidad el valor de la hora pedagógica, pasando ésta de ser de 45 minutos, a una hora cronológica. Este hecho ocasionó dificultades en sus

inicios, sin embargo se convirtió en un factor que contribuyó a facilitar en alguna medida el proceso en las carreras que siguieron.

En relación a las fortalezas observadas en el proceso de implementación del SCT – Chile en las carreras pedagógicas y de salud de la Ulagos, la mayormente valorada es la creación, el año 2012, de la Unidad de Desarrollo Docente y Curricular (UDEDOC) compuesta por profesionales expertos en el área curricular y cuyas funciones principales son el acompañamiento en los procesos de innovación curricular, la capacitación a los docentes y el seguimiento de la implementación del SCT – Chile.

Desde esa Unidad emanan, el año 2016, los Manuales de Rediseño Curricular Ulagos, que constituyen otra fortaleza observada en este proceso, en tanto en ellos se entregan los lineamientos que van desde cómo revisar y construir un perfil de egreso hasta cómo elaborar los Programas de Asignatura y las Guías de Aprendizaje, incluyendo, evidentemente, instrucciones para determinar e incorporar el SCT – Chile en los itinerarios formativos.

Finalmente otra fortaleza es la existencia, desde el año 2012, del Modelo Educativo Institucional (MEI), en el que la Institución formaliza su adscripción al modelo curricular basado en competencias y a la incorporación del SCT – Chile.

En cuanto a las debilidades observadas, se concluye que en las carreras de la Ulagos de la muestra las principales han sido la falta de capacitación y, por tanto conocimiento, de la génesis del sistema de créditos transferibles, sus objetivos, formas de incorporación y seguimiento, beneficios en cuanto a homologación de estudios y movilidad. Lo anterior, evidentemente, ha traído aparejada una falta de valoración y validación del proceso de implementación del SCT – Chile que ha dificultado y lentificado su concreción.

El último objetivo declarado, que indica el diseñar una propuesta de seguimiento para la implementación del sistema en las carreras de pregrado, no se logra en su totalidad,

pues a partir de esta investigación queda en evidencia que en las Universidades chilenas, al año 2018, los avances y estados de implementación son tan diferentes y heterogéneos, que cada institución e incluso carreras dentro de una misma, requiere de procesos diferentes para el seguimiento y monitoreo, por tanto para el cumplimiento de este objetivo se llega únicamente hasta la jerarquización de necesidades para la continuidad que reportan representantes y expertos del SCT – Chile de diversas Universidades pertenecientes al CRUCH, las que se detallan en el apartado referido a propuestas de mejora.

Universidades del CRUCH:

Resulta relevante avanzar en la incorporación y formalización de los procedimientos institucionales para llevar a cabo la implementación del SCT – Chile, en los Planes de Desarrollo Institucionales. No es suficiente con que, de manera declarativa, aparezca el tema en los Modelos Educativos Institucionales, en tanto se requiere del compromiso de las autoridades para enfrentar las necesidades humanas y económicas que implican los rediseños curriculares en general y el modelo curricular basado en competencias en particular.

El hecho de que no se incorpore de manera formal contribuye, entre otros aspectos, a lentificar la elaboración e implementación de procedimientos e instrumentos de gestión institucional en que las Universidades incorporan las políticas pertinentes.

La creación e incorporación de Unidades de Desarrollo Docente y Curricular al interior de las Instituciones de Educación Superior permite socializar masivamente la implicancia de los procesos de innovación curricular, así como capacitar a los académicos para trabajar bajo un modelo curricular basado en competencias, entregando, por una parte, herramientas metodológicas, didácticas y evaluativas acordes a este modelo y por otra parte, realizando seguimiento y acompañamiento en este proceso que no resulta de fácil comprensión y ejecución para algunos académicos.

La figura de conformación de los Comités de Análisis Curricular por carrera es fundamental, al menos durante los primeros años de implementación de un rediseño curricular. Ello pues en su interior es posible evaluar y reevaluar la asignación de créditos existentes en el plan de estudios, validarla y/o readecuarla según los tiempos que, efectivamente, los estudiantes reporten emplear para el logro de los resultados de aprendizaje de cada una de las asignaturas propias de sus itinerarios formativos. Las modalidades para el seguimiento pueden ser variadas, lo importante es realizarlo de manera sistemática y efectuar las adecuaciones que los resultados indiquen.

Universidad de Los Lagos:

Es indudable que el MEI es el instrumento de gestión que incorpora la política de implementación del SCT- Chile y que, tal como en las restantes Universidades pertenecientes al CRUCH, se han desarrollado actividades de socialización y de capacitación para favorecer el proceso.

La Ulagos evidencia poseer mecanismos claros (Manuales) para la construcción de los perfiles de egreso, que incluyen aspectos como el estudio del arte para establecer la base del estudio y rediseño a realizar; los procedimientos de consulta y validación tanto internos como externos; la consideración de fortalezas y debilidades emanadas de los procesos de autoevaluación de cada carrera; la constitución y formalización de comisiones de rediseño curricular por carrera; la sistematización del acompañamiento que se realiza desde la UDEDOC durante y después de la implementación de las mallas curriculares rediseñadas.

Es necesario avanzar en la armonización de los Programas de Asignatura y Guías de Aprendizaje en lo referido a las metodologías y estrategias evaluativas, de modo tal de que efectivamente se enfoquen en el logro de los resultados de aprendizaje declarados

en cada asignatura y, en la tributación a los niveles competenciales comprometidos en ella.

5.3 PROPUESTAS DE MEJORA

Tal como se indicó inicialmente, el objetivo de levantar información al finalizar la presente investigación fue, a partir de la apreciación de los actores y responsables de los procesos de innovación curricular e implementación del SCT – Chile de las Universidades chilenas, determinar las acciones que, a inicios de 2018, discurren importantes y/o imprescindibles de considerar tanto a nivel nacional como al interior de cada IES.

De este modo entonces es posible, a partir de los resultados de esta investigación, entregar sugerencias de mejora, detalladas seguidamente.

A nivel nacional:

Resulta necesario establecer políticas nacionales que incentiven la realización de investigaciones relacionadas con la medición del nivel de impacto que han tenido las innovaciones curriculares, las cuales se han venido implementando los últimos 12 años en el país y tienen un importante componente de financiamiento, pero también uno fundamental de políticas públicas (Pey, 2011).

En segundo término se requiere de la aprobación e implementación del Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior, en cuyo marco sería posible también avanzar y consensuar lineamientos en torno a sistemas equitativos de reconocimiento de aprendizajes. Como indica Kry en 2016, p. 16; un MNC favorece el desarrollo de un sistema de educación superior articulado, lo que permite el aprendizaje a lo largo de la

vida y el reconocimiento de aprendizajes previos. Por otra parte contribuye a promover la pertinencia de los perfiles de egreso de las carreras y programas en función de los requerimientos del medio social y laboral, y velar por su coherencia con el tiempo requerido para el logro de los aprendizajes correspondientes a cada uno de los niveles formativos.

Regularizar los procedimientos de movilidad nacional e internacional no se evidencia como una acción tan necesaria, sin embargo es un tema que tampoco debe descuidarse en tanto en algunas IES aún no existen mecanismos de regulación y monitoreo de esos procesos. Más aún, ha sido imposible encontrar información referida a estadísticas que den cuenta de cómo se ha comportado, cuantitativamente, la movilidad nacional y/o internacional de estudiantes chilenos. Curiosamente, a pesar de ello, al solicitar a los expertos SCT – Chile que jerarquicen las acciones que consideren necesarias de implementar, resultan como menos importantes de efectuar aquellas que dicen relación con la regularización de procedimientos de movilidad nacional e internacional y, las reuniones sistemáticas de representantes de las IES a nivel nacional.

Varias Universidades pertenecen a la Red de Formación de Educación Superior, por lo tanto solamente algunos de los participantes considera que se requiere de reuniones sistemáticas, a nivel nacional, destinadas a compartir, consensuar y replicar acciones exitosas. La mayoría señala que esa articulación se efectúa en el contexto de la Red recién mencionada.

Respecto de acciones específicas de implementar y/o fortalecer a nivel nacional, los resultados evidencian que resulta prioritaria la realización de investigaciones que evalúen el impacto de las innovaciones curriculares en indicadores de calidad; la implementación del MNC y sistemas articulados de RAP.

A nivel interno:

Se evidencia como muy necesario el establecimiento de mecanismos sistemáticos de evaluación de la carga académica y la revisión de reglamentos internos de gestión curricular y de procesos administrativos y académicos que deben articularse con las innovaciones curriculares implementadas.

Incorporar mecanismos de capacitación permanente tendientes a apoyar y favorecer el trabajo de los académicos e instalar, como política institucional, comisiones curriculares permanentes en todas las carreras, resultan acciones muy necesarias para más de la mitad de los encuestados.

La acción considerada como menos necesaria por parte de los encuestados es el fortalecimiento del trabajo pedagógico utilizando las plataformas tecnológicas.

El orden jerárquico resultante, de acciones de mejora internas, indican como más importante aquella relacionada con brindar oportunidades de capacitación permanente a los académicos.

En segundo lugar y, coincidentemente con las necesidades de acciones de mejora a nivel nacional, aparece la necesidad de sistematizar mecanismos de evaluación de la carga académica.

Como tercera acción, en orden de prioridad, se evidencia la articulación de reglamentos internos con las innovaciones curriculares en todos sus ámbitos.

En cuarto lugar la creación de comisiones curriculares permanentes, por carrera, a fin de poder realizar el seguimiento, monitoreo y adaptaciones que se requieran.

Finalmente y, nuevamente, se resta importancia a la necesidad de fortalecer el uso de plataformas tecnológicas para el trabajo pedagógico.

Considerando las debilidades detectadas a nivel interno y, tomando en consideración las sugerencias de seguimiento propuestas en el Manual SCT – Chile (2015), se proponen, para la Universidad de Los Lagos, las siguientes acciones:

1.- Institucionalizar, a través de reglamentos y/o manuales de procedimiento, algunas directrices puntuales a considerar por todos los integrantes de la comunidad universitaria, a saber:

- a) El currículo es un elemento dinámico, el cual debe revisarse y actualizarse de manera continua.
- b) La asignación de créditos para cada actividad curricular puede adecuarse durante el proceso de implementación, lo que puede implicar modificaciones.
- c) El seguimiento debe realizarse revisando los productos esperados para cada nivel, implementando estrategias diversas.
- d) Es necesario, paralelamente, realizar seguimiento a los decretos y normativas relacionados con el SCT-Chile.
- e) Fortalecimiento de la unidad que apoya la innovación curricular.
- f) Revisión continua y actualización de las capacitaciones a los directivos, administrativos claves y académicos, y evaluación de los resultados de éstas.

A nivel Macro Curricular se propone que se establezca la periodicidad para:

1.- Revisión de perfiles de egreso y planes de estudios con su respectiva asignación de SCT- Chile, cautelando que ésta permita el logro de los resultados de aprendizaje y el desarrollo de las competencias esperadas.

2.- Aplicación de encuestas, cuestionarios y/o grupos focales que permitan levantar información referida al punto anterior.

3.- Analizar y discutir los resultados obtenidos, en función de los cuales es posible ya sea confirmar y validar la asignación existente o, realizar una nueva asignación de los créditos a las asignaturas del plan de estudios.

Acciones que deben planificarse, institucionalizarse y comenzar a implementarse:

1.- Incorporar salidas intermedias, flexibilidad curricular, movilidad estudiantil RAP.

2.- Diseñar una estructura para el seguimiento por carrera, que contemple revisión de asignación de carga académica; pertinencia de cada una de las actividades para el logro de los resultados de aprendizaje y las competencias definidas; concordancia entre resultados de aprendizaje y competencias que se esperan alcanzar; aporte de cada asignatura al perfil de egreso; articulación y armonización entre las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas y, los procedimientos de evaluación de los aprendizajes.

Finalmente existe un tema importante, para el cual se requiere tiempo y disposición: el trabajo de coordinación y trabajo colaborativo entre académicos. Parte de este desafío podría resolverse con la asignación, a nivel institucional, de carga horaria semanal para que cada académico/o realice esta necesaria articulación. Ésta, de todas formas, debe ir acompañada de una adecuada asesoría, al menos inicialmente, por parte de expertos ya sea internos o externos.

5.4 PROYECCIONES DEL ESTUDIO

Se espera que la información que entrega la presente investigación sea de utilidad para las instituciones de Educación Superior chilenas en general, en los procesos de implementación del sistema de créditos transferibles. Este hito se considera imprescindible para lograr aspectos tales como la medición de la carga real de trabajo que el estudiante requiere para adquirir las competencias declaradas en cada perfil de

egreso; aspecto que no solamente incide positivamente en el logro de los resultados de aprendizaje esperados, por parte de los estudiantes, sino que también permite que las expectativas de académicos y estudiantes se adecuen a la realidad contextual, evitando o minimizando, de este modo, frustraciones, crisis vocacionales y demás aspectos emocionales que influyen en el logro de trayectorias formativas exitosas.

La verdadera movilidad estudiantil nacional e internacional constituye otro ámbito que solamente se logrará cumplir en plenitud, si se alcanza la completa instalación del SCT - Chile, incluyendo no solamente las fases inherentes y ya bastante avanzadas en general, sino también aquellas que han permanecido rezagadas y sin las cuales resulta imposible obtener la retroalimentación necesaria para actualizar y renovar de manera constante y, de acuerdo a las condiciones y necesidades cambiantes del medio. Es así que resulta imperante idear, replicar e implementar procedimientos de seguimiento y monitoreo a nivel micro y macro curricular, siendo ésta la única forma de comprobar si las horas de trabajo presencial y autónomo determinados para cada programa de formación, son las requeridas por los estudiantes para el logro de los resultados de aprendizaje esperados.

Finalmente se destaca como positiva la elaboración de un marco nacional de cualificaciones, el cual si bien aún no se constituye en una política pública nacional, la actual propuesta permite unificar un sistema de cualificaciones profesionales que homologa aspectos tan importantes como son: la cantidad de créditos que debe cursar un estudiante para la obtención de los distintos grados profesionales y, las competencias mínimas que debe evidenciar para ello. Evidentemente que lo anterior facilita la movilidad y disminuye la rivalidad entre las IES estatales y privadas, al exigir tiempos y competencias mínimas comunes para todos los estudiantes según el nivel de educación que cursen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia, H. Castillo, P. y Saldaña, J. (Eds) (2018). *Innovación Educativa: perspectivas y desafíos*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Atlas.ti Scientific Software Development GmbH (2015). *ATLAS.ti 7 Guía rápida*. Berlin: ATLAS.ti GmbH.
- Arnal, J., Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Beneitone, P. (Ed.) (2007). *Tuning Educational Structures in America Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educacion Superior en America Latina. Informe Final-Proyecto Tuning- America Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigacao*. Oporto: Fundacao Manuel Leal, pp.191 - 219 (cap. 6).
- Breton, G. (2011, Septiembre). *Movilidad internacional e internalización de la educación superior*. Trabajo presentado en Primer Seminario Internacional "El sistema de creditos transferibles" Desafios de la innovacion y armonizacion curricular en la formacion de pregrado. Pucón, Chile.
- Buendía, L., Colas, M. P. y Hernández-Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- CINDA(2014). *Evaluación del Aprendizaje en Innovaciones Curriculares de la Educación Superior*. Santiago: Colección Gestión Universitaria.
- CINDA (2015). *La formación práctica en la universidad y su impacto en el perfil de egreso*. Santiago: Colección Gestión Universitaria.
- Coll, C., Martín, C., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (2007). *El constructivismo en el aula*. México: Graó.
- Comision Nacional de Acreditacion CNA-Chile (2015, Marzo 30). Comision Nacional de Acreditacion. Consultado el 26 de abril de 2017 en :

- <https://www.cnachile.cl/Paginas/Inicio.aspx>
- CRUCH (2007). *Guía Práctica para la instalación de SCT – Chile*. Santiago: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.
- CRUCH (2015). *Experiencias de implementación del SCT - Chile*. Santiago: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.
- Contreras, W. y Castro, F. (2009). *Documento de trabajo de definición del crédito transferible UBB*. Concepción: Universidad del Bio Bio.
- Del Valle, R. (2011, Septiembre). *Articulación y Movilidad: Tensiones entre competencias y contenidos*. Trabajo presentado en Primer Seminario Internacional "El sistema de créditos transferibles" Desafíos de la innovación y armonización curricular en la formación de pregrado. Pucón, Chile.
- Delors, J. (1996). *La Educación es un tesoro*. Paris: UNESCO.
- Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 23-40.
- Díaz-Barriga, F. y Lugo, E. (2003). Desarrollo del currículo. En A. Díaz-Barriga (Ed.), *La investigación curricular en México* (pp. 63-123). Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- EEES (1999). *Declaración de Bolonia*. Bolonia: Espacio Europeo de Educación Superior. Consultado el 19 de abril de 2017 en <http://ees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>
- EEES (2015). *Guía del usuario del ECTS*. Madrid: Servicio Español para la Internacionalización de la Educación.
- Espinoza, O. y González, E. (2016) El impacto del acuerdo de Bolonia en el sistema de educación superior en Chile. *Revista Internacional de Educação Superior*, 2(1), 89-117.
- European Union (2015). *ECTS Users' Guide*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- ENQA (2005). *Informe de ENQA sobre criterios y directrices para la garantía de calidad en el espacio europeo de educación superior*. Bélgica: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Gallardo-Fuentes, F. J., Carter-Thuillier, B. y López-Pastor, V. M. (2019) Evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado de educación física: resultados tras cuatro años de implementación en una universidad pública chilena. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 12(1), 139-155. Consultado el 09 de octubre de 2019 en: <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.008>
- Gallardo, J. A. (2018). *Las competencias emocionales en el currículum de las carreras de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha* (Tesis Doctoral). Universidad de Girona, España.
- García, F. (2011, Septiembre). *Las tensiones en el reconocimiento de la carga real y de los aprendizajes del estudiante, entre la formación profesional y la formación técnica: la experiencia de la UCSC*. Trabajo presentado en Primer Seminario Internacional "El sistema de créditos transferibles" Desafíos de la innovación y armonización curricular en la formación de pregrado. Pucón, Chile.
- García-Ferrando, M. (1993). *La Encuesta*. En M. García-Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 123-152). Madrid: Alianza Universidad.
- García-Martínez, L. F. (2018). *La autoevaluación: alternativa constructivista para la metacognición y el rendimiento académico en un curso de Ingeniería Industrial*. *Educación en Ingeniería*, 14(27), 138-147.
- Gijón, J. y Crisol, E. (2012). La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *REDU. Revista Docencia Universitaria*, 10(1), 89-414.
- Gómez, G. R., Flores, J. G. y García-Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Archidona: Aljibe.

- Gómez, L. y Valdés, G. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 479-515.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe: Informe Final*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Goñi, J. (2005). *El espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro.
- Guevara, J. C. (2019) *Redefinición de la enseñanza en la educación superior ecuatoriana a partir del análisis teórico de la educomunicación y su comprensión desde la mediación pedagógica*. Quito: Universidad Central del Ecuador.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jiménez, J. E. (2014). Cuadro de mando integral para la implementación curricular por competencias para una institución universitaria. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(26), 169-182.
- Jiménez, M., Lagos, F. y Durán, F. (2011). *Propuestas para la educación superior. Foro Aequalis y las transformaciones necesarias*. Santiago: INACAP.
- Kri, F. (2012, Octubre). *Proyecto USA 1116 y Revisión del Acuerdo de Pucón*. Ponencia presentada en la Primera Estadía de Trabajo Conjunto. Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile
- Kri, F. (Edt). (2013). *Manual para la implementación del Sistema de Créditos Transferibles SCT – Chile*. Santiago: SCT-Chile y CRUCH.
- López, B. C. (2004). *Estudios de Casos*. En F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar (Eds.), *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Malaga: Aljibe.
- López-Núñez, M. I., Rubio-Valdehita, S. y Díaz-Ramiro, E. M. (2018). Rendimiento, contexto académico y salud percibida en estudiantes de psicología antes y después del EEES. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 211-225.
- Maldonado, M. A. (2002). *Las Competencias una Opción de Vida*. Bogotá: ECOE.
- Maldonado, M. A. (2016). *Currículo con enfoque de competencias*. Bogotá: ECOE.

