



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**CARACTERÍSTICAS DE LOS PROCESOS DE INNOVACIÓN CURRICULAR EN
LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE CHILE**

**Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con Mención en Currículo y Comunidad
Educativa**

ALEJANDRA LÓPEZ-PEÑA

Director:

Manuel Silva Águila

Santiago de Chile, año 2017

Nombre del autor : Alejandra López-Peña

Profesor Guía : Manuel Silva Águila.

Grados Académicos Obtenidos : Licenciada en Psicología.

Título de Tesis :

“Características de los procesos de Innovación Curricular en las Instituciones de Educación Superior de Chile”

Resumen :

La innovación curricular, sobre todo en las últimas décadas, se ha convertido en una herramienta para el aseguramiento de la calidad de los procesos formativos de las Instituciones de Educación Superior, y una manera de modernizar la educación terciaria de acuerdo a las necesidades sociales actuales. En este sentido, y para efectos de la presente investigación se caracterizan los procesos de innovación curricular desde una perspectiva cualitativa y a través de dos etapas, una primera relacionada con una revisión documental, y una segunda vinculada con la realización de entrevistas a responsables curriculares de las instituciones. En lo que respecta a la muestra, esta estuvo constituida por siete universidades las que fueron seleccionadas a partir de diversos criterios y con el objetivo de abarcar el espacio simbólico de la temática de estudio.

En cuanto al análisis de los datos, los documentos fueron revisados a partir de un análisis de contenido semántico y las entrevistas mediante el análisis del modelo de teorización anclada, todo esto con el propósito de indagar el fenómeno de estudio desde una perspectiva comprensiva.

A partir del corpus de datos es posible concluir que las universidades investigadas comparten dentro de las etapas de innovación curricular, el perfil de egreso, la estructura curricular y los programas de curso. Por su parte, se señalan dentro de los desafíos, el perfil de ingreso y el trabajo a nivel micro curricular relacionado con el seguimiento a la implementación del plan de estudios y la evaluación del logro de los aprendizajes. Cabe señalar, que estos aspectos aún se encuentran en etapas muy iniciales y exploratorias en todas las instituciones.

Por su parte, emerge de las entrevistas la importancia de trabajar desde las creencias de los docentes ya que éstas, pueden afectar la concreción de los cambios realizados al plan de estudios de los programas académicos. Desde ahí la relevancia de educar respecto del sentido de estos procesos y, donde el asesor curricular y el tipo de acompañamiento, cumplen un papel clave.

Por último, se espera que este estudio pueda contribuir a la discusión a nivel teórico, práctico y de políticas públicas.

Datos del autor : alejandra.lopez.pena@gmail.com

Palabras clave : Instituciones de Educación superior, procesos de innovación curricular, creencias de los docentes, asesoramiento curricular

Dedicatoria

*A todos a quienes fueron parte de este proceso, en especial...
A mi familia, Víctor, Eliana, Catalina y Gabriela por su apoyo incondicional
y a Sebastián por su amor y paciencia infinita*

Agradecimientos

Quiero dar las gracias a mis profesores por su calidad humana y académica, por incentivarlos siempre a la reflexión y al análisis crítico. A mi profesor guía, Manuel Silva, por toda su entrega, su acompañamiento y sus certeros consejos. A mis compañeros de magíster por haber coincidido en este proceso y compartir este desafío, sin ustedes mi proceso formativo no habría sido lo mismo.

Agradezco también a todos quienes contribuyeron en la elaboración de este trabajando de investigación y a quienes estuvieron acompañándome en mis dos años y medio de postgrado.

Por último, quiero agradecer a la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica CONICYT por confiar en mis capacidades y por apoyarme en el desarrollo de mi formación académica y profesional mediante la Beca Nacional de Magister año 2015.

ÍNDICE

CAPITULO I: PROBLEMATIZACIÓN Y ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO	8
1.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	8
1.2 ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO.....	16
1.3 PREGUNTA DE INVESTIGACION	18
1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	18
CAPITULO II: ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y TEÓRICOS.....	19
2.1 ANTECEDENTES TEÓRICOS	19
2.1.1 Construcción social de la realidad.....	19
2.1.2 Habitus y Campus	21
2.2 ANTECEDENTES EMPÍRICOS	22
2.2.1 Descripción General del Sistema de Educación Superior Chileno	22
2.2.2 Proceso de Bolonia.....	28
2.2.3 Influencia del Proceso de Bolonia en Latinoamérica a través del Proyecto Tuning	31
2.2.4 Influencia del Proceso de Bolonia en Chile.	35
2.2.5 Innovación curricular en las Instituciones de Educación Superior	46
CAPITULO III: DISEÑO METODOLOGICO	53
3.1 TIPO DE ESTUDIO.....	53
3.2 MUESTRA.....	54
3.3 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN.....	56
3.4 MÉTODO DE ANÁLISIS	57
3.5 CREDIBILIDAD	60
CAPITULO IV: RESULTADOS.....	62
4.1 ETAPA 1. NIVEL PRESCRIPTIVO	62
4.2 ETAPA 2. NIVEL DESCRIPTIVO	76
4.3 ANÁLISIS INTEGRADO DE LAS CATEGORÍAS.....	122
CAPITULO V: CONCLUSIONES.....	132
REFERENCIAS.....	147
ANEXOS.....	156

INTRODUCCION

La manera en cómo entendemos la naturaleza de la realidad afecta directamente cómo nos vemos a nosotros mismos en relación al conocimiento (Maykut y Morehouse, 1994). En este sentido, la presente investigación se abordará desde el enfoque fenomenológico, ya que la realidad será entendida como un fenómeno complejo e interconectado por una red de significados.

La adscripción a este enfoque implica una determinada orientación intelectual y actitudinal, ya que el investigador está interesado en entender la realidad estudiada por medio de los significados e interpretaciones que realizan las personas, así como el sentido y la importancia que estas le atribuyen al fenómeno de estudio (Ayala, 2008).

Al respecto, y teniendo a la base este enfoque, es que se abordarán las características de los procesos de innovación curricular de las instituciones de educación superior. La importancia de investigar esta temática, se debe a que dichos procesos se han vuelto una herramienta para la mejora del proceso formativo en la educación superior, así como también una respuesta a las demandas y transformaciones sociales. A su vez, la implementación de estos procesos en la educación terciaria ha sido incentivada desde el escenario internacional y desde las iniciativas nacionales, que serán abordadas y desarrolladas a lo largo del documento.

Cabe señalar, además, que esta perspectiva reconoce que los investigadores son sujetos que no se encuentran fuera del proceso como observadores imparciales, así lo establece Maykut y Morehouse (1994) quienes señalan que *“nosotros construimos el conocimiento, entonces el que conoce no puede separarse de lo conocido”*.

Considerando este aspecto es que quiero manifestar mi interés por el estudio acerca de los procesos de innovación curricular, ya que considero que la incorporación de estos procesos en las instituciones tiene un componente ético, es decir, las universidades tienen que asegurar que el proceso formativo que reciben los estudiantes permite formar profesionales idóneos, que se encuentren preparados para enfrentar el mundo cambiante y sean capaces de aportar con mejoras para la sociedad desde su quehacer profesional.

Por último, el presente estudio se abordará desde la metodología cualitativa ya que se espera “reconstruir” la realidad desde la perspectiva de los actores que se encuentran dentro del espacio llamado universidad, de manera de acercarse a las características que

tienen los procesos de innovación curricular en las distintas IES, así lo establece el autor Quintana y Montgomery (2006), quien señala que la aproximación cualitativa se centra en la comprensión de una realidad considerada desde sus aspectos particulares.

CAPITULO I: PROBLEMATIZACIÓN Y ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO

1.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El currículo para la educación superior, constituye un espacio en donde se selecciona la formación de los futuros profesionales. Desde esta perspectiva entonces, las decisiones que se tomen en relación al currículo determinan un perfil de formación y una posición en la estructura social (De Stefano, Banno y Olvia, 2004) que responde al tipo de quehacer que ese profesional realizará en la sociedad. Así también lo señala Malagón (2004), al indicar que el currículo involucra el proceso de vinculación universidad-sociedad.