- Marchant, E. (2013, Abril). Carta de balance. Diagnóstico 2013. Ponencia presentada en la Segunda estadía de trabajo conjunto. Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
- Martínez, E., Fonseca, R., Tapia, H. (2019) Implementación de Rediseños Curriculares Universitarios en Educación, una Tarea Compleja. *Revista de Formación Universitaria*. Vol. 12, páginas 55 – 66. Riobamba, Ecuador. Consultado el 27 de noviembre de 2019 en <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000300055>
- Mas-Torello, Oscar,& Olmos-Rueda,Patricia (2016). El profesor universitario en el espacio europeo de Educación Superior. La autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 21 (69). Consultado el 21 de noviembre de 2019 en: ISSN: 1405-6666. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14045395000>
- MECD (2011). *Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MECESUP (2014). *Diseño de un Marco de Cualificaciones para el Sistema de Educación Superior Chileno*. Santiago: MINEDUC.
- Mejía-Navarrete, J. (2018). El proceso de la educación superior en el Perú. La descolonialidad del saber universitario. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 61, 56-71. doi:
<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100056>
- MINEDUC (2015). *Beneficios estudiantiles de Educación Superior*. Santiago: Autor.
- MINEDUC (2015). *Programa Mecesus: Mejoramiento de la Calidad y equidad en educación terciaria*. Santiago: Autor.
- MINEDUC (2016,). Ministerio de Educación Gobierno de Chile. Recuperado de MINEDUC: <http://portales.mineduc.cl>

- Minte, A. y Sepúlveda, A. (2018). *Investigación Cualitativa en Educación*. Osorno: Universidad de Los Lagos.
- Modelo Educativo Institucional (MEI), 2012. Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile.
- Monereo, C. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Moraga, A. (2011, Septiembre). *Modelo integrador para la gestión curricular en la Universidad de la Frontera*. Universidad Católica de Temuco / Universidad de La Frontera. Trabajo presentado en Primer Seminario Internacional "El sistema de créditos transferibles" Desafíos de la innovación y armonización curricular en la formación de pregrado. Pucón, Chile.
- Mujica, C. y Prieto, J. P. (2007). Sistema de créditos transferibles y carga de trabajo de los estudiantes en las Universidades del Consejo de Rectores. *Revista Calidad de la Educación*, 26, 293-306. doi: <http://doi.org/10.31619/caledu.n26.242>
- Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Oyarzo, J., Makuc, M. y Maldonado, P. (2012, Octubre). *Sistema de créditos transferibles SCT-Chile*. Universidad de Magallanes. Ponencia presentada en la Primera Estadía de Trabajo Conjunto. Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile
- Palma, M. (2012). *El Espacio Europeo de Educación Superior en España: análisis de los debates parlamentarios 1999- 2010* (Tesis Doctoral). Universitat de Girona, Gerona, España.
- Palominos, F., Mendez, M. A. y Barrera, R. (2014). Sistema de Perfeccionamiento Orientado a Competencias para Docentes de la Educación Superior. *Formación Universitaria*, 7(3), 11-22. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S071850062014000300003>
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

- Pérez-Cabaní, M. L. (2015). Análisis de un modelo de gestión de la docencia basado en competencias en la universidad: la perspectiva del profesor. *Infancia y Aprendizaje*. Journal for the Study of Education and Development. Consultado el 17 de junio de 2019 en: <http://www.tandfonline.com/loi/riya20>.
- Pérez-Cabaní, M., Juandó, J. y Palma, M. (2014). Parte I. La formación del profesorado universitario en los parámetros europeos: afrontar un cambio de estructura, de cultura y de identidad profesional. En Moreneo C. (Ed.), *Enseñando a Enseñar: La formación del profesorado basada en insidentes críticos* (pp. 15-38).
Barcelona: Octaedro-ICE.
- Pérez-Cabaní, M. L., Juandó, J. y Argelagós, E. (2015). Análisis de un modelo de gestión de la docencia basado en competencias en la universidad: la perspectiva del profesor. *Infancia y Aprendizaje*: 38(4), 872-908. doi:
<http://doi.org/10.1080/02103702.2015.1076270>
- Pey, R. (2011). *El proceso de innovación curricular de las universidades del Consejo de Rectores* (CRUCH). Universidad Católica de Temuco/Universidad de la Frontera. Trabajo presentado en “El Sistema de Créditos Transferibles” Desafíos de la innovación y armonización curricular en la formación de pregrado: Pucón, Chile.
- Pey, R. y Chauriy, S. (2012). Reflexiones y procesos de innovación curricular. En CRUCH (Eds.), *Proceso de innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores. Innovación Curricular en las universidades del Consejo de Rectores: Reflexiones y procesos en las Universidades del Consejo de Rectores Prácticas Internacionales* (pp. 15-45). Chile: CRUCH.
- Pimienta, J. (2005). *Metodología Constructivista. Guía para la planeación docente*. México: Pearson Educación.
- Prieto, J. P., Pey R., Durán F., Villarzú A., Larraín A. M., Detmer A., Vargas G. y del Valle R. (2011). Articulación y movilidad: apuntando a la eficiencia. En M. Jiménez, F. Lagos y F. Durán (Eds.), *Propuestas para la Educación Superior Chilena, Foro Aequalis y las Transformaciones Necesarias* (pp. 135-169). Santiago: INACAP.

- Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. 2004. Luxemburgo, Bélgica.
Consultado el 29 de octubre de 2019
en:file:///C:/Users/Francesc/Downloads/ue_sistema_europeo_transferencia_a
cumulacion_creditos.pdf
- Quintana, M., Raccoursier, M. S., Sánchez, A., Sidler, H. y Toirkens, J. (2007).
Competencias transversales para el aprendizaje en estudiantes universitarios.
Revista Iberoamericana de Educación, 44(5), 5-25. doi:
<http://doi.org/10.35362/rie4452213>
- Quintana, M. y otros. (2015). *Experiencias de Implementación del SCT - Chile*. Santiago:
CRUCH.
- Reich R. (2011, Septiembre). *El Sistema de Créditos Transferibles en el marco de los
convenios de desempeño*. Trabajo presentado en Primer Seminario
Internacional "El sistema de créditos transferibles" Desafíos de la innovación y
armonización curricular en la formación de pregrado. Pucón, Chile.
- Renés, P. (2018). Planteamiento de los estilos de enseñanza desde un enfoque
cognitivo-constructivista. *Tendencias pedagógicas*, 31, 47-68.
- Riquelme, G., López, A. y Ciruela, A. (2018). Propuesta de un Modelo Integral de
Accountability para la Educación Superior en Chile. *Ciencia & trabajo*, 20(62),
107-115. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492018000200107>
- Ruay, R., González, P. y Plaza Taucare, E. (2016) ¿Cómo abordar la renovación curricular
en la educación superior? *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 11(2), 157-170.
- Rychen, D. y Hersh, L. (2006). *Las competencias claves para el bienestar personal, social
y económico*. Malaga: Aljibe.
- Sánchez, E. y Flores, Y. (2013). Formación docente y desarrollo curricular como
alternativas de innovación educativa. *Revista Educare*, 17(1), 166-181.
- Sánchez, I. (2011). Los desafíos de la Educación Superior en Chile. *Temas de la agenda
pública*, 6(47).

- Skjong, R., & Benedikte, H. (15 de Mayo de 2017). *Det Norske Veritas*. Obtenido de DNV: <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>
- Solar, M. I. y Sánchez, J. (2009). Experiencias de la aplicación del diseño curricular en competencias en la educación superior/Modelos y Diseño Curricular por Competencias: Experiencia de la Universidad de Concepción, Chile. En H. Ayarza y L. E. González (Eds.), *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad de la educación superior* (pp. 311-329). Santiago: CINDA.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stapel, J. (2011). *La Experiencia de NUFFIC en la movilidad estudiantil*. Trabajo presentado en Primer Seminario Internacional "El sistema de créditos transferibles" Desafíos de la innovación y armonización curricular en la formación de pregrado. Pucón, Chile.
- Tobón, S. (2005). *Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (2ª.ed.). Bogotá: Ecoe.
- Torres E., Marín F., Bustamante G., Gómez J. y Barrantes E. (2002). *El Concepto de Competencia I*. Bogotá: Alejandría.
- Universidad de Viña del Mar (2015). *Manual de Innovación de Innovación y Evaluación Curricular*. Viña del Mar: Vicerrectoría Académica.
- Universidad del Bío Bío. (27 de abril de 2015). Universidad del Bío Bío. Consultado el 10 de agosto 2017 en Ubiobio: http://www.ubiobio.cl/w/#Vision_y_Mision
- ULAGOS (2006). *Propuesta de módulos con sus elementos de competencias, correspondientes a los ejes de competencias generales y transversales*. Osorno: Universidad de Los Lagos.
- Universidad de Magallanes. (17 de abril de 2015). Universidad de Magallanes. Consultado el 10 de agosto de 2017 en Umag: <http://www.umag.cl/>
- Urcid-Puga, R., Pérez, S. y Nuño-de la Parra, J. P. (2019). Modelo multidireccional para la innovación educativa en el diseño curricular. *Revista EduSol*, 19(67), 1-15.

- Villalobos, A. y Melo, Y. (2007). Documento de trabajo del Módulo III: Evaluación de Competencias, del Diplomado en Didáctica por competencias dictado en la Universidad de Los Lagos, Osorno.
- Villarroel, V. y Bruna, D. Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 23-34. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335
- Zabalza, M. A. (2004). Innovación en la Enseñanza Universitaria. *Contextos Educativos*, 6-7,113-136.
- Zabalza, M. A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y Desarrollo*. Madrid: Narcea
- Zabalza, M. A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10 , 17-48.



Folio_____

**ENCUESTA PARA IDENTIFICAR EL ESTADO DE IMPLEMENTACIÓN SCT –
CHILE EN LAS UNIVERSIDADES DEL CRUCH**

Estimados Representantes Institucionales SCT-Chile de las Universidades del Consejo de Rectores de Chile (CRUCH), en el contexto de levantamiento de información para el desarrollo de la tesis doctoral titulada: *Implementación del Sistema de Créditos Transferibles (SCT- Chile): Un Estudio de Caso en la Universidad de Los Lagos, Chile*, se requiere conocer el estado de avance de la implementación del Sistema en las Universidades pertenecientes al CRUCH. Las respuestas que ustedes nos entreguen permitirán responder al primer objetivo de la Tesis, que se propone: *identificar el estado de implementación del SCT-Chile en las universidades pertenecientes al CRUCH*. Se les agradece por su tiempo y colaboración.

Nombre	
Cargo del encuestado en el contexto de la implementación del SCT-Chile en la institución que representa	
Universidad que representa	

1.- Número de carreras ingreso PSU ofertadas año 2015 por su Universidad.	
2.- Número de carreras ingreso PSU con SCT-Chile implementado a la fecha	
3.- Número de carreras ingreso PSU con SCT-Chile en proceso de implementación a la fecha	
4.- Número de carreras ingreso PSU sin SCT – Chile implementado ni en proceso de implementación a la fecha	

Política Institucional			
5.- ¿La institución a la que representa posee marco normativo para la implementación del SCT-Chile?	Si	Se encuentra en proceso	No
6.- Señale en qué instrumento de gestión institucional se incorpora la política de implementación del SCT- Chile (puede marcar más de una alternativa)	A) Plan de desarrollo institucional (PDI) B) Planes de Calidad C) Planes de Desarrollo D) Modelo educativo E) Otro, señale_____		
7.- ¿Poseen alguna unidad de apoyo institucional que tenga la responsabilidad de implementación del SCT-Chile en su universidad?	Si	Se encuentra en proceso	No
8.- Realizan seguimiento al proceso de incorporación del SCT-Chile en el Plan de Estudios	Si	Se encuentra en proceso	No
9.- Han desarrollado campañas de socialización para facilitar la implementación del SCT-Chile en su institución	Si	Se encuentra en proceso	No
10.- Han desarrollado campañas de capacitación para facilitar la implementación del SCT-Chile en su institución	Si	Se encuentra en proceso	No
11.- ¿Señale los estamentos donde considera que existe conocimiento respecto a la implementación del SCT-Chile en su institución (Marque todas las que sean necesarias)	A) Estudiantes B) Funcionarios no directivos C) Funcionarios directivos D) Académicos E) Altos cargos de dirección F) Otro, señale_____		

Comentarios respecto a la dimensión “Política Institucional”

Seguimiento a la implementación del SCT-Chile	
12.- La “carta de balance SCT-Chile” es un instrumento que permite monitorear la implementación del SCT-Chile en una institución de educación superior. De acuerdo al último reporte de su institución, ¿En cuál de las siguientes categorías se encuentra el estado de implementación del SCT-Chile?	<p>A) Estado basal, SCT-Chile no incorporado a normativa institucional.</p> <p>B) Logro mínimo, SCT-Chile formalizado en la política institucional.</p> <p>C) Logro parcial, Normativa permite innovación o creación de carreras sin la adscripción al SCT-Chile.</p> <p>D) Logrado, Normativa exige la adscripción al SCT-Chile para todos los procesos de</p>
	<p>innovación o creación de carreras.</p> <p>E) No se utiliza la “carta de balance SCT-Chile”</p> <p>F) Otro, señale _____</p>
13.- Para realizar el seguimiento a la implementación del SCT-Chile en la política institucional, se ha(n) evaluado:	<p>A) El marco normativo</p> <p>B) La unidad que apoya la innovación curricular</p> <p>C) Resultado de la campaña de socialización</p> <p>D) Resultado de las capacitaciones</p> <p>E) No se ha evaluado F) Otro, señale _____</p>
14.- Para recoger información a nivel individual más detallada sobre el seguimiento MACRO-CURRICULAR (implementación del SCT-Chile en los planes de estudios y mallas curriculares) se han realizado:	<p>A) Encuestas y/o cuestionarios</p> <p>B) Grupos focales</p> <p>C) Entrevistas a informantes claves</p> <p>D) Grupos de discusión</p> <p>E) No se ha recogido información F) Otro, señale _____</p>
15.- Para recoger información a nivel individual más detallada sobre el seguimiento MICRO-CURRICULAR (implementación del SCT-Chile en el proceso de enseñanza y aprendizaje) se ha (n) realizado:	<p>A) Encuestas y/o cuestionarios</p> <p>B) Grupos focales</p> <p>C) Entrevistas a informantes claves</p> <p>D) Grupos de discusión</p> <p>E) No se ha recogido información</p> <p>F) Otro, señale _____</p>
16.- En la institución que representa existe un comité de análisis curricular donde se realizan las siguientes actividades para la implementación del SCT-Chile: (Marque todas las que se realizan)	<p>A) Se reevalúa la asignación de créditos existentes en el plan de estudios B) Se valida la asignación de créditos</p> <p>C) Se realiza nueva asignación de créditos a las asignaturas</p> <p>D) Ninguna de las anteriores</p> <p>F) Otro, señale _____</p>

Comentarios sobre la dimensión “Seguimiento a la implementación del SCT-Chile”

Carreras con innovación curricular

Implementación Macro Curricular	
17.- ¿Posee carreras con innovación curricular?	A) Si B) No (Pasar a pregunta 21)
18.- ¿Cuál es el estado de innovación curricular de los planes de estudio de las carreras en la universidad que representa, con respecto a la incorporación del SCT?	A) Currículos innovados con SCT - Chile incluidos B) Currículos innovados sin SCT - Chile incluidos C) Currículos innovados con SCT - Chile implementado D) Currículos con SCT-Chile no implementado E) Currículos innovados con seguimiento de la implementación de SCT - Chile F) Currículos innovados sin seguimiento de la implementación de SCT - Chile G) Todas las anteriores H) Otro, señale _____

Implementación Micro curricular	
19.- A nivel general, ¿en qué nivel de implementación se encuentra el SCT - Chile en el proceso de enseñanza y aprendizaje?	A) En el diseño del programa de asignatura B) El diseño de las planificaciones del desarrollo de la asignatura C) Ambas D) Ninguna Otro, señale _____

<p>20.- Qué elementos se ha(n) considerado para el diseño de los programas de asignatura en las carreras innovadas (Marque todas las necesarias)</p>	<p>A) El contexto B) El enfoque centrado en el estudiante C).Nivel y línea de formación de la asignatura en el plan de estudios D) El perfil de ingreso y el perfil de egreso E) El grado de presencialidad requerido F) Las estrategias de enseñanza y aprendizaje G) Las estrategias de evaluación H) Otro, señale _____</p>
---	---

<p>21.- Señale las razones de por qué no poseen carreras con innovación curricular</p>
<p>Comentarios sobre la dimensión “ Carreras con innovación curricular”</p>

MUCHAS GRACIAS.

Les saluda cordialmente Magaly Quintana Püschel.

Representante técnico SCT-Chile Ulagos.

Estudiante de Doctorado en Psicología de la Educación, Universidad de Girona.

Tabla 1

Nombre de los encuestados

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Beatriz Carrasco Díaz	1	6,3	6,3	6,3
Carlos Bravo Montero	1	6,3	6,3	12,5
Claudio Díaz Larenas	1	6,3	6,3	18,8
Grecia Avilés Gavilán	1	6,3	6,3	25,0
Ivan Soto	1	6,3	6,3	31,3
Javier Ignacio Jiménez Badaracco	1	6,3	6,3	37,5
Jose Luis Proboste Setz	1	6,3	6,3	43,8
Luis Felipe Monsalve Otárola	1	6,3	6,3	50,0
M. Liliana Hernández V.	1	6,3	6,3	56,3
María Adriana Audibert	1	6,3	6,3	62,5
Pamela Ibarra Palma	1	6,3	6,3	68,8
Patricio Altamirano, Aldo Rolleri	1	6,3	6,3	75,0
Paula Manríquez Novoa	1	6,3	6,3	81,3
Rodrigo del Valle	1	6,3	6,3	87,5
Viviana Ledesma de Lapeyra	1	6,3	6,3	93,8
Yudith Hidalgo Gutiérrez - Juan Chamorro González	1	6,3	6,3	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Tabla 2

Cargo del encuestado en el contexto de la implementación del SCT- Chile en la institución que representa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	------------	------------	-------------------	----------------------

Válido	Asesor curricular interno	1	6,3	6,3	6,3
	Directora Pregrado	1	6,3	6,3	12,5

Tabla 3

Universidad				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

	Encargado SCT	1	6,3	6,3	18,8
	Jefa Aseguramiento de la Calidad	1	6,3	6,3	25,0
	Representante técnico institucional	11	68,8	68,8	93,8
	Responsable de la Unidad de Investigación y Desarrollo Docente de la Dirección de Docencia	1	6,3	6,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Válido	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	1	6,3	6,3	6,3
	Universidad Arturo Prat	1	6,3	6,3	12,5
	Universidad Austral de Chile	1	6,3	6,3	18,8
	Universidad Católica de Temuco	1	6,3	6,3	25,0
	Universidad Católica del Maule	1	6,3	6,3	31,3
	Universidad Católica del Norte	1	6,3	6,3	37,5
	Universidad de Antofagasta	1	6,3	6,3	43,8
	Universidad de Atacama	1	6,3	6,3	50,0
	Universidad de Concepción	1	6,3	6,3	56,3
	Universidad de La Frontera	1	6,3	6,3	62,5
	Universidad de Playa Ancha	1	6,3	6,3	68,8
	Universidad de Santiago de Chile.	1	6,3	6,3	75,0
	Universidad de Talca	1	6,3	6,3	81,3
	Universidad de Tarapacá	1	6,3	6,3	87,5
	Universidad de Valparaíso	1	6,3	6,3	93,8
	Universidad del BíoBío	1	6,3	6,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 4 Tabla 5

1.- Número de carreras ingreso PSU ofertadas año 2015 por su Universidad.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	25	1	6,3	6,3	6,3
	26	1	6,3	6,3	12,5
	28	1	6,3	6,3	18,8
	30	1	6,3	6,3	25,0
	36	1	6,3	6,3	31,3
	37	1	6,3	6,3	37,5
	39	3	18,8	18,8	56,3
	40	1	6,3	6,3	62,5
	43	1	6,3	6,3	68,8
	50	1	6,3	6,3	75,0
	53	1	6,3	6,3	81,3
	55	1	6,3	6,3	87,5
	69	1	6,3	6,3	93,8
	91	1	6,3	6,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	
2.- Número de carreras ingreso PSU con SCT-Chile implementado a la fecha					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	5	1	6,3	6,3	6,3
	11	1	6,3	6,3	12,5

Tabla 6

15	1	6,3	6,3	18,8
16	1	6,3	6,3	25,0
18	1	6,3	6,3	31,3
19	1	6,3	6,3	37,5
20	2	12,5	12,5	50,0
22	1	6,3	6,3	56,3
26	1	6,3	6,3	62,5
28	2	12,5	12,5	75,0
38	1	6,3	6,3	81,3
41	1	6,3	6,3	87,5
55	1	6,3	6,3	93,8
57	1	6,3	6,3	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Estadísticos descriptivos							
	N	Mínimo	Máximo	Suma	% de implementación SCT-Chile	Media	Desviación estándar
1.- Número de carreras ingreso PSU ofertadas año 2015 por su Universidad.	16	25	91	700	60%	43,75	17,152
2.- Número de carreras ingreso PSU con SCTChile implementado a la fecha	16	5	57	419		26,19	14,757
N válido (por lista)	16						

La Tabla da cuenta que, a abril 2016, el porcentaje de implementación del SCT – Chile en las carreras de Pregrado de la muestra alcanza solamente un 60%.

Tabla 7

Estadísticos descriptivos							
	N	Mínimo	Máximo	Suma	% en proceso de implementación a la fecha	Media	Desviación estándar

1.- Número de carreras ingreso PSU ofertadas año 2015 por su Universidad.	16	25	91	700		43,75	17,152
3.- Número de carreras ingreso PSU con SCT-Chile en proceso de implementación a la fecha	16	0	69	347	49,6%	21,69	20,211

En esta Tabla se aprecia que, al contabilizar las carreras que se encuentran en proceso de implementación, se llegaría al 100% comprometido.

Tabla 8

Estadísticos descriptivos							
	N	Mínimo	Máximo	Suma	% de carreras sin SCT – Chile implementado ni en proceso de implementación a la fecha	Media	Desviación estándar
1.- Número de carreras ingreso PSU ofertadas año 2015 por su Universidad.	16	25	91	700		43,75	17,152
4.- Número de carreras ingreso PSU sin SCT – Chile implementado ni en proceso de implementación a la fecha	16	0	12	52	7,4%	3,25	4,782

N válido (por lista)	16						
----------------------	----	--	--	--	--	--	--

Un 7,4 % de las 700 carreras reportadas, a abril 2016 no estaban en proceso de implementación del SCT – Chile. Las diferencias porcentuales pueden deberse a que la información recabada a través de la encuesta descrita precedentemente se recepcionó con una distancia temporal de cuatro meses. (Las primeras en diciembre 2015 y las últimas en abril 2016).

Tabla 9

3.- Número de carreras ingreso PSU con SCT-Chile en proceso de implementación a la fecha					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	3	18,8	18,8	18,8
	1	1	6,3	6,3	25,0
	8	1	6,3	6,3	31,3
	11	1	6,3	6,3	37,5
	14	1	6,3	6,3	43,8
	17	1	6,3	6,3	50,0
	20	1	6,3	6,3	56,3

Tabla 10

	21	1	6,3	6,3	62,5
	24	1	6,3	6,3	68,8
	30	1	6,3	6,3	75,0
	40	2	12,5	12,5	87,5
	52	1	6,3	6,3	93,8
	69	1	6,3	6,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	
4.- Número de carreras ingreso PSU sin SCT – Chile implementado ni en proceso de implementación a la fecha					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	8	50,0	50,0	50,0
	1	2	12,5	12,5	62,5
	2	1	6,3	6,3	68,8
	5	1	6,3	6,3	75,0
	7	1	6,3	6,3	81,3
	12	3	18,8	18,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 11

5.La institución a la que representa posee marco normativo para la implementación del SCT-Chile					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En Proceso	1	6,3	6,3	6,3
	SI	15	93,8	93,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Casi el Total de las IES de la muestra tienen institucionalizados los procedimientos que norman la implementación del SCT – Chile.

Tabla 12

6A.- Señale en qué instrumento de gestión institucional se incorpora la política de implementación del SCT- Chile

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	8	50,0	50,0	50,0
	Plan de Desarrollo Institucional (PDI)	8	50,0	50,0	100,0

Total	16	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

Solamente la mitad de la IES de la muestra ha incorporado la política de implementación en su Plan de Desarrollo Institucional.

Tabla 13

6B.- Señale en qué instrumento de gestión institucional se incorpora la política de implementación del SCT- Chile					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	13	81,3	81,3	81,3
	Planes de Calidad	3	18,8	18,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

En tres de las Universidades la Política de implementación se refleja en los Planes de Calidad.

Tabla 14

6C.- Señale en qué instrumento de gestión institucional se incorpora la política de implementación del SCT- Chile					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	13	81,3	81,3	81,3
	Planes de Desarrollo	3	18,8	18,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 15

6D.- Señale en qué instrumento de gestión institucional se incorpora la política de implementación del SCT- Chile					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	2	12,5	12,5	12,5
	Modelo				

educativo	14	87,5	87,5	100,0
Total	16	100,0	100,0	

En la mayoría de las IES de la muestra, la Política de implementación del SCT – Chile se encuentra incorporada en el Modelo Educativo Institucional (MEI).

Tabla 16

6E OTRO.- Señale en qué instrumento de gestión institucional se incorpora la política de implementación del SCT- Chile					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	12	75,0	75,0	75,0

Tabla 17

Señale en qué instrumento de gestión institucional se incorpora la política de implementación del SCT- Chile		
Tipo de instrumento	Frecuencia	Porcentaje
Plan de desarrollo institucional (PDI)	8	50,0
Planes de Calidad	3	18,8
Planes de Desarrollo	3	18,8
Modelo educativo	14	87,5
Otros, (Decretos, Guías de rediseño curricular, Itinerario base de innovación curricular)	4	25%

Decreto 1148, septiembre del 2013, que norma los principios y cálculo de los créditos SCT- CHILE para incorporarlos a los planes de formación curricular de pregrado 2. Decreto 1147 que norma procedimientos e instructivos de creación y modificación curricular 3. Guía práctica disponible para todos los funcionarios de la universidad llamada 'Modelo metodológico de Diseño Curricular para la UNAP, de la Teoría a la Práctica'	1	6,3	6,3	81,3
Guías de Rediseño Curricular, Decreto de Rectoría sobre planes de estudio	1	6,3	6,3	87,5
Itinerario base innovación curricular	1	6,3	6,3	93,8
Decreto de Rectoría	1	6,3	6,3	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Tabla 18

7.Poseen alguna unidad de apoyo institucional que tenga la responsabilidad de implementación del SCT-Chile en su universidad					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	1	6,3	6,3	6,3
	SI	15	93,8	93,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 19

8.- Realizan seguimiento al proceso de incorporación del SCT-Chile en el Plan de Estudios					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	1	6,3	6,3	6,3
	EN PROCESO	6	37,5	37,5	43,8
	SI	9	56,3	56,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 20

9.- Han desarrollado campañas de socialización para facilitar la implementación del SCT-Chile en su institución					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	16	100,0	100,0	100,0

Tabla 21

10.- Han desarrollado campañas de capacitación para facilitar la implementación del SCT-Chile en su institución					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	1	6,3	6,3	6,3
	EN PROCESO	1	6,3	6,3	12,5
	SI	14	87,5	87,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 22

11.A Señale los estamentos donde considera que existe conocimiento respecto a la implementación del SCT-Chile en su institución					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	7	43,8	43,8	43,8
	Estudiantes	9	56,3	56,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 23

11.B Señale los estamentos donde considera que existe conocimiento respecto a la implementación del SCT-Chile en su institución					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	8	50,0	50,0	50,0
	Funcionarios no directivos	8	50,0	50,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 24

11.C Señale los estamentos donde considera que existe conocimiento respecto a la implementación del SCT-Chile en su institución					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	3	18,8	18,8	18,8
	Funcionarios directivos	13	81,3	81,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 25

11.D Señale los estamentos donde considera que existe conocimiento respecto a la implementación del SCT-Chile en su institución					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Académicos	16	100,0	100,0	100,0

Tabla 26

11.E Señale los estamentos donde considera que existe conocimiento respecto a la implementación del SCT-Chile en su institución					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	2	12,5	12,5	12,5
	Altos				

cargos de dirección	14	87,5	87,5	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Tabla 27

11.- Señale los estamentos donde considera que existe conocimiento respecto a la implementación del SCT-Chile en su institución		
Tipo de instrumento	Frecuencia	Porcentaje
Estudiantes	9	56,3
Funcionarios no directivos	8	50,0
Funcionarios directivos	13	81,3
Académicos	16	100,0
Altos cargos de dirección	14	87,5

La totalidad de los encuestados indica que los académicos de su Institución conoce el proceso de implementación del SCT – Chile; el segundo grupo interno que tiene conocimientos al respecto es el de los Directivos, con un 87,5% y más de la mitad de los estudiantes. *Tabla 28*

Comentarios respecto a la dimensión “Política Institucional”					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	10	62,5	62,5	62,5
	El Modelo Educativo de la Universidad de Atacama declara como política institucional la incorporación del Sistema de Créditos				

Académicos Transferibles en sus Planes y Programas de Estudio. Todo Programa de Estudio nuevo o en proceso de rediseño debe quedar expresado en SCT.	1	6,3	6,3	68,8
En cuanto a los funcionarios específicamente se refiere a la Unidad de Registro Curricular y a la unidad de Informática. En cuanto a los estudiantes, principalmente los que han participado en pilotos y estimación de carga académica.	1	6,3	6,3	75,0

	Existe un soporte académico y jurídico administrativo para los SCT- Chile, aún falta una mayor apropiación	1	6,3	6,3	81,3
	Existe una política clara institucional respecto de incorporar en los planes de estudios el SCT- Chile.	1	6,3	6,3	87,5
	La política esta implementada, pero en proceso de actualización de acuerdo a la última versión del Manual SCT- Chile	1	6,3	6,3	93,8
	Los estudiantes en su generalidad no tienen el conocimiento acerca de los SCT- Chile, pero si hay un porcentaje que si ya se maneja con el concepto.	1	6,3	6,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 29

12. La carta de balance SCT-Chile es un instrumento que permite monitorear la implementación del SCT-Chile en una institución de educación superior. De acuerdo al último reporte de su institución, ¿En cuál de las siguientes categorías se encuentra el estado de implementación del SCT-Chile					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Logrado, Normativa exige la adscripción al SCT- Chile para todos los procesos de innovación o creación de carreras.	16	100,0	100,0	100,0

El 100% de los encuestados reporta que el estado de implementación del SCT – Chile se encuentra logrado. (Cabe destacar que el compromiso de las Universidades del CRUCH es llegar al 100% a fines de 2016, cuestión que puede explicar el porqué, al momento de responder la encuesta, los encuestados percibieran que se encontraban en ese estado de avance).

Tabla 30

13.A Para realizar el seguimiento a la implementación del SCT-Chile en la política institucional, se han evaluado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	7	43,8	43,8	43,8
	El marco normativo	9	56,3	56,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 31

	La unidad que apoya la innovación curricular	10	62,5	62,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	
13.B Para realizar el seguimiento a la implementación del SCT-Chile en la política institucional, se han evaluado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	6	37,5	37,5	37,5

Tabla 32

13.C Para realizar el seguimiento a la implementación del SCT-Chile en la política institucional, se han evaluado				
--	--	--	--	--

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	13	81,3	81,3	81,3
	Resultado de la campaña de socialización	3	18,8	18,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 33

13.D Para realizar el seguimiento a la implementación del SCT-Chile en la política institucional, se han evaluado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	13	81,3	81,3	81,3
	Resultado de las capacitaciones	3	18,8	18,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 34

	No se ha evaluado	4	25,0	25,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	
13.E Para realizar el seguimiento a la implementación del SCT-Chile en la política institucional, se han evaluado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	12	75,0	75,0	75,0

Tabla 35

Para realizar el seguimiento a la implementación del SCTChile en la política institucional, se han evaluado		
Tipo de instrumento	Frecuencia	Porcentaje
El marco normativo	9	56,3
La unidad que apoya la innovación curricular	10	62,5
Resultado de la campaña de socialización	3	18,8
Resultado de las capacitaciones	3	18,8
No se ha evaluado	4	25

Para realizar el seguimiento de la implementación se ha evaluado, mayoritariamente, la Unidad que apoya el proceso de innovación curricular de las carreras. En segundo lugar se realiza a través del marco normativo interno.

Tabla 36

14.A Para recoger información a nivel individual más detallada sobre el seguimiento MACRO-CURRICULAR implementación del SCT-Chile en los planes de estudios y mallas curriculares se han realizado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	10	62,5	62,5	62,5
	Encuestas y/o cuestionarios	6	37,5	37,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 37

14.B Para recoger información a nivel individual más detallada sobre el seguimiento MACRO-CURRICULAR implementación del SCT-Chile en los planes de estudios y mallas curriculares se han realizado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	11	68,8	68,8	68,8

	Grupos focales	5	31,3	31,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 38

14.C Para recoger información a nivel individual más detallada sobre el seguimiento MACRO-CURRICULAR implementación del SCT-Chile en los planes de estudios y mallas curriculares se han realizado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	10	62,5	62,5	62,5
	Entrevistas a informantes claves	6	37,5	37,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 39

14.D Para recoger información a nivel individual más detallada sobre el seguimiento MACRO-CURRICULAR implementación del SCT-Chile en los planes de estudios y mallas curriculares se han realizado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	14	87,5	87,5	87,5
	Grupos de discusión	2	12,5	12,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 40

14.E Para recoger información a nivel individual más detallada sobre el seguimiento MACRO-CURRICULAR implementación del SCT-Chile en los planes de estudios y mallas curriculares se han realizado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	11	68,8	68,8	68,8
	No se ha				

	recogido información	5	31,3	31,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 41

14F OTRO. Para recoger información a nivel individual más detallada sobre el seguimiento MACRO-CURRICULAR implementación del SCT-Chile en los planes de estudios y mallas curriculares se han realizado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	13	81,3	81,3	81,3
	Análisis de resoluciones	1	6,3	6,3	87,5
	Comisión curricular central y carrera	1	6,3	6,3	93,8
	Discusiones en los equipos de carrera	1	6,3	6,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 42

Para recoger información a nivel individual más detallada sobre el seguimiento MACRO-CURRICULAR implementación del SCT-Chile en los planes de estudios y mallas curriculares se han realizado		
Tipo de instrumento	Frecuencia	Porcentaje
Encuestas y/o cuestionarios	6	37,5
Grupos focales	5	31,3
Entrevistas a informantes claves	6	37,5
Grupos de discusión	2	12,5
No se ha recogido información	5	31,3
análisis de resoluciones	1	6,3
comisión curricular central y carrera	1	6,3
Discusiones en los equipos de carrera	1	6,3

Para recoger información más detallada sobre el seguimiento MACRO-CURRICULAR de la implementación del SCT-Chile en los planes de estudios y mallas curriculares se han realizado fundamentalmente entrevistas a informantes claves, encuestas y cuestionarios y, grupos focales.

Tabla 43

15.A Para recoger información a nivel individual más detallada sobre el seguimiento MICRO-CURRICULAR implementación del SCT-Chile en el proceso de enseñanza y aprendizaje se han realizado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	8	50,0	50,0	50,0
	Encuestas y/o cuestionarios	8	50,0	50,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 44

15.B Para recoger información a nivel individual más detallada sobre el seguimiento MICRO-CURRICULAR implementación del SCT-Chile en el proceso de enseñanza y aprendizaje se han realizado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	12	75,0	75,0	75,0
	Grupos focales	4	25,0	25,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 45

15.C Para recoger información a nivel individual más detallada sobre el seguimiento MICRO-CURRICULAR implementación del SCT-Chile en el proceso de enseñanza y aprendizaje se han realizado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	11	68,8	68,8	68,8
	Entrevistas				

a	informantes claves	5	31,3	31,3	100,0
Total		16	100,0	100,0	

Tabla 46

15.D Para recoger información a nivel individual más detallada sobre el seguimiento MICRO-CURRICULAR implementación del SCT-Chile en el proceso de enseñanza y aprendizaje se han realizado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contestar	15	93,8	93,8	93,8
	Grupos de discusión	1	6,3	6,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 47

15.E Para recoger información a nivel individual más detallada sobre el seguimiento MICRO-CURRICULAR implementación del SCT-Chile en el proceso de enseñanza y aprendizaje se han realizado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	12	75,0	75,0	75,0
	No se ha recogido información	4	25,0	25,0	100,0
Total		16	100,0	100,0	

Tabla 48

15.F OTRO Para recoger información a nivel individual más detallada sobre el seguimiento MICRO-CURRICULAR implementación del SCT-Chile en el proceso de enseñanza y aprendizaje se han realizado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	14	87,5	87,5	87,5

Comisión curricular central y carrera	1	6,3	6,3	93,8
Tutorías con docentes	1	6,3	6,3	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Tabla 49

Para recoger información a nivel individual más detallada sobre el seguimiento MICRO-CURRICULAR implementación del SCT-Chile en el proceso de enseñanza y aprendizaje se han realizado		
Tipo de instrumento	Frecuencia	Porcentaje
Encuestas y/o cuestionarios	8	50
Grupos focales	4	25
Entrevistas a informantes claves	5	31,3
Grupos de discusión	1	6,3
No se ha recogido información	4	25
Comisión curricular central y carrera	1	6,3
Tutorías con docentes	1	6,3

Los resultados dan cuenta de que no existe uniformidad en cuanto a los procesos de seguimiento a nivel micro curricular, siendo la modalidad más utilizada para ello las encuestas y/o cuestionarios y, las entrevistas a informantes claves. Sin embargo un 25% de las Instituciones no lleva a cabo este proceso.

Tabla 50

<p>16A. En la institución que representa existe un comité de análisis curricular donde se realizan las siguientes actividades para la implementación del SCT-Chile</p>

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	4	25,0	25,0	25,0
	Se reevalúa la asignación de créditos existentes en el plan de estudios	12	75,0	75,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 51

16B.En la institución que representa existe un comité de análisis curricular donde se realizan las siguientes actividades para la implementación del SCT-Chile					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	4	25,0	25,0	25,0
	Se valida la asignación de créditos	12	75,0	75,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 52

16C.En la institución que representa existe un comité de análisis curricular donde se realizan las siguientes actividades para la implementación del SCT-Chile					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	8	50,0	50,0	50,0
	Se realiza nueva asignación de créditos a las asignaturas	8	50,0	50,0	100,0

Total	16	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

Tabla 53

16D. En la institución que representa existe un comité de análisis curricular donde se realizan las siguientes actividades para la implementación del SCT-Chile					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	15	93,8	93,8	93,8
	Ninguna de las anteriores	1	6,3	6,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 54

16E OTRO. En la institución que representa existe un comité de análisis curricular donde se realizan las siguientes actividades para la implementación del SCT-Chile					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	15	93,8	93,8	93,8
	No es un comité de análisis curricular, es un área de gestión curricular	1	6,3	6,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 55

Comentarios sobre la dimensión "Seguimiento a la implementación del SCT-Chile"					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	11	68,8	68,8	68,8
	Aún nos encontramos en pleno proceso de rediseño. Por ahora solo se ha hecho seguimiento a la implementación del				

SCT- Chile en el macrocurrículo, mientras que el seguimiento a la implementación en el microcurrículo se iniciaría durante el Primer Semestre 2017.	1	6,3	6,3	75,0
Durante este año se revisará la asignación de créditos en los planes de estudio con SCT.	1	6,3	6,3	81,3
El seguimiento de la innovación curricular se encuentra en plan piloto con dos carreras.	1	6,3	6,3	87,5
En cuanto al seguimiento a nivel Macro y Microcurricular, cada vez que la carrera presenta algún ajuste o innovación se revisa SCT- Chile pues es parte del proceso.	1	6,3	6,3	93,8

	Se está avanzando en lo microcurricular pues hay un gran avance en lo macrocurricular.	1	6,3	6,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 56

En la institución que representa existe un comité de análisis curricular donde se realizan las siguientes actividades para la implementación del SCT-Chile		
Tipo de instrumento	Frecuencia	Porcentaje
Se reevalúa la asignación de créditos existentes en el plan de estudios	12	75
Se valida la asignación de créditos	12	75
Se realiza nueva asignación de créditos a las asignaturas	8	50
Ninguna de las anteriores	1	6,3
No es un comité de análisis curricular, es un área de gestión curricular	1	6,3

En la mayoría de las instituciones de la muestra existe un comité de análisis curricular donde se reevalúa la asignación de créditos existentes en el plan de estudios y/o se valida la asignación de créditos.

Tabla 57

17.Posee carreras con innovación curricular					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	16	100,0	100,0	100,0

Tabla 58

18.A Cuál es el estado de innovación curricular de los planes de estudio de las carreras en la universidad que representa, con respecto a la incorporación del SCT					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	9	56,3	56,3	56,3

Tabla 59

	Currículos innovados con SCT - Chile incluidos	7	43,8	43,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

18.B Cuál es el estado de innovación curricular de los planes de estudio de las carreras en la universidad que representa, con respecto a la incorporación del SCT

		Frecuencia	Porcentaje
Perdidos	No contesta	16	100,0

Tabla 60

18.C Cuál es el estado de innovación curricular de los planes de estudio de las carreras en la universidad que representa, con respecto a la incorporación del SCT

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	7	43,8	43,8	43,8
	Currículos innovados con SCT - Chile implementado	9	56,3	56,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 61

18. D Cuál es el estado de innovación curricular de los planes de estudio de las carreras en la universidad que representa, con respecto a la incorporación del SCT

		Frecuencia	Porcentaje
Perdidos	No contesta	16	100,0

18.E Cuál es el estado de innovación curricular de los planes de estudio de las carreras en la universidad que representa, con respecto a la incorporación del SCT					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	12	75,0	75,0	75,0
	Currículos innovados con seguimiento de la implementación de SCT - Chile	4	25,0	25,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 63

18. F Cuál es el estado de innovación curricular de los planes de estudio de las carreras en la universidad que representa, con respecto a la incorporación del SCT					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	12	75,0	75,0	75,0
	Currículos innovados sin seguimiento de la implementación de SCT – Chile	4	25,0	25,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 64

18. G Cuál es el estado de innovación curricular de los planes de estudio de las carreras en la universidad que representa, con respecto a la incorporación del SCT					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	14	87,5	87,5	87,5
	Todas las anteriores	2	12,5	12,5	100,0

	Total	16	100,0	100,0	
--	-------	----	-------	-------	--

Tabla 65

Cuál es el estado de innovación curricular de los planes de estudio de las carreras en la universidad que representa, con respecto a la incorporación del SCT		
Tipo de instrumento	Frecuencia	Porcentaje
Currículos innovados con SCT - Chile incluidos	7	43,8
Currículos innovados sin SCT - Chile incluidos	0	0
Currículos innovados con SCT - Chile implementado	9	56,3
Currículos con SCT-Chile no implementado	0	0
Currículos innovados con seguimiento de la implementación de SCT - Chile	4	25
Currículos innovados sin seguimiento de la implementación de SCT - Chile	4	25
Todas las anteriores	2	12,5

En un 56,3% de las Universidades de la muestra los currículos innovados tienen el SCT – Chile implementado y un 43,8% incluido. Solamente en un 25% realiza seguimiento al proceso de implementación.

Tabla 66

19. a nivel general, ¿en qué nivel de implementación se encuentra el SCT - Chile en el proceso de enseñanza y aprendizaje					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En el diseño del programa de asignatura	2	12,5	12,5	12,5
	Ambas	14	87,5	87,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla

20A. Qué elementos se han considerado para el diseño de los programas de asignatura en las carreras innovadas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	El contexto	16	100,0	100,0	100,0

Tabla 68

20B. Qué elementos se han considerado para el diseño de los programas de asignatura en las carreras innovadas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	El enfoque centrado en el estudiante	16	100,0	100,0	100,0

Tabla 69

20C. Qué elementos se han considerado para el diseño de los programas de asignatura en las carreras innovadas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	1	6,3	6,3	6,3
	Nivel y línea de formación de la asignatura en el plan de estudios	15	93,8	93,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

20D. Qué elementos se han considerado para el diseño de los programas de asignatura en las carreras innovadas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	El perfil de ingreso y el perfil de egreso	16	100,0	100,0	100,0

Tabla 71

20E. Qué elementos se han considerado para el diseño de los programas de asignatura en las carreras innovadas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	1	6,3	6,3	6,3
	El grado de presencialidad requerido	15	93,8	93,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 72

20F. Qué elementos se han considerado para el diseño de los programas de asignatura en las carreras innovadas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Las estrategias de enseñanza y aprendizaje	16	100,0	100,0	100,0

20G. Qué elementos se han considerado para el diseño de los programas de asignatura en las carreras innovadas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Las estrategias de evaluación	16	100,0	100,0	100,0

Tabla 74

Qué elementos se han considerado para el diseño de los programas de asignatura en las carreras innovadas		
Tipo de instrumento	Frecuencia	Porcentaje
El contexto	16	100
El enfoque centrado en el estudiante	16	100
Nivel y línea de formación de la asignatura en el plan de estudios	15	93,8
El perfil de ingreso y el perfil de egreso	16	100
El grado de presencialidad requerido	15	93,8
Las estrategias de enseñanza y aprendizaje	16	100
Las estrategias de evaluación	16	100

El 100% de las IES de la muestra ha considerado, para el diseño de los programas de asignatura en las carreras innovadas; el contexto, un enfoque basado en el estudiante, el perfil de ingreso y el de egreso de los estudiantes, las estrategias de enseñanza – aprendizaje y las estrategias de evaluación.