Lo anterior se debe a que el currículo es el producto de un proceso de selección y organización de “contenidos” relevantes por las características, las necesidades y aspiraciones de la sociedad, y que abarca las finalidades y los objetivos de la educación, los planes y programas de estudio, la organización de las actividades de enseñanza y de aprendizaje así como también orientaciones respecto a la evaluación (Amadio, Operti y Tedesco, 2015)

Los procesos curriculares constituyen la materialización y explicitación de los fundamentos, principios, contenidos y metodologías para la formación de los estudiantes en las instituciones; es a través de estos que las instituciones muestran su pertinencia académica y social en la medida en que se articulan con las tendencias mundiales y responden a los intereses de la sociedad (Escorcía, Gutiérrez y Hernández, 2007) el currículo, por tanto, se puede considerar como una matriz abierta, no como algo concluido sino como un marco estable desde donde se pueden generar transformaciones (Doll, 1993 citado en De Stefano, Banno y Olvia, 2004).

En este sentido, las transformaciones que se pueden generar al interior de los planes de estudio de las Instituciones de Educación Superior (en adelante IES), se encuentran asociadas a procesos de innovación curricular. Para Zabalza (2004) la innovación curricular no se trata sólo de hacer las cosas distintas sino que más bien se encuentra vinculado a un proceso de mejora, es decir que innovar no es estar cambiando constantemente sino introducir variaciones como resultado de un proceso de evaluación y ajuste de lo que se está haciendo. Si se analiza la definición anterior, se puede advertir que la innovación curricular entonces es más que la generación de nuevas ideas, remite esencialmente a introducir cambios asociados a procesos de mejora.

En esta misma línea, los autores Ruiz et al., (2003) señalan que no todo cambio es una innovación, pues ésta es “algo más deliberado, intencionado y planificado y no algo que ocurre espontáneamente”.

A su vez, la innovación curricular considera dos niveles de implementación: macro y microcurricular. En el caso del primero, éste se refiere a todas aquellas modificaciones que considera la organización de las asignaturas o cursos dentro de los planes de estudio y sus correspondientes mallas curriculares. Por otro lado, el nivel microcurricular se refiere al proceso de enseñanza aprendizaje y que comprende el diseño del programa de asignatura y de las planificaciones del desarrollo de la misma (Pey, Durán y Jorquera, 2013).

En este sentido, y de acuerdo a la literatura revisada, el nivel macrocurricular refiere a todos aquellos aspectos estructurales del plan de estudio, como por ejemplo, el perfil de ingreso, el perfil de egreso, la organización de las asignaturas, la formación por ciclos, la flexibilidad y la articulación del plan de estudios, entre otros elementos. Además, a nivel macrocurricular es pertinente evaluar tanto la carga académica del estudiante como la coherencia y pertinencia del plan de estudios (García, Pérez, Vigo y Rosabales citado en Maturana y Marchant, 2015).

Por su parte, y en lo que respecta a nivel microcurricular, este implica las diferentes experiencias de aprendizaje en el aula. Dichas experiencias consideran dimensiones tales como la buena docencia, metas, objetivos claros, evaluación apropiada y carga de trabajo académico adecuado para el logro de los objetivos esperados en cada asignatura o curso (Maturana y Marchant, 2015).

En relación a lo mencionado anteriormente, la innovación se concibe entonces como un elemento fundamental en la revisión de los planes de estudio puesto que, es el resultado de numerosas acciones paralelas y coordinadas, cuya incidencia en el sistema educativo contribuye a mejorar la práctica pedagógica en su contexto real (De la Torre, s.f., citado en Ruiz et al., 2003).

Para entender la relevancia que actualmente se le está dando en la educación superior a la innovación curricular como una herramienta para la mejora de la calidad en los procesos formativos, se hace necesario partir revisando brevemente a modo de contextualización el desarrollo histórico de la educación superior en el país.

En este sentido, y desde la creación de la Universidad de Chile en el año 1842 y hasta después de que las universidades privadas comenzaran a emerger hacia finales del siglo

XIX y en la primera mitad del siglo XX, la educación terciaria se caracterizaba por ser responsabilidad completamente del estado, por tanto las universidades privadas de la época eran colaboradoras en la misión y función educacional del estado (Bernasconi y Rojas, 2003).

Asimismo, durante esta época y debido a la baja cantidad de instituciones de educación superior y a la homogeneidad socio-económica y cultural de la elite que participaban de ellas, existía un alto grado de similitud institucional entre una universidad y otra (Bernasconi y Rojas, 2003).