Tabla 75

Comentarios sobre la dimensión “ Carreras con innovación curricular”					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contesta	12	75,0	75,0	75,0

<p>Durante este año, el 90% (36/40) de la oferta de pregrado de la universidad tiene sus planes de estudio innovados en implementación. Quedan pendientes los proyectos de innovación curricular de las carreras de: Ingeniería Civil Informática, Ingeniería Civil Biomédica, Ingeniería en Estadística y Diseño. Así, para el 2017, se llegaría al 100% de la oferta de pregrado de la universidad con sus planes de estudio innovados.</p>	1	6,3	6,3	81,3
<p>El concepto de innovación curricular es más amplio que innovación por SCT-Chile. Eso hace que ciertas preguntas u opciones de respuesta no estén del todo afinadas. Puede inducir a error por mala interpretación.</p>	1	6,3	6,3	87,5
<p>La innovación curricular se realiza considerando el Modelo Curricular</p>				

Tabla

Institucional, que incorpora el SCT Chile, y es un proceso de mucha reflexión con los docentes.	1	6,3	6,3	93,8
---	---	-----	-----	------

	<p>La universidad se encuentra gestionando un proceso de armonización curricular, por intermedio de un convenio de desempeño que tiene por objeto incorporar a nuevas carreras a la innovación curricular institucional.</p>	1	6,3	6,3	100,0
Total		16	100,0	100,0	

ANEXO N° 3

ENCUESTA NIVEL DE IMPLEMENTACIÓN DE SCT – CHILE EN CARRERAS DE PREGRADO

La presente encuesta tiene por finalidad ser aplicada a los jefes de carrera de los programas de pregrado de la Universidad de Los Lagos, para conocer el estado de avance de la implementación del Sistema de Créditos Transferibles (SCT-Chile). Esta es una investigación en un contexto de tesis doctoral que se plantea como segundo objetivo Relevar las fortalezas y debilidades del proceso de implementación de SCT – Chile en las carreras de Pregrado de los campus de la Ulagos, de los programas de pregrado, específicamente en carreras pedagógicas y del área de la salud, ambas áreas poseen carreras innovadas y en proceso de innovación. La información que Ud. nos brinde permitirá responder a ese objetivo.

Nombre del jefe de carrera	
Nombre de la carrera	
Institución	Universidad de Los Lagos
Fecha	

Por favor responda marcando la alternativa que considere mejor refleje su conocimiento al respecto:

1.- ¿Su carrera posee implementado el SCT-Chile?	Si	No
2.- ¿Su carrera está en proceso de rediseño curricular, pero aún no llega a la etapa de asignación de SCT-Chile	SI	No
3.- ¿Su carrera se encuentra en proceso de rediseño curricular incluida la asignación del SCT-Chile?	Si	No
4.- Su carrera no se ha rediseñado y no está en proceso de rediseño curricular (si responde SI señalar razones en pregunta 30)	Si	No

5.- Señale en qué instrumento (s) de gestión institucional o instrumento (s) de gestión de la carrera se incorpora la política de implementación del SCT- Chile (puede marcar más de una alternativa)	A)	Plan de desarrollo institucional (PDI)
	B)	Planes de Calidad
	C)	Planes de Desarrollo
	D)	Modelo educativo
	E)	Otro, señale _____

Política Institucional			
6.- A nivel institucional han desarrollado actividades de socialización para facilitar la implementación del SCT-Chile.	Si	Se encuentra en proceso de planificación o realización	No
7.- A nivel institucional han desarrollado actividades de capacitación para facilitar la implementación del SCT-Chile.	Si	Se encuentra en proceso de planificación o realización	No
8.-Señale los estamentos, de nivel institucional, donde considera que existe conocimiento respecto a la implementación del SCT-Chile en su institución (Marque todas las que sean necesarias)	A) Estudiantes B) Funcionarios no directivos C) Funcionarios directivos D) Académicos E) Otro, señale _____		

Si desea aportar con algún comentario no contemplado en las preguntas anteriores, por favor escribir a continuación:

--

--

Por favor responda marcando la alternativa que considere mejor refleje su conocimiento al respecto:

Plan de estudios					
Afirmaciones	Muy en desacuerdo	Desacuerdo	Ni en desacuerdo/Ni en Acuerdo	Acuerdo	Muy de acuerdo
9.- En su carrera el perfil de egreso ha sido construido en base a competencias					
10.- En su carrera el perfil de egreso ha sido construido considerando resultados de aprendizaje					
11.- En su carrera el perfil de egreso ha sido construido tomando en consideración la validación interna					
13.- En su carrera el perfil de egreso ha sido construido tomando en consideración la validación externa					
14.- En su carrera los programas de asignatura han sido elaborados definiendo explícitamente su contribución al perfil de egreso.					
15.- En su carrera no se ha estimado la carga de trabajo real del estudiante					
16.- En su carrera se realizan innovaciones curriculares tomando en consideración las fortalezas y debilidades emanadas de los procesos de autoevaluación de la carrera.					
17. En su carrera no se han desarrollado estrategias de enseñanza y aprendizaje que se centren en el estudiante					

18.- La Unidad de Apoyo Docente y Curricular cuenta con la capacidad de atender a la demanda de innovación de todas las carreras que oferta la universidad.					
19.- En su carrera están definidas las salidas intermedias y de flexibilidad curricular					
20.- En la universidad existen procedimientos estandarizados para el proceso de implementación del SCT Chile en las carreras					
21.- En su carrera se ha constituido una comisión para realizar el proceso de rediseño curricular					
22.- Solamente en algunas carreras que oferta la universidad se ha levantado información respecto a las necesidades de carga real de trabajo por parte de los estudiantes.					
23.- Los docentes de su carrera no han participado de los cursos de capacitación en innovación curricular.					
24.- La universidad ha ofrecido cursos y/o talleres de capacitación en innovación curricular					
25.- La universidad ha ofrecido cursos de capacitación en el proceso de implementación del SCT – Chile.					
26.- Los docentes de su carrera tienen las competencias para implementar los SCT- Chile en sus asignaturas.					

Si desea aportar con algún comentario no contemplado en las preguntas anteriores, por favor escribir a continuación:

--

--

Carreras con innovación curricular

(Si en la pregunta 1 respondió "SI", entonces por favor responda las preguntas 27, 28 y 29.

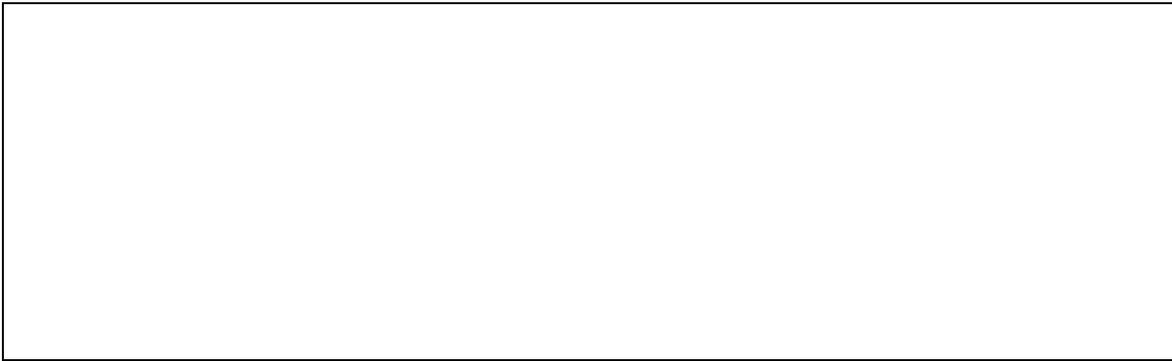
Si su respuesta fue "NO", por favor no responder las preguntas y seguir en la número 30)

Implementación Micro curricular	
27.- ¿A nivel general en qué nivel de implementación se encuentra el SCT - Chile en el proceso de enseñanza y aprendizaje de su carrera?	A) En el diseño del programa de asignatura B) El diseño de las planificaciones del desarrollo de la asignatura C) Ambas D) Ninguna
	Otro, señale _____

<p>28.- En su carrera ¿Qué elementos se han considerado para el diseño de los programas de asignatura? (Marque todas las necesarias)</p>	<p>A) El contexto</p> <p>B) El enfoque centrado en el estudiante</p> <p>C). Nivel y línea de formación de la asignatura en el plan de estudios</p> <p>D) El perfil de ingreso y el perfil de egreso</p> <p>E) El grado de presencialidad requerido</p> <p>F) Las estrategias de enseñanza y aprendizaje</p> <p>G) Las estrategias de evaluación</p> <p>H) Otro, señale</p>		
<p>29.- ¿Realizan seguimiento al proceso de incorporación del SCTChile en el Plan de Estudios de la carrera?</p>	<p>Si</p>	<p>El seguimiento se encuentra en proceso de diseño</p>	<p>No</p>

30.- Señale las razones de por qué no poseen carreras con innovación curricular

Comentarios generales que desee realizar



ENCUESTA PARA EVALUAR Y JERARQUIZAR PROPUESTA DE ACCIONES QUE PUDIERAN FORTALECER LOS PROCESOS DE INNOVACION CURRICULAR

Estimados colegas encargados de las unidades de desarrollo docente y curricular: la presente encuesta se enmarca en el contexto de mi Tesis Doctoral titulada “Implementación del Sistema de Créditos Transferibles (SCT), el caso de la Universidad de Los Lagos, Chile” y tiene como objetivo evaluar y jerarquizar algunas acciones que se proponen para fortalecer los procesos de innovación curricular de los distintos niveles formativos, en las universidades chilenas.

Le solicito que tenga la amabilidad de evaluar las afirmaciones, calificando cada una de ellas de **1 a 4**, considerando los siguientes criterios:

1: INNECESARIO

2: POCO NECESARIO DE REALIZAR 3: NECESARIO REALIZAR.

4: MUY NECESARIO DE REALIZAR.

ÁMBITO 1	1	2	3	4
ACCIONES A NIVEL NACIONAL				

1.1 Implementar el Marco Nacional de Cualificaciones. (MNC)				
1.2 Avanzar en el desarrollo de sistemas equitativos de reconocimiento de aprendizajes previos. (RAP)				
1.3 Promover la realización de investigaciones que permitan evaluar el real impacto que están teniendo las innovaciones curriculares en la calidad de los procesos formativos.				
1.4 Regularizar los procedimientos de movilidad estudiantil nacional e internacional				
1.5 Conformar un equipo de representantes de todas las Universidades con el objetivo de reunirse dos veces al año a compartir, consensuar y replicar acciones exitosas.				
.ÁMBITO 2	1	2	3	4
ACCIONES A NIVEL INTERNO (INSTITUCIONAL)				
2.1 Incorporar mecanismos de capacitación permanente tendientes a apoyar y favorecer el trabajo de los académicos.				
2.2 Revisar y modificar si es necesario, los reglamentos internos referidos a aspectos de gestión curricular y procesos administrativos, académicos y financieros.				
2.3 Establecer un mecanismo sistemático de evaluación de la carga académica que permita evaluar la implementación del SCT-Chile.				
2.4 Fortalecer e incentivar el trabajo pedagógico utilizando las plataformas tecnológicas.				

2.5 Instalar, como política institucional, comisiones curriculares permanentes en todas las carreras, con el objetivo de que los docentes posean el tiempo suficiente para revisiones de calidad de las innovaciones e implementar mejoras.				
---	--	--	--	--

A continuación le solicito jerarquizar las afirmaciones enumerando cada una de **1 a 5**; siendo **1 la primera preferencia** o la acción que Ud, considera más importante de implementar en los contextos de innovación curricular, **5 la menos importante**, por cada ámbito que se propone:

ÁMBITO 1	
ACCIONES A NIVEL NACIONAL	
Implementar el Marco Nacional de Cualificaciones. (MNC)	
Avanzar en el desarrollo de sistemas equitativos de reconocimiento de aprendizajes previos. (RAP)	
Promover la realización de investigaciones que permitan evaluar el real impacto que están teniendo las innovaciones curriculares en la calidad de los procesos formativos.	
Regularizar los procedimientos de movilidad nacional e internacional	
Conformar un equipo de representantes de todas las Universidades con el objetivo de reunirse dos veces al año a compartir, consensuar y replicar acciones exitosas.	
ÁMBITO 2	1

ACCIONES A NIVEL INTERNO	
Incorporar mecanismos de capacitación permanente tendientes a apoyar y favorecer el trabajo de los académicos.	
Revisar y modificar si es necesario, los reglamentos internos referidos a aspectos de gestión curricular y procesos administrativo – académicos.	
Establecer un mecanismo sistemático de evaluación de la carga académica que permita evaluar la implementación del SCT-Chile.	
Fortalecer e incentivar el trabajo pedagógico utilizando las plataformas tecnológicas.	
Instalar, como política institucional, comisiones curriculares permanentes en todas las carreras, con el objetivo de que los docentes posean el tiempo suficiente para revisiones de calidad de las innovaciones e implementar mejoras.	

Por favor, si tiene otra u otras propuestas de acción que considere necesaria de implementar, ya sea a nivel nacional o de manera interna en las universidades, para fortalecer los procesos de innovación curricular e implementación del SCT – Chile, escríbala (s) a continuación:

Muchas gracias por su tiempo y colaboración!



FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Encuesta destinada a informantes clave de las Unidades de desarrollo docente y curricular, de las Universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Chile (CRUCH), para levantar información en el marco de la Tesis Doctoral titulada: “Implementación del Sistema de Créditos Transferibles- Chile: la experiencia de la Universidad de los Lagos

Ud. está invitado(a) a responder una encuesta que busca levantar información referida a acciones pertinentes de implementar, que permitan la optimización del proceso de implementación del SCT – Chile.

Por favor, lea este formulario y plantee todas las preguntas que tenga antes de consentir su participación. La investigación está a cargo de la Académica Magaly Quintana Püschel.

Yo, _____, consiento en participar respondiendo una encuesta en el marco de la Investigación titulada “Implementación del SCT – Chile, el caso de la Ulagos”, conducida por la académica Magaly Quintana Püschel, mquintana@ulagos.cl, del Departamento de Educación de la mencionada Universidad.

Entiendo que mi participación es voluntaria, que puedo rehusarme a participar o dejar de hacerlo sin dar razón alguna, así como solicitar la devolución de toda la información que haya entregado y la remoción de ésta de las bases de datos del estudio.

Entiendo que no habrá ninguna compensación monetaria por mi participación en esta investigación y que, si bien no tendré beneficios directos, esta investigación podría ser útil para la Institución.

Entiendo que no se prevén riesgos o situaciones incómodas para mí, ya que simplemente voy a responder acerca de mis experiencias en relación a la implementación del SCT - Chile.

Los resultados obtenidos en conexión con este estudio que puedan ser identificados conmigo se mantendrán en confidencialidad absoluta.

Entiendo que estoy accediendo a participar en esta investigación al firmar este formulario.

Magaly Quintana Püschel

Nombre del Investigador Responsable

Firma

Fecha

Nombre del Participante

Firma

Fecha



Pauta para entrevista en profundidad destinada a informantes clave institucionales.

Nombre	Cargo en el contexto de la implementación del SCT- Chile en la institución

1. Que significa para los estudiantes y UES instalar el SCT?
- 2.Cuál será el impacto?
3. Qué importancia tendrá el seguimiento y monitoreo?
4. De qué manera ha evolucionado la instalación del SCT en la Ulagos?
5. Hay un marco normativo institucional alineado con el marco nacional?
6. De qué forma el sistema implementado en la Ulagos se articula con el marco de cualificaciones?
7. Cuáles son los mecanismos institucionales que favorecen la movilidad estudiantil?
8. Cuáles han sido las principales dificultades y cómo se han resuelto?
7. Qué habría que hacer para mejorar y acercarnos a los estándares europeos en esta materia?



Estimados Académicos:

Junto con saludarles, la presente tiene dos objetivos fundamentales: el primero es informarle que, en mi calidad de Estudiante de 4° año del Doctorado en Psicología de la Educación, dictado por la Universidad de Girona, me encuentro realizando una investigación relacionada con la implementación del SCT – Chile en las Universidades del CRUCH en general y, en la Ulagos en particular. Investigación que, a sugerencia reciente de la profesora guía, debe culminar con una propuesta de mejora para las debilidades detectadas. En ese contexto emerge el segundo objetivo de la presente, que consiste en solicitar su inestimable ayuda para la validación de una “ENCUESTA PARA EVALUAR Y JERARQUIZAR PROPUESTA DE ACCIONES QUE PUDIERAN FORTALECER LOS PROCESOS DE INNOVACION CURRICULAR”, destinada a ser aplicada a los coordinadores de las Unidades de Desarrollo Docente y Curricular de las Universidades pertenecientes al CRUCH y, cuyos resultados, permitirían levantar una propuesta de mejora de los procesos de innovación curricular en las instituciones de enseñanza superior.

En espera de poder contar con su valiosa opinión y agradecida de antemano por su ayuda, adjunto remito Encuesta mencionada y quedo en espera de sus comentarios.

Sin otro particular le saluda Atte.

Magaly Quintana Püschel.

Osorno, a 28 del mes de noviembre de 2017



ENCUESTA PARA EVALUAR Y JERARQUIZAR PROPUESTA DE ACCIONES QUE PUDIERAN FORTALECER LOS PROCESOS DE INNOVACION CURRICULAR

Estimados colegas encargados de las unidades de desarrollo docente y curricular: la presente encuesta se enmarca en el contexto de mi Tesis Doctoral titulada "Implementación del Sistema de Créditos Transferibles (SCT), el caso de la Universidad de Los Lagos, Chile" y tiene como objetivo evaluar y jerarquizar algunas acciones que se proponen para fortalecer los procesos de innovación curricular de los distintos niveles formativos, en las universidades chilenas.

Le solicito que tenga la amabilidad de evaluar las afirmaciones, calificando cada una de ellas de **1 a 4**, considerando los siguientes criterios:

1: INNECESARIO

2: POCO NECESARIO DE REALIZAR 3: NECESARIO REALIZAR.

4: MUY NECESARIO DE REALIZAR.

ÁMBITO 1	1	2	3	4
ACCIONES A NIVEL NACIONAL				
1.1 Implementar el Marco Nacional de Cualificaciones. (MNC)				
1.2 Avanzar en el desarrollo de sistemas equitativos de reconocimiento de aprendizajes previos. (RAP)				
1.3 Promover la realización de investigaciones que permitan evaluar el real impacto que están teniendo las innovaciones curriculares en la calidad de los procesos formativos.				

1.4 Regularizar los procedimientos de movilidad estudiantil nacional e internacional				
1.5 Conformar un equipo de representantes de todas las Universidades con el objetivo de reunirse dos veces al año a compartir, consensuar y replicar acciones exitosas.				
.ÁMBITO 2	1	2	3	4
ACCIONES A NIVEL INTERNO (INSTITUCIONAL)				
2.1 Incorporar mecanismos de capacitación permanente tendientes a apoyar y favorecer el trabajo de los académicos.				
2.2 Revisar y modificar si es necesario, los reglamentos internos referidos a aspectos de gestión curricular y procesos administrativos, académicos y financieros.				
2.3 Establecer un mecanismo sistemático de evaluación de la carga académica que permita evaluar la implementación del SCT-Chile.				
2.4 Fortalecer e incentivar el trabajo pedagógico utilizando las plataformas tecnológicas.				
2.5 Instalar, como política institucional, comisiones curriculares permanentes en todas las carreras, con el objetivo de que los docentes posean el tiempo suficiente para revisiones de calidad de las innovaciones e implementar mejoras.				

A continuación le solicito jerarquizar las afirmaciones enumerando cada una de **1 a 5**; siendo **1 la primera preferencia** o la acción que Ud, considera más importante de implementar en los contextos de innovación curricular, **5 la menos importante**, por cada ámbito que se propone:

ÁMBITO 1	
ACCIONES A NIVEL NACIONAL	
Implementar el Marco Nacional de Cualificaciones. (MNC)	
Avanzar en el desarrollo de sistemas equitativos de reconocimiento de aprendizajes previos. (RAP)	
Promover la realización de investigaciones que permitan evaluar el real impacto que están teniendo las innovaciones curriculares en la calidad de los procesos formativos.	
Regularizar los procedimientos de movilidad nacional e internacional	
Conformar un equipo de representantes de todas las Universidades con el objetivo de reunirse dos veces al año a compartir, consensuar y replicar acciones exitosas.	
.ÁMBITO 2	1
ACCIONES A NIVEL INTERNO	
Incorporar mecanismos de capacitación permanente tendientes a apoyar y favorecer el trabajo de los académicos.	
Revisar y modificar si es necesario, los reglamentos internos referidos a aspectos de gestión curricular y procesos administrativo – académicos.	

Establecer un mecanismo sistemático de evaluación de la carga académica que permita evaluar la implementación del SCT-Chile.	
Fortalecer e incentivar el trabajo pedagógico utilizando las plataformas tecnológicas.	
Instalar, como política institucional, comisiones curriculares permanentes en todas las carreras, con el objetivo de que los docentes posean el tiempo suficiente para revisiones de calidad de las innovaciones e implementar mejoras.	

Por favor, si tiene otra u otras propuestas de acción que considere necesaria de implementar, ya sea a nivel nacional o de manera interna en las universidades, para fortalecer los procesos de innovación curricular e implementación del SCT – Chile, escríbala (s) a continuación:

Muchas gracias por su tiempo y colaboración!



DATOS PERSONALES DEL EXPERTO

Nombre:	
Título Universitario:	
Estudios de Postgrado:	
Área de Especialización:	
Fecha:	

CARTA DE VALIDACIÓN:

Por medio de la presente carta yo: _____, académico de _____, valido la Encuesta dirigida a curriculistas de las Universidades del CRUCH, destinada a evaluar y jerarquizar acciones de mejora en los procesos de innovación curricular.

Dicho instrumento fue elaborado por la estudiante del Doctorado en Psicología de la Educación de la Universidad de Girona, Srta. Magaly Quintana Püschel, en el contexto de su Tesis Doctoral titulada: “Implementación del Sistema de Créditos Transferibles (SCT), el caso de la Universidad de Los Lagos, Chile”.

El mencionado instrumento entregará la información necesaria para dar respuesta a uno de los objetivos de la investigación que dice relación con la entrega de propuestas de mejora para las debilidades detectadas, a partir de esta investigación, en el proceso de implementación del SCT – Chile.

Firma

Osorno, noviembre del 2017

☞ Se afirma que las preguntas están claramente planteadas (Ilustración 1)

Ilustración 1: Observación de validación de jefa de carrera 1

Por favor responda marcando la alternativa que considere mejor refleje su conocimiento al respecto:

1.- ¿Su carrera posee implementado el SCT-Chile?	Si	No
2.- ¿Su carrera está en proceso de rediseño curricular, pero aún no llega a la etapa de asignación de SCT-Chile?	Si	No
3.- ¿Su carrera se encuentra en proceso de rediseño curricular incluida la asignación del SCT-Chile?	Si	No
4.- Su carrera no se ha rediseñado y no está en proceso de rediseño curricular (si responde SI señalar razones en pregunta 30)	Si	No
5.- Señale en qué instrumento (s) de gestión institucional o instrumento (s) de gestión de la carrera se incorpora la política de implementación del SCT- Chile (puede marcar más de una alternativa)	A) Plan de desarrollo institucional (PDI) B) Planes de Calidad C) Planes de Desarrollo D) Modelo educativo E) Otro, señale _____	

Observaciones: Me parece que las preguntas están claramente planteadas.

Comentarios Validador N°2
Anexo N°8

Reporte de Validación de instrumentos, nivel de implementación del SCT - CHILE encuesta a Jefes de carrera de la Universidad de Los Lagos

Validadores: Jefa de carrera 1; Jefa de carrera 2; Jefa de carrera 3; Jefa de carrera 4.

Comentarios Validador N° 1

☞ Sin observaciones, sólo encuesta respondida por lo que su validación se percibe como positiva. Comentarios Validador N° 3

☞ En la pregunta 6 se sugiere que en vez de elaborar la pregunta a nivel

“institucional” se podría realizar a nivel de carreras (Ilustración 2) Ilustración 2: Observación de validación jefa de carrera 4.

Nombre del jefe de carrera	Cecilia Pino
Nombre de la carrera	Ped. En Biología y Químicas
Institución	Universidad de Los Lagos
Fecha	30 julio 2016

Por favor responda marcando la alternativa que considere mejor refleje su conocimiento al respecto:

1.- ¿Su carrera posee implementado el SCT-Chile?	Si	No
2.- ¿Su carrera está en proceso de rediseño curricular, pero aún no llega a la etapa de asignación de SCT-Chile?	Si	No
3.- ¿Su carrera se encuentra en proceso de rediseño curricular incluida la asignación del SCT-Chile?	Si	No
4.- Su carrera no se ha rediseñado y no está en proceso de rediseño curricular (si responde SI señalar razones en pregunta 30)	Si	No
5.- Señale en qué instrumento (s) de gestión institucional o instrumento (s) de gestión de la carrera se incorpora la política de implementación del SCT- Chile (puede marcar más de una alternativa)	A) Plan de desarrollo institucional (PDI) B) Planes de Calidad C) Planes de Desarrollo D) Modelo educativo E) Otro, señale _____	

Política Institucional			
6.- A nivel institucional han desarrollado actividades de socialización para facilitar la implementación del SCT-Chile.	Si	Se encuentra en proceso de planificación o	No

→ también se podrían incluir ya por carreras -

- ☞ Se plantea que se elimine la pregunta 15 que se encuentra elaborada con un reactivo negativo (Ilustración 3)
- ☞ Se plantea que la pregunta 17 se elabore a través de un reactivo de pregunta afirmativo (Ilustración 3)
- ☞ Como observación se plantea la incorporación de una pregunta que integre asuntos de desempeño y competencias de los egresados de las carreras (Ilustración 4)

Ilustración 3: Observación de validación de jefa de carrera 4.

Plan de Estudios				
Afirmaciones	Muy en desacuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Muy de acuerdo
* 9.- En su carrera el perfil de egreso ha sido construido en base a competencias				
10.- En su carrera el perfil de egreso ha sido construido considerando resultados de aprendizaje				
** 11.- En su carrera el perfil de egreso ha sido construido tomando en consideración la validación interna				
** 13.- En su carrera el perfil de egreso ha sido construido tomando en consideración la validación externa				
14.- En su carrera los programas de asignatura han sido elaborados definiendo explícitamente su contribución al perfil de egreso.				
15.- En su carrera no se ha estimado la carga de trabajo real del estudiante → <i>divisor</i> → <i>pregunta o contra-pregunta</i>				
16.- En su carrera se realizan innovaciones curriculares tomando en consideración las fortalezas y debilidades emanadas de los procesos de autoevaluación de la carrera.				
17.- En su carrera no se han desarrollado estrategias de enseñanza y aprendizaje que se centren en el estudiante				
18.- La Unidad de Apoyo Docente y Curricular cuenta con la capacidad de atender a la demanda de innovación de todas las carreras que oferta la universidad.				
19.- En su carrera están definidas las salidas intermedias y de flexibilidad curricular				
20.- En la universidad existen procedimientos estandarizados para el proceso de implementación del SCT Chile en las carreras				

→ Preguntas en específico
 * la metodología de construcción del PE contempla la contribución y ámbitos de desempeño del egresado, cosa que debería decir incorpora las competencias

Comentarios Validador N° 4

- ⌚ Se plantea que no hay donde contestar que personalmente no ha tenido capacitación respecto al SCT-Chile (Ilustración 5)

Ilustración 4: Observación de jefa de carrera 2.

		realización	
7.- A nivel institucional han desarrollado actividades de capacitación para facilitar la implementación del SCT-Chile.	Si	Se encuentra en proceso de planificación o realización	No
8.- Señale los estamentos, de nivel institucional, donde considera que existe conocimiento respecto a la implementación del SCT-Chile en su institución (Marque todas las que sean necesarias)	A) Estudiantes B) Funcionarios no directivos C) Funcionarios directivos D) Académicos E) Otro, señale _____		

No hay otras contestar que no se ha tenido

Si desea aportar con algún comentario no contemplado en las preguntas anteriores, por favor escribir a continuación:

capacitación.

Durante el tiempo que estoy no he tenido, capacitación..

carrera.				
17. En su carrera no se han desarrollado estrategias de enseñanza y aprendizaje que se centren en el estudiante				
18.- La Unidad de Apoyo Docente y Curricular cuenta con la capacidad de atender a la demanda de innovación de todas las carreras que oferta la universidad.				
19.- En su carrera están definidas las salidas intermedias y de flexibilidad curricular				
20.- En la universidad existen procedimientos estandarizados para el proceso de implementación del SCT Chile en las carreras				

Preguntas en apertivo



ANEXO N° 9

PROCESO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN CUANTITATIVO APLICADO A REPRESENTANTES CLAVE DE LAS UNIVERSIDADES DEL CONSEJO DE RECTORES (CRUCH), EN UN CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN PARA LA TESIS DOCTORAL DONDE SE PLANTEA COMO UNO DE SUS OBJETIVOS: IDENTIFICAR EL ESTADO DE IMPLEMENTACIÓN DEL SCT CHILE EN LAS UNIVERSIDADES PERTENECIENTES AL CRUCH.

Total tentativo de representantes de las universidades del CRUCH: 25 representantes

Total de expertos representantes de las universidades del CRUCH que validaron el instrumento de recolección de información: 5 representantes

Nombre de expertos representantes de las universidades del CRUCH que validaron el instrumento de recolección de información: Representantes institucionales de SCT - Chile de las Universidades Tecnológica Metropolitana; de Magallanes; Universidad de Chile; Universidad de Los Lagos; Universidad de Concepción.

Estructura del instrumento de recolección de información: Se encuentra constituido por un total de 34 preguntas subdivididas en 32 preguntas de respuesta cerrada y 2 preguntas de respuesta abierta, como también posee escalas de medición de actitudes *Likert*. Las preguntas se encuentran organizadas bajo 5 dimensiones: i) *Política Institucional*, ii) *Seguimiento a la implementación del SCTChile*, iii) *Implementación con innovación curricular*, iv) *Plan de estudios*, v) *Implementación Micro curricular*.

Observaciones de los validadores

Universidad de Magallanes:

Pregunta N° 1: Se sugiere cambiar la palabra *cantidad* por *N°*

Pregunta N° 2: Se sugiere cambiar la palabra *cantidad* por *N°*

Pregunta N° 3: Se sugiere cambiar la palabra *cantidad* por *N°*

Pregunta N° 8: Se sugiere desarrollar preguntas distintas con las palabras *socialización* y *capacitación*

Pregunta N° 14: Se sugiere cambiar la redacción de la pregunta, como también las categorías de respuestas a respuestas binarias *Si/No*

Pregunta N° 17: Se sugiere separar la pregunta, y generar 3 preguntas adicionales con los tópicos *competencias*, *resultados* y *aprendizajes*

Preguntas N° 20, 22, 24, 26 y 31: Se sugiere redactarlas con afirmaciones positivas

Universidad de Chile:

Pregunta N° 16: Se sugiere integrar una modificación a la categoría de respuesta *C* en integrar *no todas*.

Pregunta N° 33: Se expresa en la pregunta de respuesta abierta que: *algunas están en proceso, porque fue política institucional liderada por la dirección de pregrado tanto de la universidad y algunas facultades*.

Universidad de Los Lagos:

Pregunta N° 2: Se sugiere especificar el nivel de formación de la carrera

Pregunta N° 5: Se sugiere corregir una falta de ortografía en la categoría de respuesta C

Pregunta N° 11: Se sugiere editar la palabra *la revisión* en la categoría de respuesta A

Pregunta N° 16: Se sugiere integrar a la categoría de respuesta A la palabra *recientes*, a la categoría de respuesta B la palabra *antiguas*, a la categoría de respuesta C la palabra *las menos*, a la categoría de respuesta D sustraer la palabra *innovados*, a la categoría de respuesta E integrar la palabra *pocos*. Además agregar una categoría de respuesta D donde se especifique todas las anteriores.

Preguntas 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 y 27: Se sugiere especificar si las preguntas serán aplicadas a todas la carreras.

Pregunta 28: Se sugiere especificar si la pregunta apunta a una carrera en particular o no.

Universidad Tecnológica Metropolitana

Se sugiere aclarar la pregunta *rol del encuestado*

Pregunta 16: Se sugiere una aclaración a las categorías de respuesta: *si es innovado tiene que tener SCT-Chile*

Universidad de Concepción

Pregunta 6: Se sugiere integrar para completar la pregunta con la oración *que tiene la responsabilidad*

Pregunta 20: Buscar alternativa a la palabra *exigir*

Pregunta 21: se sugiere integrar la palabra *carreras* al final de la afirmación



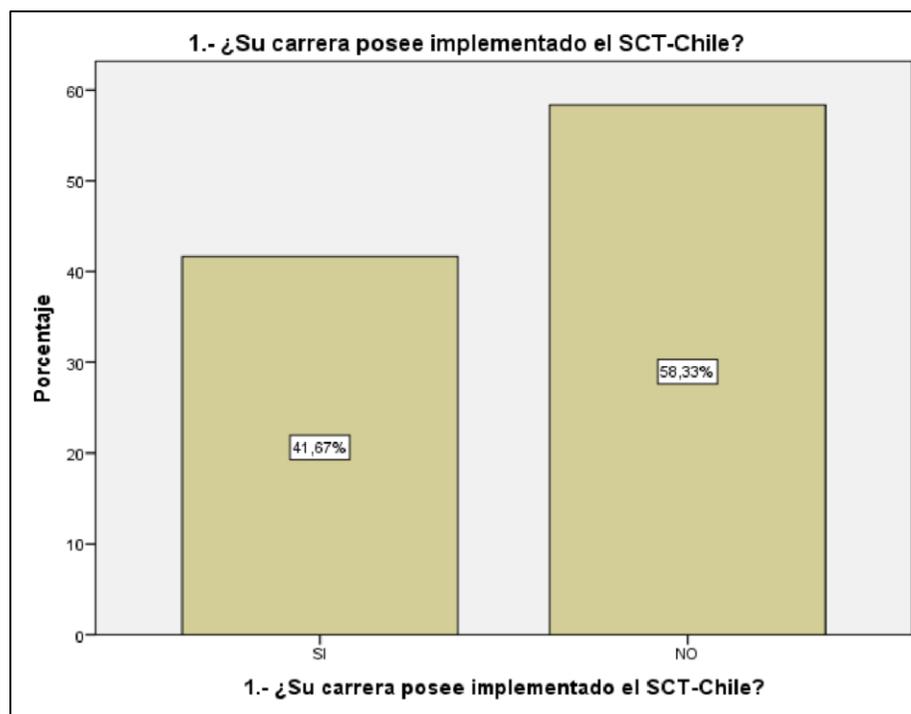
Resultados descriptivos del instrumento de recolección de información aplicado a los jefes de carrera de los programas de pedagogía y de salud de la Universidad de Los Lagos

Resultados descriptivos del instrumento de recolección de información aplicado a los jefes de carrera de los programas de pedagogía y de salud de la Universidad de Los Lagos

Total de encuestados: 12 encuestados, estructurados en 8 jefes de carrera de programas del área de pedagogía y 4 jefes de carrera de programas del área de salud.

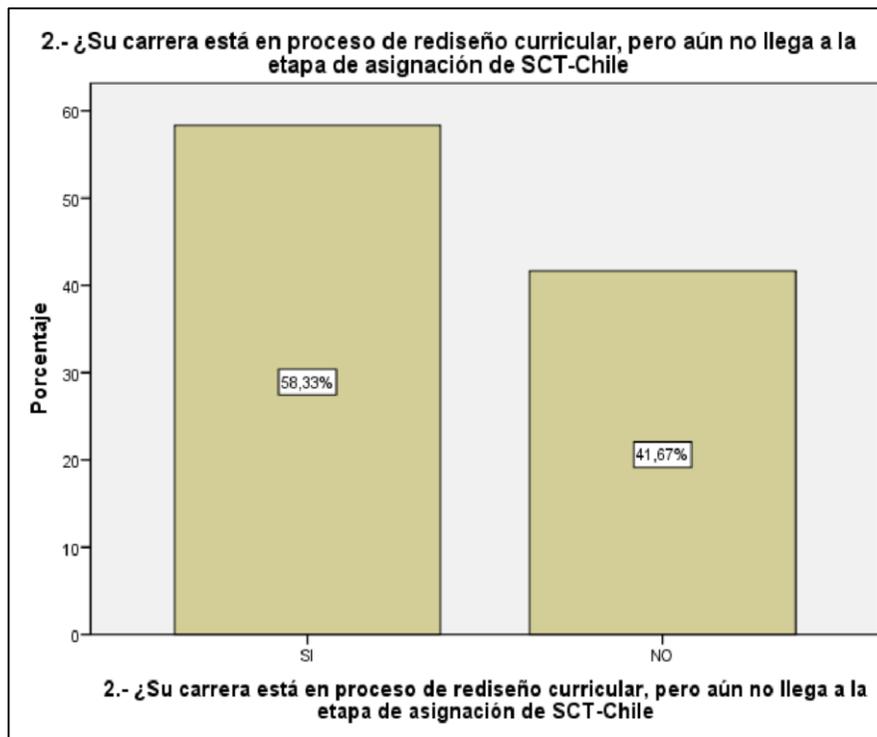
1.- ¿Su carrera posee implementado el SCT-Chile?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	5	41,7	41,7	41,7

NO	7	58,3	58,3	100,0
Total	12	100,0	100,0	



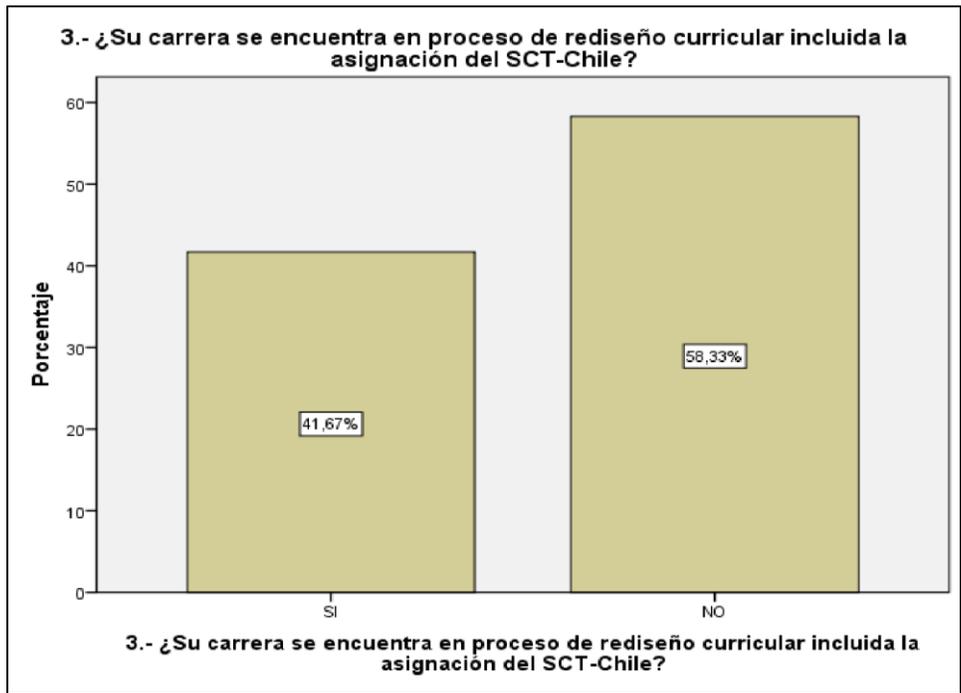
2.- ¿Su carrera está en proceso de rediseño curricular, pero aún no llega a la etapa de asignación de SCT-Chile

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	7	58,3	58,3	58,3
	NO	5	41,7	41,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	



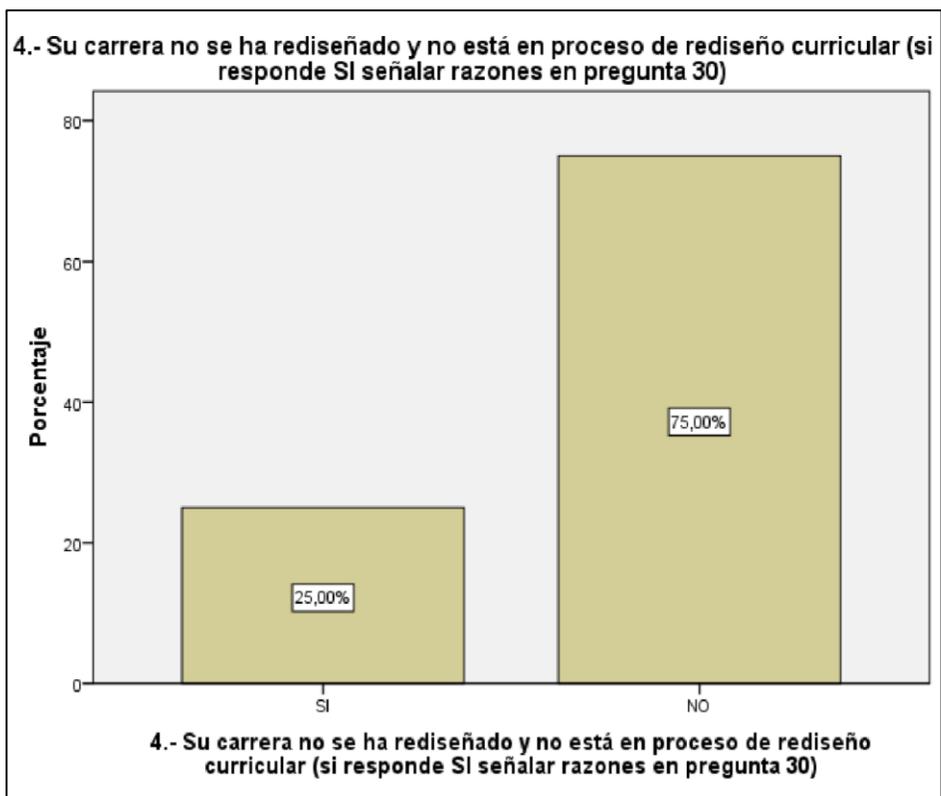
3.- ¿Su carrera se encuentra en proceso de rediseño curricular incluida la asignación del SCT-Chile?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	5	41,7	41,7	41,7
	NO	7	58,3	58,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	



4.- Su carrera no se ha rediseñado y no está en proceso de rediseño curricular (si responde SI señalar razones en pregunta 30)

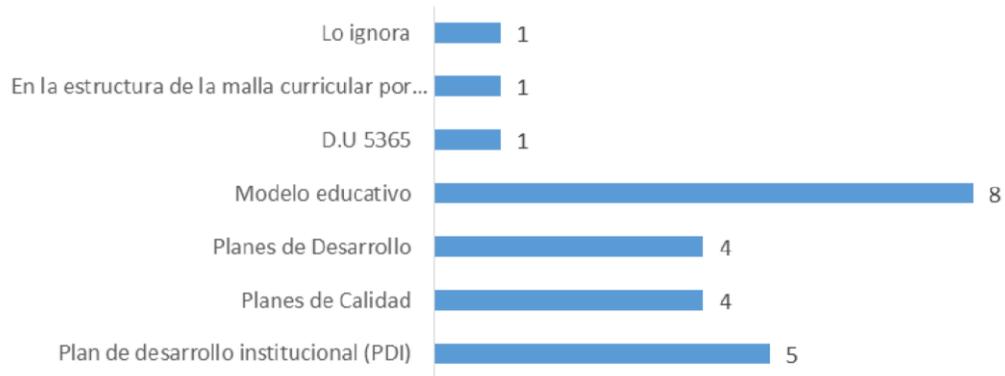
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	2	16,7	25,0	25,0
	NO	6	50,0	75,0	100,0
	Total	8	66,7	100,0	
Perdidos	Sistema	4	33,3		
Total		12	100,0		



5.- Señale en qué instrumento (s) de gestión institucional o instrumento (s) de gestión de la carrera se incorpora la política de implementación del SCT- Chile

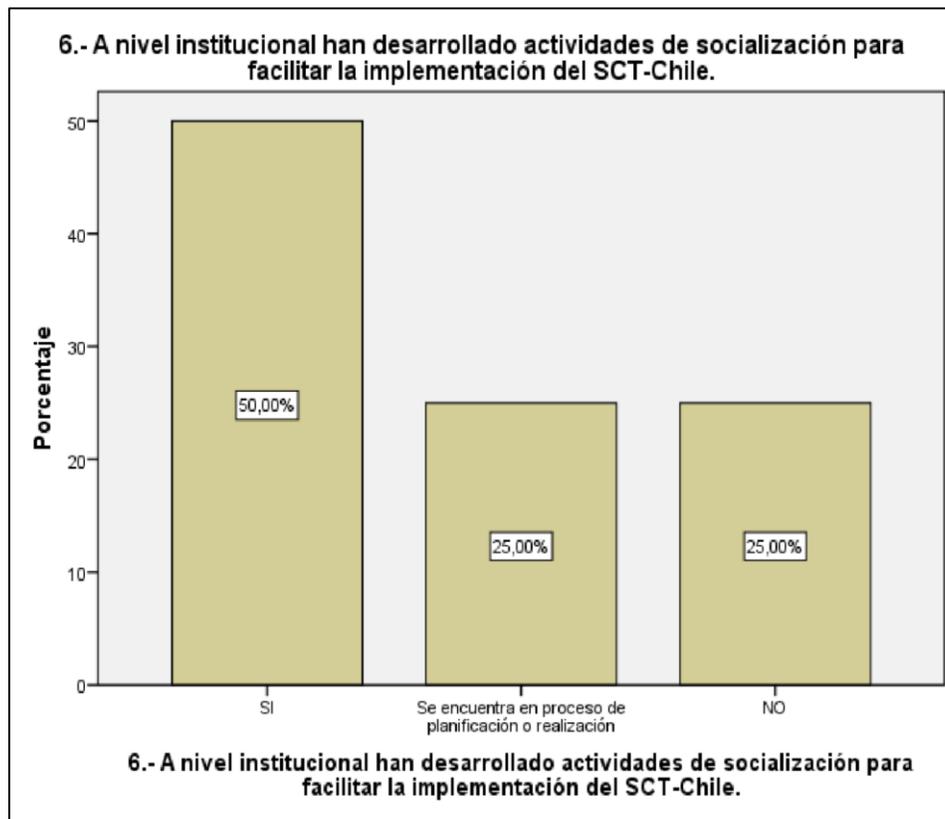
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido		7	58,3	58,3	58,3
	Plan de desarrollo institucional (PDI)	5	41,7	41,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	
Válido		8	66,7	66,7	66,7
	Planes de Calidad	4	33,3	33,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	
Válido		8	66,7	66,7	66,7
	Planes de Desarrollo	4	33,3	33,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	
Válido		4	33,3	33,3	33,3
	Modelo educativo	8	66,7	66,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	
Válido		9	75,0	75,0	75,0
	D.U 5365	1	8,3	8,3	83,3
	En la estructura de la malla curricular por competencias	1	8,3	8,3	91,7
	Lo ignora	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Señale en qué instrumento (s) de gestión institucional o instrumento (s) de gestión de la carrera se incorpora la política de implementación del SCT- Chile



6.- A nivel institucional han desarrollado actividades de socialización para facilitar la implementación del SCT-Chile.

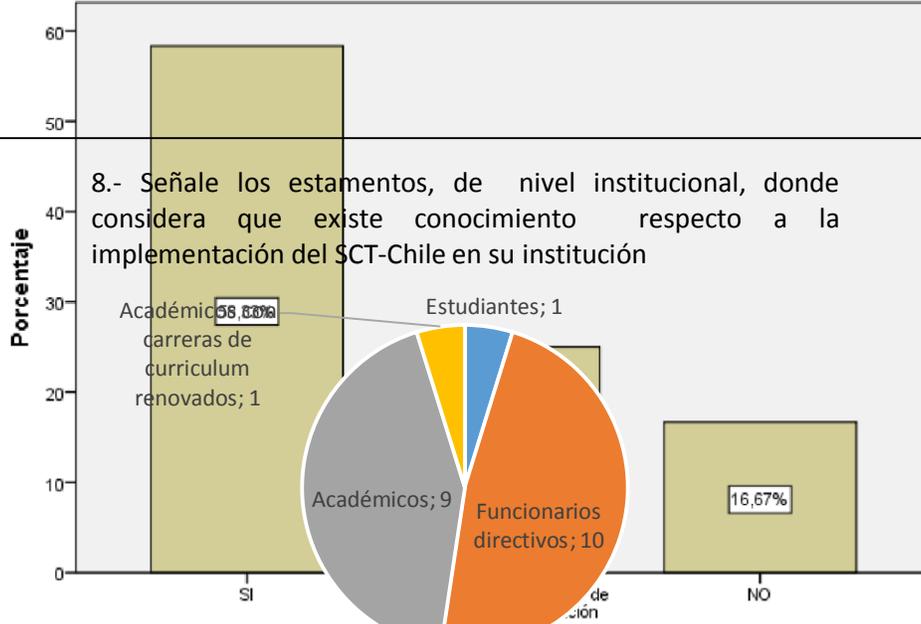
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	6	50,0	50,0	50,0
	Se encuentra en proceso de planificación o realización	3	25,0	25,0	75,0
	NO	3	25,0	25,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	



7.- A nivel institucional han desarrollado actividades de capacitación para facilitar la implementación del SCT-Chile.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	7	58,3	58,3	58,3
	Se encuentra en proceso de planificación o realización	3	25,0	25,0	83,3
	NO	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

7.- A nivel institucional han desarrollado actividades de capacitación para facilitar la implementación del SCT-Chile.



7.- A nivel institucional han desarrollado actividades de capacitación para facilitar la implementación del SCT-Chile.

8.- Señale los estamentos, de nivel institucional, donde considera que existe conocimiento respecto a la implementación del SCTChile en su institución

	Frecuencia	Porcentaje
Estudiantes	1	8,3
Funcionarios no directivos	0	0
Funcionarios directivos	10	83,3
Académicos	9	75,0
Académicos con carreras de curriculum renovados	1	8,3

Si desea aportar con algún comentario no contemplado en las preguntas anteriores, por favor escribir a continuación:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	7	58,3	58,3	58,3
En todo caso se requiere fortalecer este proceso, incluyendo a la totalidad de los académicos de la carrera, con el objeto de Fidelizar el modelo	1	8,3	8,3	66,7
Estamos en proceso de rediseño curricular y asignación de SCT en malla innovada	1	8,3	8,3	75,0
FONOAUDIOLOGIA POSEE LA PRIMERA COHORTE EL 2014	1	8,3	8,3	83,3
La carrera de Pedagogía en Matemática y Computación tiene implementado el rediseño curricular, que incluye los SCT, desde el año 2011 en su plan de estudios vigente D.U.N°748	1	8,3	8,3	91,7

<p>Se tiene conocimiento de que la institución se ha capacitado en SCT pero se siente que esa capacitación no ha permeado completamente a las carreras, se siente que tal vez sólo a las carreras que han avanzado en los curricular renovados. Nosotros nos encontramos en proceso de rediseño, sin embargo, no hemos tenido</p>				
<p>apoyo de los expertos de SCT y al hacer la consulta a UDEDOC no ha habido respuesta orientadora, sólo se nos ha indicado que debemos considerar los 30 créditos por semestre. Durante el primer semestre se hizo entrega de un libro sobre SCT como guía, sin embargo se requiere que exista un equipo entrenado que realice la guía en la transformación</p>	1	8,3	8,3	100,0
<p>Total</p>	12	100,0	100,0	

Análisis escalas Likert preguntas N° 9 a N° 25⁶

Los valores arrojados por el Alfa de Cronbach reflejan que el valor que se encuentra más cerca del número 1 mayor será la fiabilidad de la escala Likert diseñada en el instrumento. En la tabla 2 se muestra el Alfa de los 17 elementos analizados, correspondiente a las escalas Likert planteadas en el instrumento que pertenecen a las preguntas desde la N°9 a la N° 25. El índice de fiabilidad que arroja es de 0,547 (tabla 2) lo que representa una escala moderadamente confiable.

Para aumentar la fiabilidad de la escala, en la tabla 3 se presenta el Alfa de cada pregunta de la escala Likert diseñada. Por ejemplo la fila 4 muestra un índice Alfa, refiriéndose a si *la pregunta N°9 es suprimida o eliminada*, el Alfa de esta pregunta podría ser de ,410 lo que se traduce en un índice de fiabilidad, eliminando la pregunta N° 9 de 0,410. Como se mencionó, valores que se encuentran cerca del 1 reflejan alta confiabilidad. El Alfa de Cronbach podría aumentar si se eliminan las preguntas N°: 14, 16, 21, 22, 24 (tabla 3)

Tabla 1: Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	11	91,7
	Excluido ^{a7}	1	8,3
	Total	12	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Tabla 2: Estadísticas de fiabilidad

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,547	17 ³

⁶ Fe de erratas: En el instrumento aplicado en papel, en las preguntas que corresponden desde la N° 9 hasta la N° 26. En lo que concierne a la pregunta 12, ésta no existe ya que por un error de numeración se salta de la pregunta 11 a la 13 sin plantear la 12. Por lo que en la base de datos se corrigió, por lo tanto el total de preguntas no son 30, sino que 29.

⁷ Se excluye un valor en la escala, ya que un encuestado no respondió la pregunta. ³
La escala se encuentra constituida por 17 preguntas

Tabla 3: Estadísticas de total de elemento

Estadísticas de total de elemento				
	1	2	3	4
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
9.- En su carrera el perfil de egreso ha sido construido en base a competencias	52,09	38,891	,643	,410
10.- En su carrera el perfil de egreso ha sido construido considerando resultados de aprendizaje	51,82	40,164	,642	,420
11.- En su carrera el perfil de egreso ha sido construido tomando en consideración la validación interna	52,00	36,600	,871	,356
12.- En su carrera el perfil de egreso ha sido construido tomando en consideración la validación externa	52,27	38,018	,757	,386
13.- En su carrera los programas de asignatura han sido elaborados definiendo explícitamente su contribución al perfil de egreso.	51,55	39,473	,766	,398
14.- En su carrera no se ha estimado la carga de trabajo real del estudiante	53,55	63,473	-,416	,665
15.- En su carrera se realizan innovaciones curriculares tomando en consideración las fortalezas y debilidades emanadas de los procesos de autoevaluación de la carrera.	52,27	37,018	,819	,367
16. En su carrera no se han desarrollado estrategias de				

enseñanza y aprendizaje que se centren en el estudiante	54,36	62,255	-,697	,617
17.- La Unidad de Apoyo Docente y Curricular cuenta con la capacidad de atender a la demanda de innovación de todas las carreras que oferta la universidad.	52,73	50,018	,212	,528
18.- En su carrera están definidas las salidas intermedias y de flexibilidad curricular	53,64	55,255	-,066	,565
19.- En la universidad existen procedimientos estandarizados para el proceso de implementación del SCT Chile en las carreras	52,09	49,691	,365	,510
20.- En su carrera se ha constituido una comisión para realizar el proceso de rediseño curricular	51,00	54,400	,101	,545
21.- Solamente en algunas carreras que oferta la universidad se ha levantado información respecto a las necesidades de carga real de trabajo por parte de los estudiantes.	52,73	61,218	-,395	,627
22.- Los docentes de su carrera no han participado de los cursos de capacitación en innovación curricular.	53,36	61,855	-,515	,620
23.- La universidad ha ofrecido cursos y/o talleres de capacitación en innovación curricular	51,73	52,418	,109	,545
24.- La universidad ha ofrecido cursos de capacitación en el proceso de implementación del SCT – Chile.	53,09	60,891	-,384	,623
25.- Los docentes de su carrera tienen las competencias para implementar los SCT- Chile en sus asignaturas.	52,82	52,564	,139	,540

Alfa de Cronbach eliminando las preguntas N°: 14, 16, 21, 22 y 24

El Alfa de Cronbach nos indica que las preguntas N°: 14, 16, 21, 22 y 24, poco están aportando a la fiabilidad de escala diseñada, por lo cual, procediendo con su eliminación, el Alfa de Cronbach aumentó a ,861 (0,861, tabla 5) por lo que la escala pasa a ser altamente confiable.

Se recomienda proceder con la eliminación de las preguntas N°: 14, 16, 21, 22 y 24

Tabla 4: Resumen de casos

Resumen de procesamiento de casos			
		N	%
Casos	Válido	11	91,7
	Excluido ^a	1	8,3
	Total	12	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Tabla 5: Estadísticas de fiabilidad

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
0,861	0,821	12

Tabla 6: Cuadro resumen de aplicación del Alfa de Cronbach sin las preguntas 14, 16, 21, 22 y 24

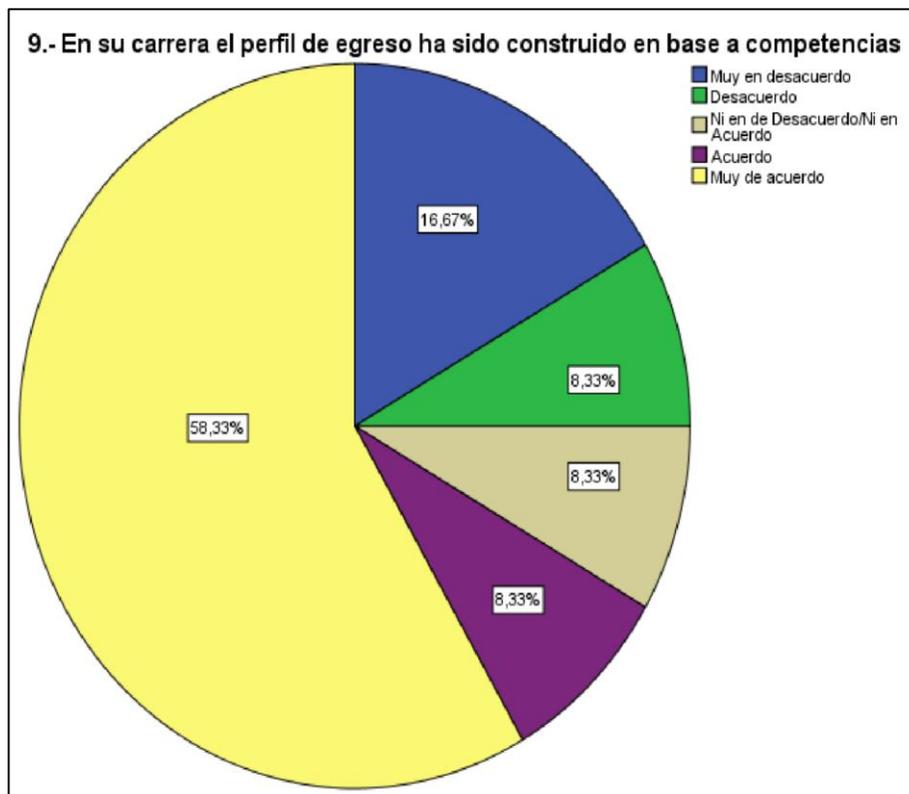
Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
9.- En su carrera el perfil de egreso ha sido construido en base a competencias	40,09	71,891	,655	,842
10.- En su carrera el perfil de egreso ha sido construido considerando resultados de aprendizaje	39,82	69,764	,819	,828
11.- En su carrera el perfil de egreso ha sido construido tomando en consideración la validación interna	40,00	67,200	,944	,817
12.- En su carrera el perfil de egreso ha sido construido tomando en consideración la validación externa	40,27	69,418	,819	,827
13.- En su carrera los programas de asignatura han sido elaborados definiendo explícitamente su contribución al perfil de egreso.	39,55	72,673	,771	,833
15.- En su carrera se realizan innovaciones curriculares tomando en consideración las fortalezas y debilidades emanadas de los procesos de autoevaluación de la carrera.	40,27	69,218	,828	,827
17.- La Unidad de Apoyo Docente y Curricular cuenta con la capacidad de atender a la demanda de innovación de todas las carreras que oferta la universidad.	40,73	83,018	,398	,859

18.- En su carrera están definidas las salidas intermedias y de flexibilidad curricular	41,64	93,055	-,027	,876
19.- En la universidad existen procedimientos estandarizados para el proceso de implementación del SCT Chile en las carreras	40,09	87,891	,274	,864
20.- En su carrera se ha constituido una comisión para realizar el proceso de rediseño curricular	39,00	92,000	,155	,867
23.- La universidad ha ofrecido cursos y/o talleres de capacitación en innovación curricular	39,73	89,218	,155	,871
25.- Los docentes de su carrera tienen las competencias para implementar los SCT- Chile en sus asignaturas.	40,82	87,964	,274	,864

Descriptivo preguntas escalas Likert , preguntas 9 a 25, se omiten las preguntas 14, 16, 21, 22 y 24

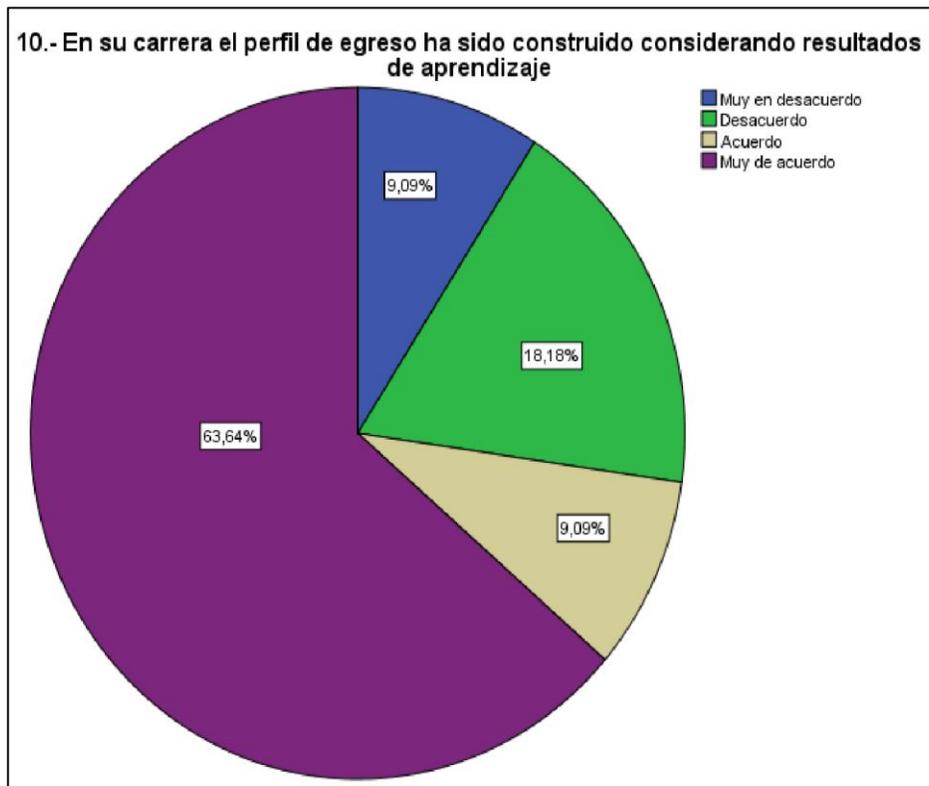
A través de la eliminación de las preguntas 14, 16, 21, 22 y 24 se proceden al análisis descriptivo de las preguntas contenidas desde los ítems 9 al 25.

9.- En su carrera el perfil de egreso ha sido construido en base a competencias					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	2	16,7	16,7	16,7
	Desacuerdo	1	8,3	8,3	25,0
	Ni en de Desacuerdo/Ni en Acuerdo	1	8,3	8,3	33,3
	Acuerdo	1	8,3	8,3	41,7
	Muy de acuerdo	7	58,3	58,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	



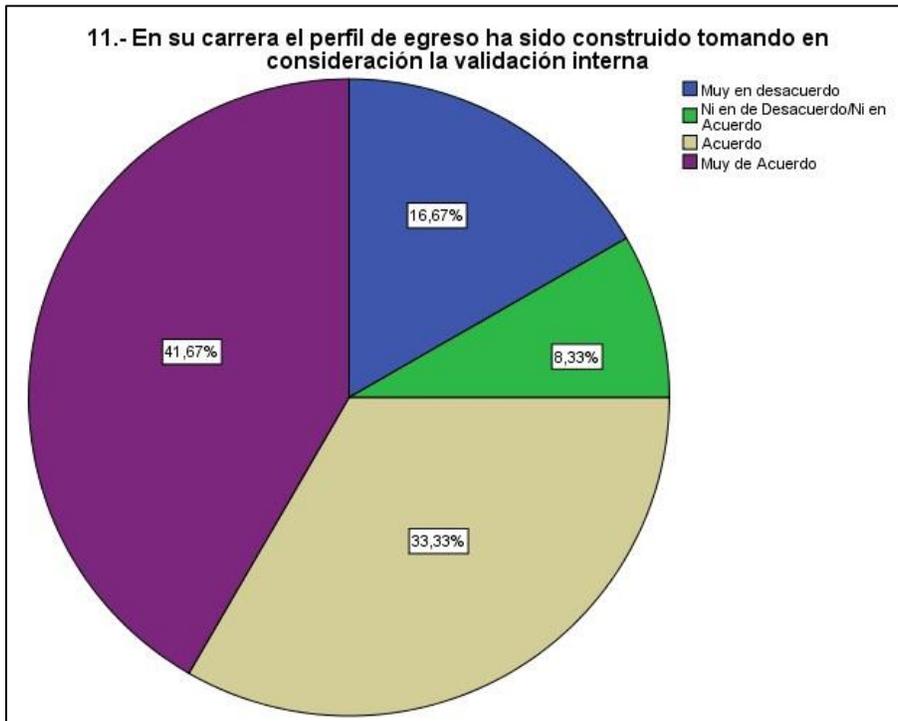
10.- En su carrera el perfil de egreso ha sido construido considerando resultados de aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	8,3	9,1	9,1
	Desacuerdo	2	16,7	18,2	27,3
	Acuerdo	1	8,3	9,1	36,4
	Muy de acuerdo	7	58,3	63,6	100,0
	Total	11	91,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	8,3		
Total		12	100,0		



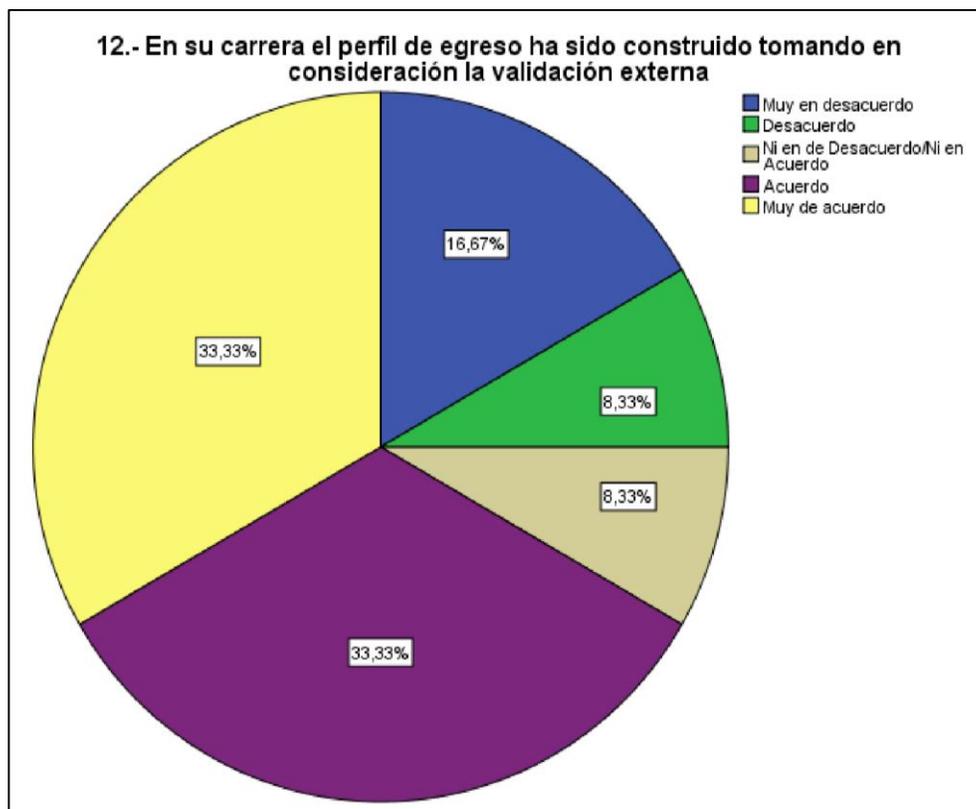
11.- En su carrera el perfil de egreso ha sido construido tomando en consideración la validación interna

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	2	16,7	16,7	16,7
	Ni en de Desacuerdo/Ni en Acuerdo	1	8,3	8,3	25,0
	Acuerdo	4	33,3	33,3	58,3
	Muy de Acuerdo	5	41,7	41,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	



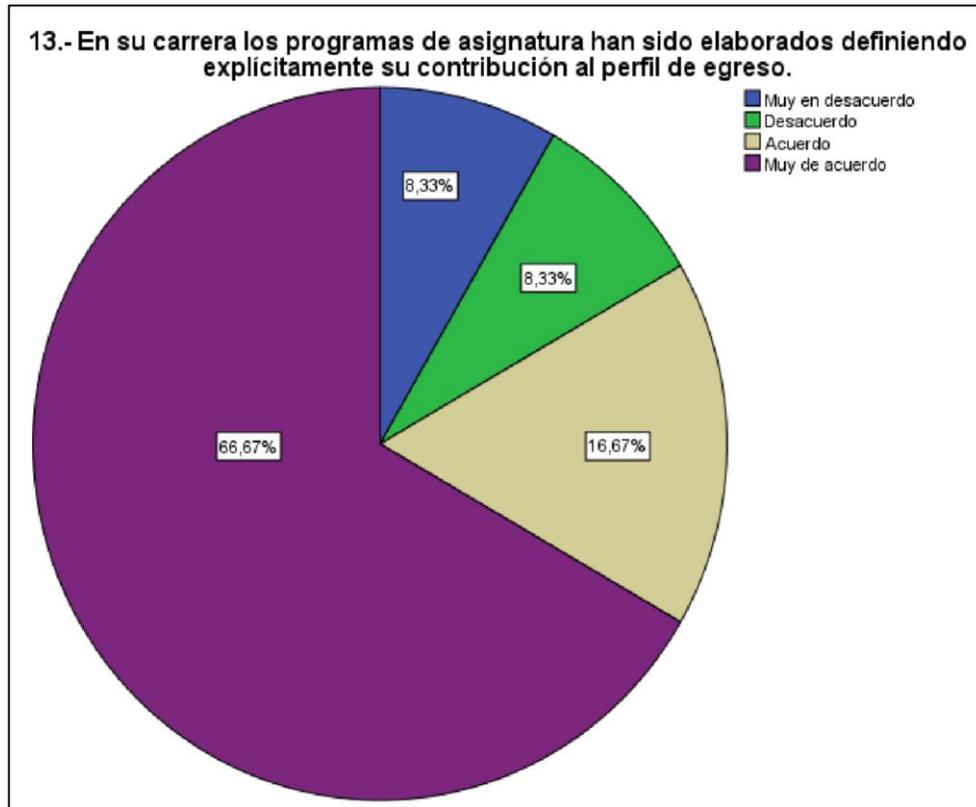
12.- En su carrera el perfil de egreso ha sido construido tomando en consideración la validación externa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	2	16,7	16,7	16,7
	Desacuerdo	1	8,3	8,3	25,0
	Ni en de Desacuerdo/Ni en Acuerdo	1	8,3	8,3	33,3
	Acuerdo	4	33,3	33,3	66,7
	Muy de acuerdo	4	33,3	33,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	



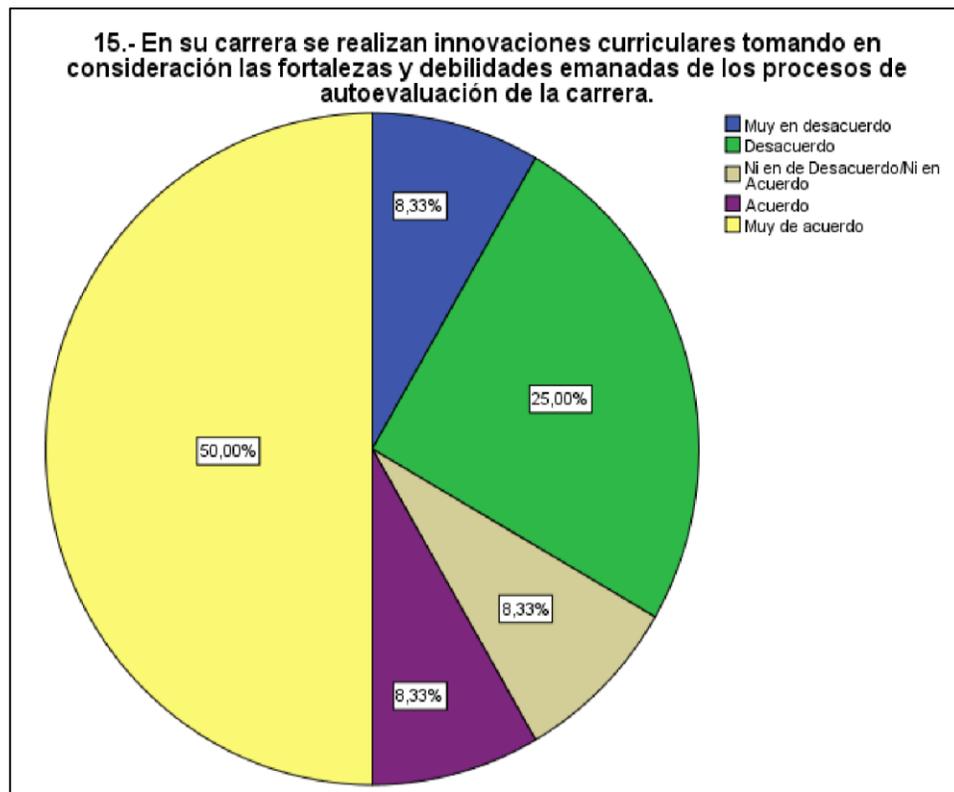
13.- En su carrera los programas de asignatura han sido elaborados definiendo explícitamente su contribución al perfil de egreso.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	8,3	8,3	8,3
	Desacuerdo	1	8,3	8,3	16,7
	Acuerdo	2	16,7	16,7	33,3
	Muy de acuerdo	8	66,7	66,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	



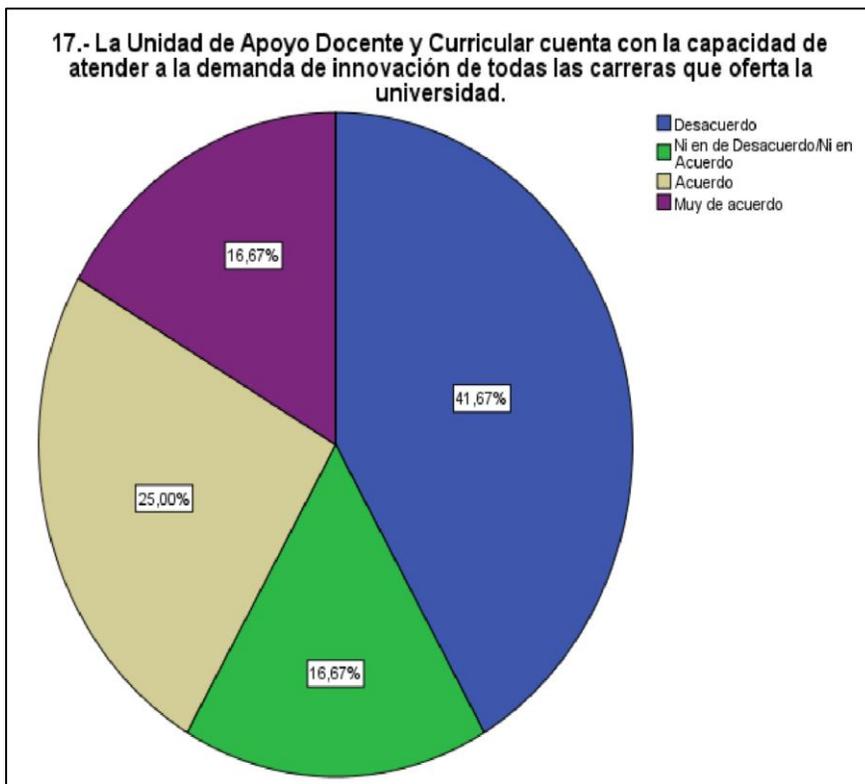
15.- En su carrera se realizan innovaciones curriculares tomando en consideración las fortalezas y debilidades emanadas de los procesos de autoevaluación de la carrera.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	8,3	8,3	8,3
	Desacuerdo	3	25,0	25,0	33,3
	Ni en de Desacuerdo/Ni en Acuerdo	1	8,3	8,3	41,7
	Acuerdo	1	8,3	8,3	50,0
	Muy de acuerdo	6	50,0	50,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

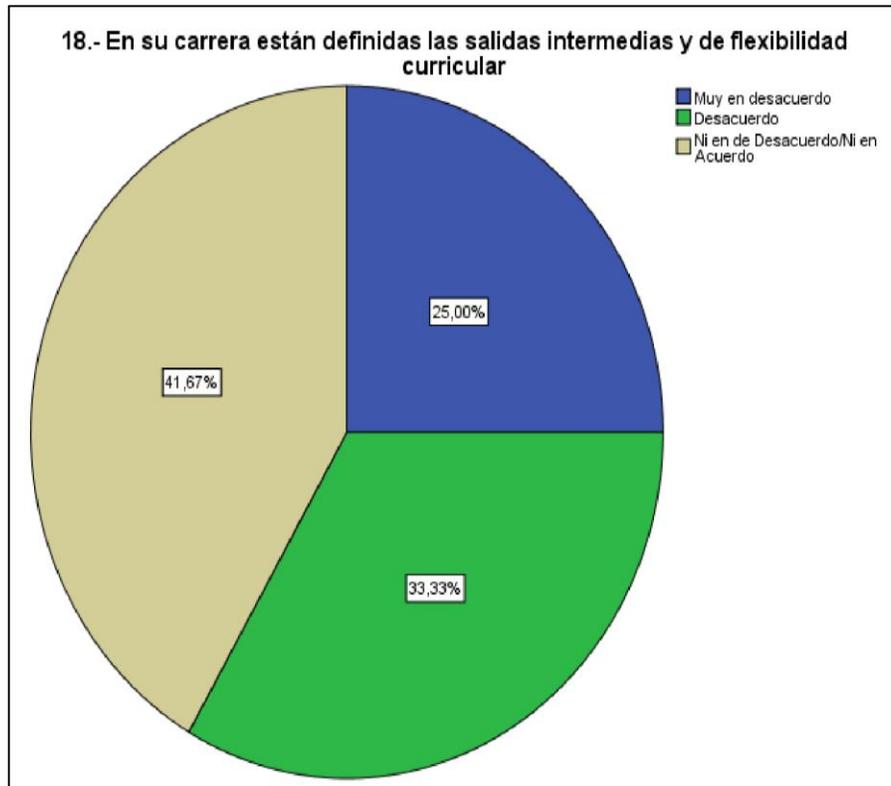


17.- La Unidad de Apoyo Docente y Curricular cuenta con la capacidad de atender a la demanda de innovación de todas las carreras que oferta la universidad.

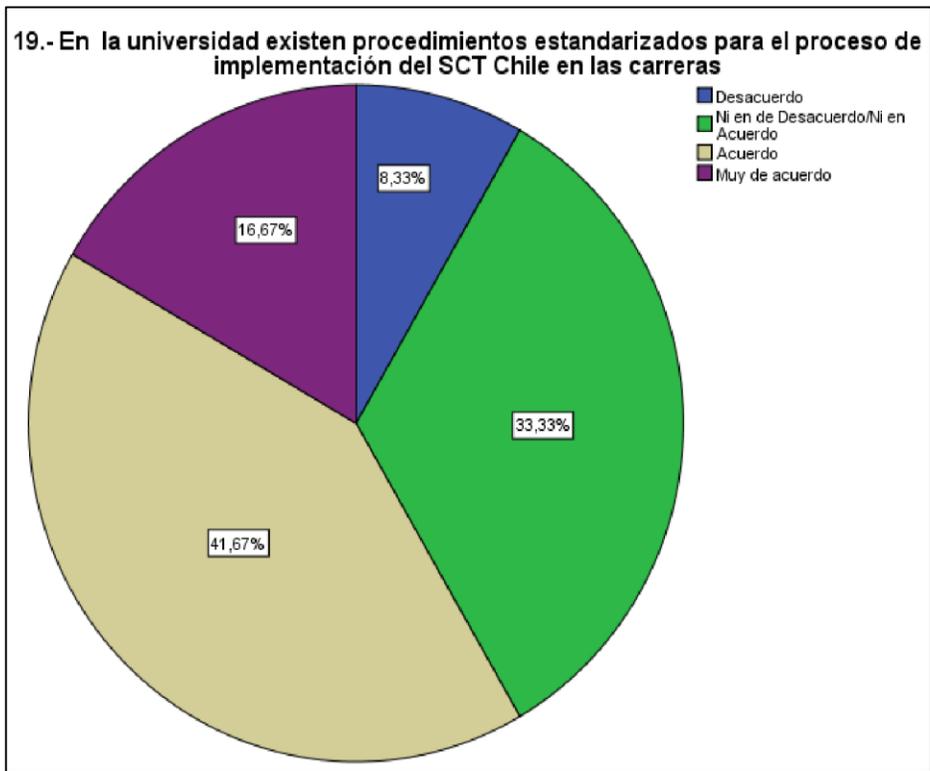
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Desacuerdo	5	41,7	41,7	41,7
	Ni en de Desacuerdo/Ni en Acuerdo	2	16,7	16,7	58,3
	Acuerdo	3	25,0	25,0	83,3
	Muy de acuerdo	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	



18.- En su carrera están definidas las salidas intermedias y de flexibilidad curricular					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	3	25,0	25,0	25,0
	Desacuerdo	4	33,3	33,3	58,3
	Ni en de Desacuerdo/Ni en Acuerdo	5	41,7	41,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

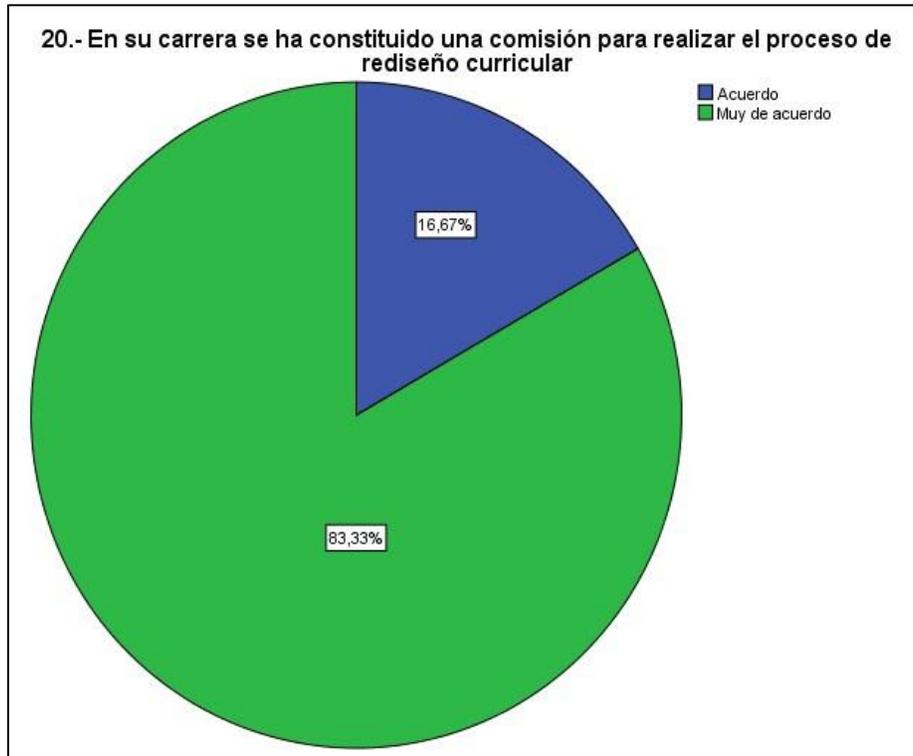


19.- En la universidad existen procedimientos estandarizados para el proceso de implementación del SCT Chile en las carreras					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Desacuerdo	1	8,3	8,3	8,3
	Ni en de Desacuerdo/Ni en Acuerdo	4	33,3	33,3	41,7
	Acuerdo	5	41,7	41,7	83,3
	Muy de acuerdo	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	



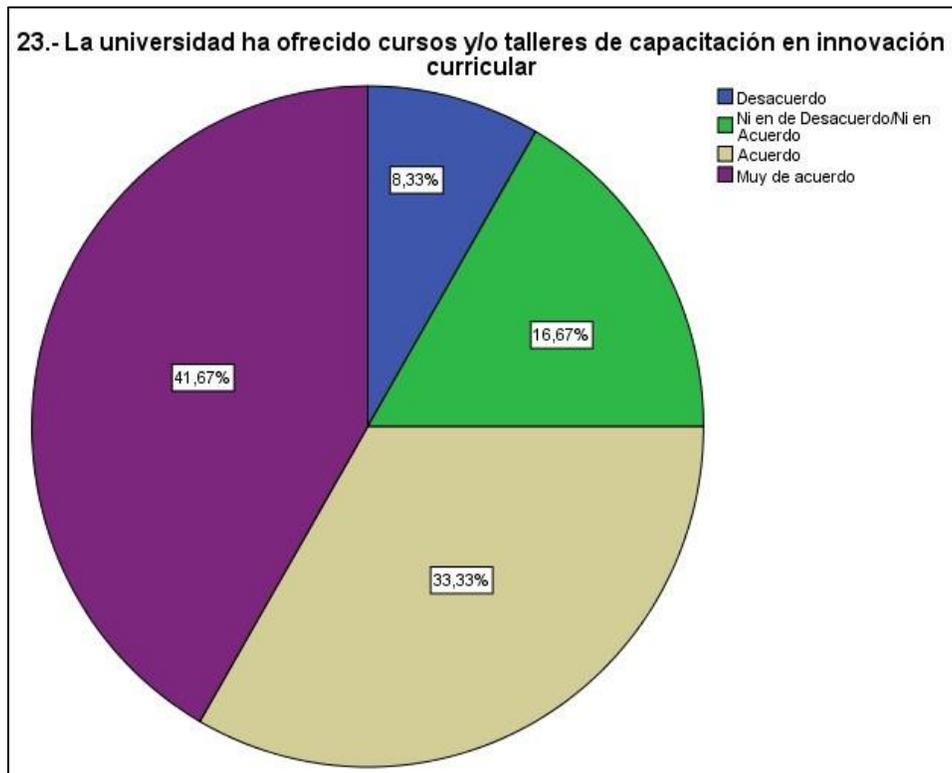
20.- En su carrera se ha constituido una comisión para realizar el proceso de rediseño curricular

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Acuerdo	2	16,7	16,7	16,7
	Muy de acuerdo	10	83,3	83,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

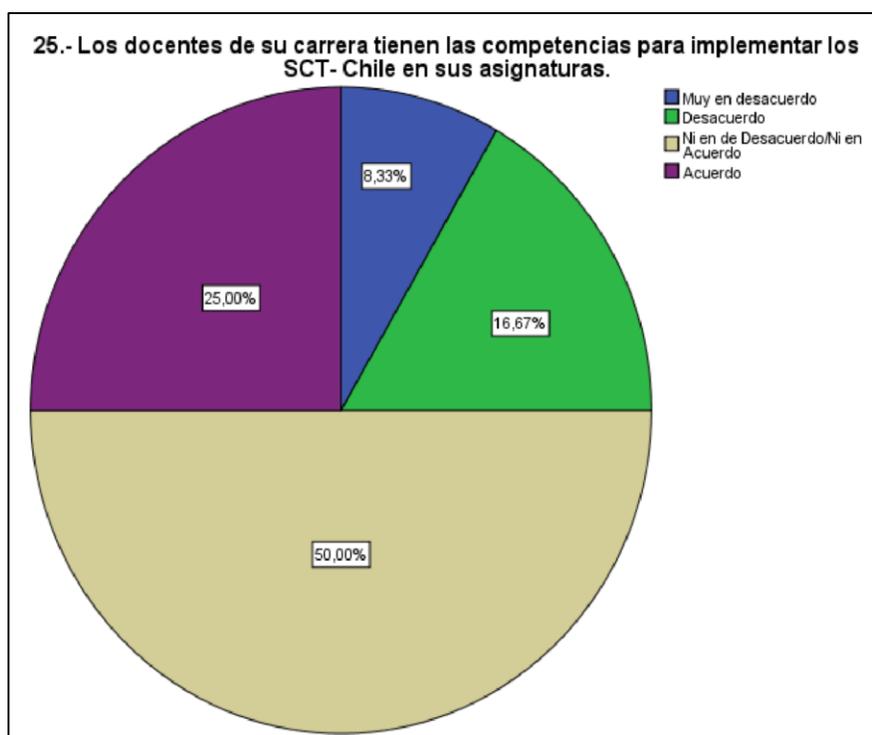


23.- La universidad ha ofrecido cursos y/o talleres de capacitación en innovación curricular

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Desacuerdo	1	8,3	8,3	8,3
	Ni en de Desacuerdo/Ni en Acuerdo	2	16,7	16,7	25,0
	Acuerdo	4	33,3	33,3	58,3
	Muy de acuerdo	5	41,7	41,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	



25.- Los docentes de su carrera tienen las competencias para implementar los SCT- Chile en sus asignaturas.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	8,3	8,3	8,3
	Desacuerdo	2	16,7	16,7	25,0
	Ni en de Desacuerdo/Ni en Acuerdo	6	50,0	50,0	75,0
	Acuerdo	3	25,0	25,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	



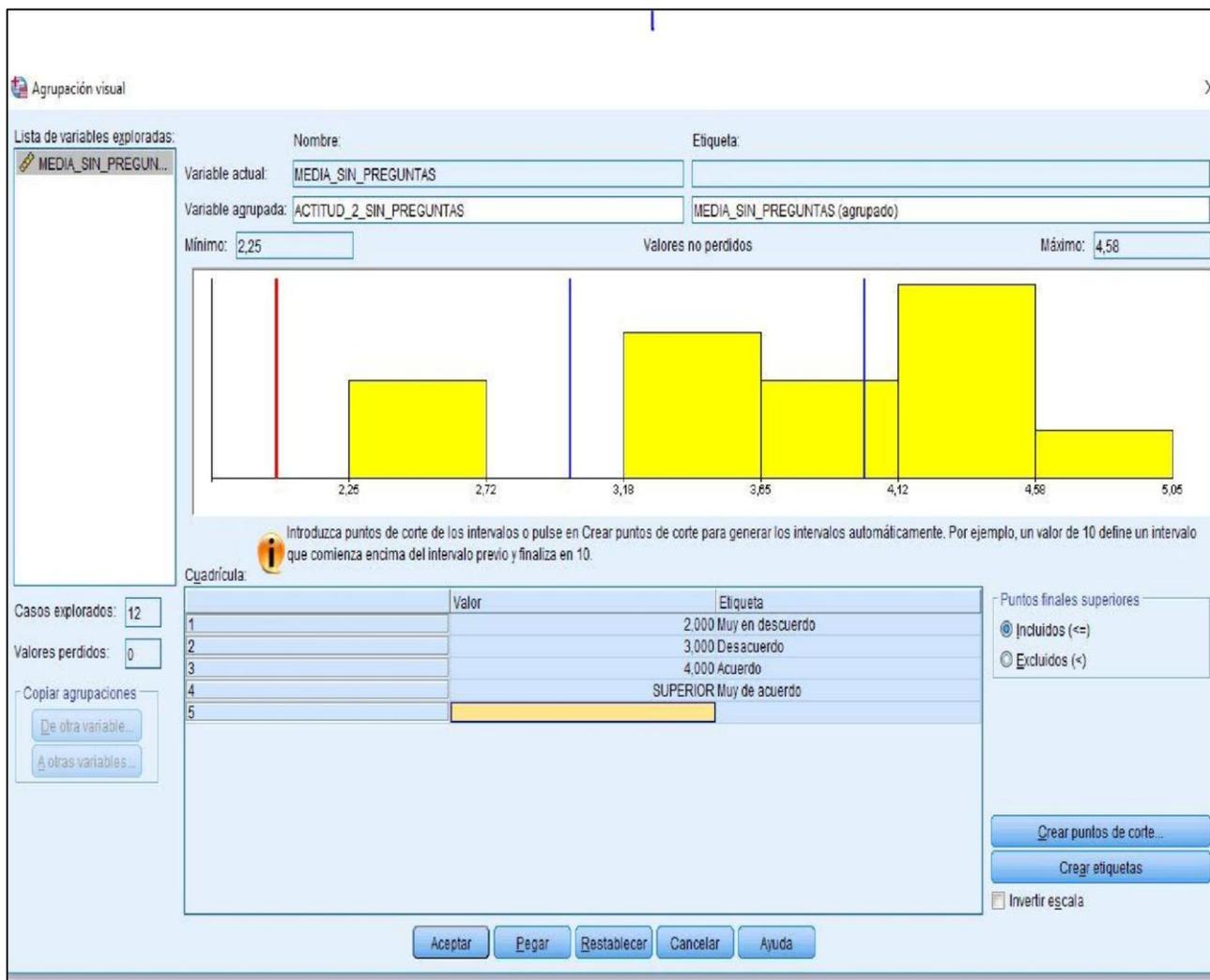
Perfil de actitud hacia el estado de implementación del SCT-Chile en los jefes de carrera de los programas del área de la salud y pedagogía de la Universidad de Los Lagos

La tabla 7 presenta los criterios tomados para realizar el perfil de actitud hacia el estado de implementación del SCT-Chile. El instrumento propuesto para la recogida de información proponía 5 opciones de respuestas en los ítems 9 al 25. Por lo que se procede a utilizar éstos para identificar la actitud. Para lograr el objetivo se calcularon las medias aritméticas de respuesta de cada uno de los encuestados que respondieron los ítems 9 al 25. La Ilustración 1, es una agrupación visual para graficar y ordenar las medias aritméticas de las respuestas. Por ejemplo, se observa que la media aritmética calculada y que representa el valor más bajo es de 2.25 y la máxima son 5. Es decir, el valor 2,24 representa una postura de desacuerdo frente al estado de implementación del SCT-Chile y los valores superiores a 3 representan una postura de acuerdo y de muy acuerdo.

Tabla 7: Criterio postulado para medir la actitud hacia la implementación del SCT-Chile

Límite inferior	Límite superior	Categoría de respuesta
1	2	Muy en desacuerdo
2	3	Desacuerdo
3	4	Acuerdo
4	5	Muy de Acuerdo

Ilustración 1: Agrupación visual de las medias aritméticas obtenidas a través del cálculo de las respuestas de los ítems 9 al 25



En este apartado las preguntas 14, 16, 21, 22, 24 han sido suprimidas dada las sugerencias obtenidas mediante la aplicación del Alfa de Cronbach. La actitud hacia el estado de implementación del SCT-Chile en los jefes de carrera de los programas de pedagogía y salud de la Universidad de Los Lagos es bastante positiva, el 83% se encuentra en una postura de acuerdo y muy de acuerdo

```
FRECUENCIES VARIABLES=ACTITUD_2_SIN_PREGUNTAS_14_16_21_22_24
/PIECHART PERCENT /ORDER=ANALYSIS.
```

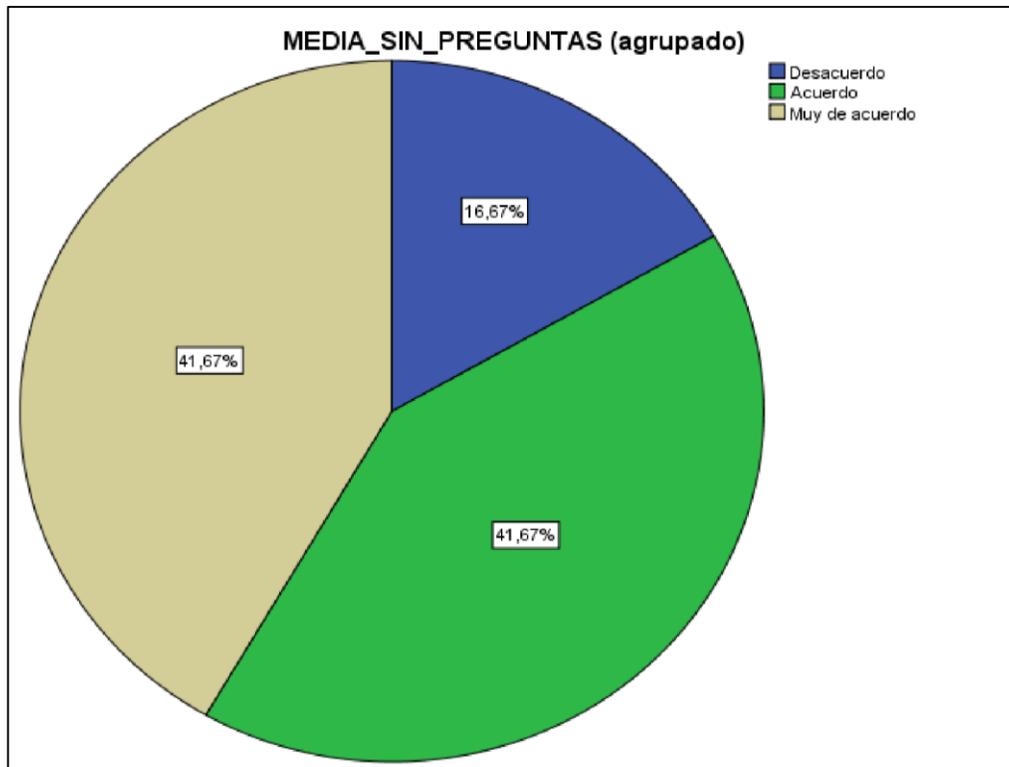
Estadísticos
 MEDIA_SIN_PREGUNTAS
 (agrupado)

N	Válido	12
	Perdidos	0

MEDIA_SIN_PREGUNTAS (agrupado)

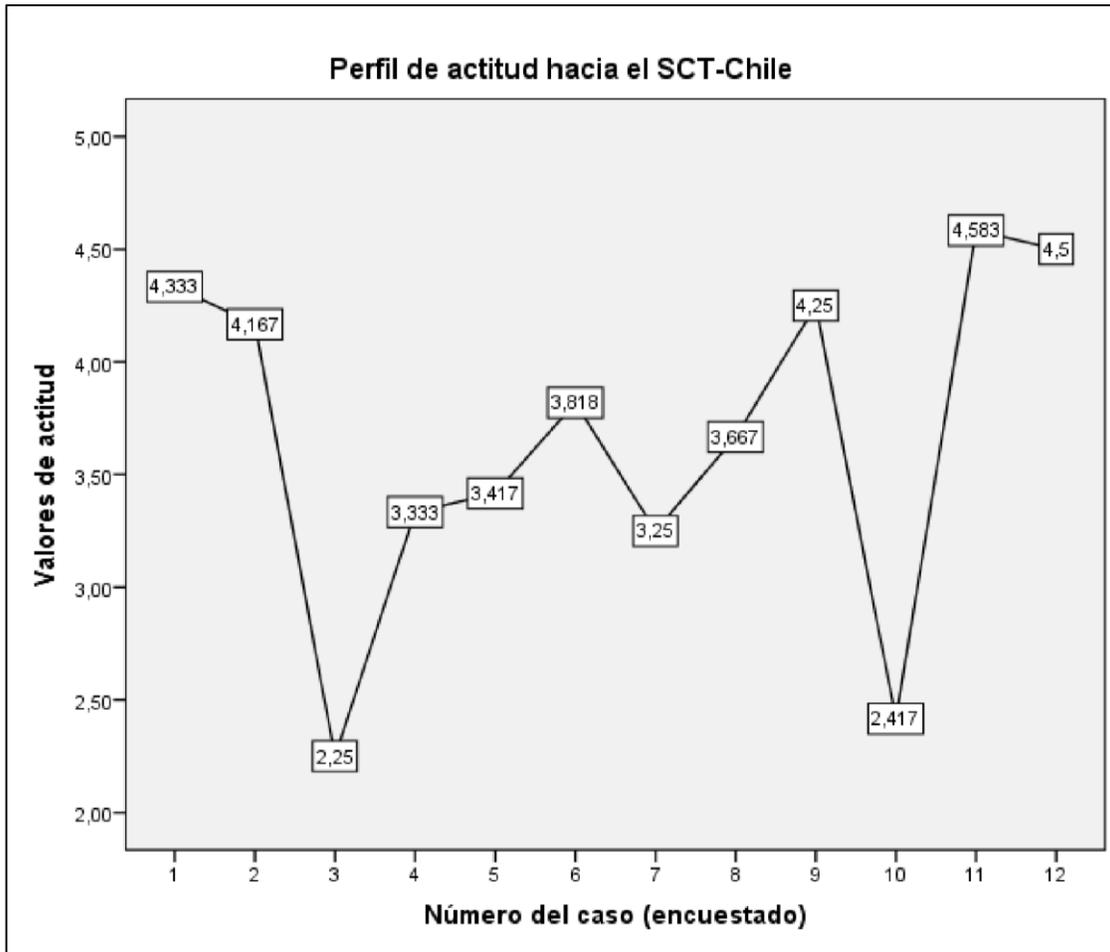
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Desacuerdo	2	16,7	16,7	16,7
	Acuerdo	5	41,7	41,7	58,3
	Muy de acuerdo	5	41,7	41,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Ilustración 2: presenta la distribución de las medias aritméticas calculadas en función de las respuestas de los ítem 9 al 25, se excluyen las preguntas 14, 16, 21, 22 y 24 sugeridas por la aplicación del Alfa de Cronbach



La ilustración 3 presenta tendencia de actitud de los 12 encuestados a través del cálculo de la media aritmética de las respuestas de los 12 encuestados. Según los criterios presentados en la ilustración N° 1. Se observa que la tendencia del posicionamiento de las respuestas es mayoritariamente arriba del valor 3. 25, lo que refleja una respuesta positiva de los encuestados a través de las preguntas 9 a la 25.

Ilustración 3: Perfil de actitud a través de la media aritmética de las respuestas de los ítem 9 al 25 de los 12 encuestados.



Si desea aportar con algún comentario no contemplado en las preguntas anteriores, por favor escribir a continuación:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	11	91,7	91,7	91,7
Las respuestas corresponden al Plan de Estudios DU 1950 del 2002, no se ha considerado el Nuevo plan que se encuentra en construcción. *La Unidad de Apoyo Docente y Curricular cuenta con la capacidad de atender a la demanda de innovación de todas las carreras que				
	1	8,3	8,3	100,0
oferta la universidad: en este aspecto, debemos señalar que como carrera en rediseño tuvimos la asesoría de 7 expertos sin continuidad y coherencia en los planteamientos y conceptos, sólo en este último tiempo hemos tenido el apoyo del profesional Moises Alvia.				
Total	12	100,0	100,0	

Pregunta 26

La respuesta de la pregunta 26, se encuentra condicionada por la respuesta de la pregunta 1, "Si". La respuesta "ambas" se refiere a la implementación en: A) En el diseño del programa de asignatura y B) El diseño de las planificaciones del desarrollo de la asignatura.

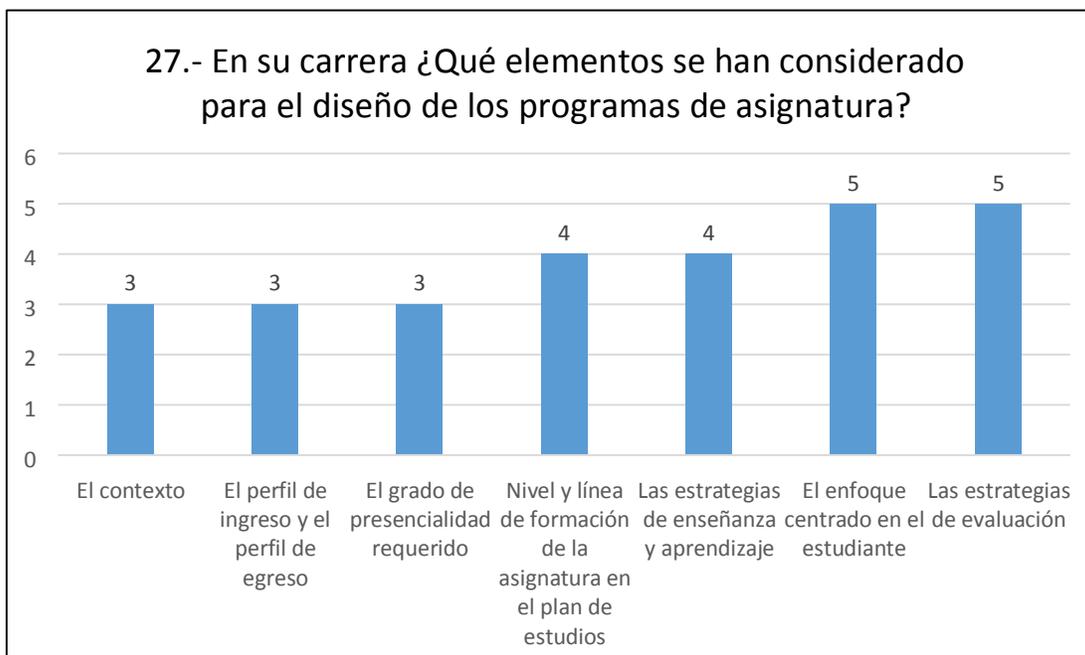
26.- ¿A nivel general en qué nivel de implementación se encuentra el SCT - Chile en el proceso de enseñanza y aprendizaje de su carrera

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	7	58,3	58,3	58,3
Ambas	4	33,3	33,3	91,7
Ninguna	1	8,3	8,3	100,0
Total	12	100,0	100,0	

26.- Cuál

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	11	91,7	91,7	91,7
El Plan de estudios está en su totalidad con SCT: Programas: diseño, planificaciones e implementación de los cursos.	1	8,3	8,3	100,0
Total	12	100,0	100,0	

27.- En su carrera ¿Qué elementos se han considerado para el diseño de los programas de asignatura?		
	Frecuencia	Porcentaje
El contexto	3	25,0
El enfoque centrado en el estudiante	5	41,7
Nivel y línea de formación de la asignatura en el plan de estudios	4	33,3
El perfil de ingreso y el perfil de egreso	3	25,0
El grado de presencialidad requerido	3	25,0
Las estrategias de enseñanza y aprendizaje	4	33,3
Las estrategias de evaluación	5	41,7



28.- ¿Realizan seguimiento al proceso de incorporación del SCT-Chile en el Plan de Estudios de la carrera?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	1	8,3	20,0	20,0
	El seguimiento se encuentra en proceso de diseño	3	25,0	60,0	80,0
	NO	1	8,3	20,0	100,0
	Total	5	41,7	100,0	
Perdidos	Sistema	7	58,3		
Total		12	100,0		

29.- Señale las razones de por qué no poseen carreras con innovación curricular

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	6	50,0	50,0	50,0
El proceso de innovación curricular es relativamente reciente y su implementación no alcanza todavía a todas las carreras. Estamos en etapa final de	1	8,3	8,3	58,3
rediseño curricular.	1	8,3	8,3	66,7
Estamos en proceso de	1	8,3	8,3	75,0
rediseño curricular.				
Estamos en proceso y porque el trabajo de innovación es	1	8,3	8,3	83,3
independiente en cada carrera y es de acorde a su historia y necesidades				
Primera cohorte corresponde al año 2014 -	1	8,3	8,3	91,7
Inicio de armonización curricular el 2014				
Según mi opinión, por el escaso tiempo que llevo en esta función, creo que no se han generado las condiciones para poner al	1	8,3	8,3	100,0
conjunto de profesores de la carrera en esta nueva modalidad y constituye una				

debilidad que espero poder subsanar en este periodo.			
Total	12	100,0	100,0

Comentarios generales que desee realizar

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	11	91,7	91,7	91,7
En mi opinión, creo que ayudaría mucho en esta tarea, formalizar un proceso de planificación que actualice las destrezas de los profesores en talleres específicos para rediseñar los cursos en esta nueva modalidad. Es decir, tal como se enseña el Diseño y formulación de proyectos, lo				
	1	8,3	8,3	100,0
que interesa es que el relator sea capaz de hacer una transferencia de la racionalidad empleada para trasladarla a la planificación de estos nuevos cursos. En este contexto no es conocimiento teórico, si no que transferencia de capacidades practicas y/o técnicas				
Total	12	100,0	100,0	