Por su parte, a fines de la década de 1960, ocurre la reforma universitaria, periodo donde se vivió un proceso de intensa discusión sobre la naturaleza de las universidades del país y su rol social, dichas reflexiones implicaron el fin de un modelo educacional destinado a la elite social y un aumento exponencial de la matrícula de estudiantes, marcando una transformación sin precedentes en el país. En conjunto con lo anterior, el financiamiento público prácticamente se duplicó entre 1969 y 1974 para acomodar a la masa de estudiantes que accedía a los estudios superiores (Bernasconi y Rojas, 2003).

En la década de 1980 y durante la dictadura militar, surge un modelo de organización basado en la racionalidad de mercado, es decir comienza una adhesión a las políticas neoliberales, la pérdida del rol del estado y el fortalecimiento de lo privado (Lemaitre, 2005).

Dicho proceso se consumó con la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE) el 10 marzo de 1990, que transformó la educación superior, al permitir la expansión del sistema privado y la restricción para la ampliación del sistema con financiamiento público (Contreras-Sanzana y Villalobos-Clavería, 2010).

La incorporación de estas nuevas políticas a la educación generó un mercado de instituciones mínimamente regulado y marcado por el dinamismo de instituciones privadas capaces de ofertar nuevos programas y alternativas sin una mayor regulación de parte del Estado (Cox, Meckes, y Bascopé, 2010).

A raíz de lo anterior, el sistema de educación superior se ha segmentado coexistiendo distintas instituciones, por un lado instituciones consolidadas, innovadoras y desarrolladas y por otra, casas de estudio que ofrecen programas de baja o desconocida calidad (Lemaitre, 2005).

Como parte de las iniciativas promovidas por el Gobierno de Chile para la mejora de la calidad de las IES es que, en el año 1998 el Ministerio de Educación a través de su programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP) comienza a proporcionar recursos a las instituciones por medio de la adjudicación de proyectos que impulsen transformaciones acordes con las necesidades actuales.

Dicha estrategia generó la movilización de las instituciones a lograr resultados evidenciables en torno a las mejoras propuestas en los proyectos adjudicados (Consejo de Rectores, 2012).

Cabe señalar que, en los primeros años, el énfasis del programa MECESUP estuvo puesto en inversiones de infraestructura y equipamiento, para luego centrarse en instalar capacidades en la gestión académica. Es en el año 2004, cuando se comienza a orientar el programa con mayor claridad en el apoyo a la renovación y la innovación curricular (Consejo de Rectores, 2012).

En esta segunda etapa, la innovación académica chilena se conectó con nuevos procesos innovadores en Europa como el proceso de Bolonia y el proceso Tuning Latinoamérica (Mecesup, s.f).

El llamado Proceso de Bolonia (1999) buscaba, con los países participantes de Europa, en primer lugar construir el Área de Educación Superior Europea (EHEA) como también definir aspectos relevantes para la educación superior tales como: formación centrada en el aprendizaje de los estudiantes y no en la enseñanza de los contenidos, sistema de créditos académicos (ECTS) vinculado con el tiempo de dedicación que debe tener el estudiante para alcanzar los aprendizajes esperados en cada actividad curricular de su plan de estudios, definición de una estructura de tres ciclos: Bachiller-Magister-Doctorado, suplemento al título, entre otros aspectos (Consejo de Rectores, 2012).

Por su parte, el Proyecto Alfa-Tuning-América Latina, que surge al alero del éxito del Proyecto Tuning Europa y que convocó la participación de 18 países latinoamericanos (Consejo de Rectores, 2012) buscaba, entre otras cosas identificar y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y la transparencia (Tuning, 2016) por medio de la incorporación de un sistema de créditos académicos (CLAR) que considerara el volumen de trabajo total del estudiante y la identificación de competencias genéricas y específicas en 12 áreas comunes para todos los países involucrados.

De esta forma, y dado el contexto mundial, es que se ha generado a través de la política pública, una clara intención de instalar procesos de innovación curricular, pero dejando la libertad a las instituciones para adoptar formas de gestionar dichos procesos innovadores (Guzmán, Maureira, Sánchez, Vergara, 2015).

Es así como desde el 2004 a la actualidad se han adjudicado una gran cantidad de proyectos ligados a los procesos de innovación curricular en distintas instituciones de educación superior del país, lo que ha permitido diversos avances en este ámbito (Mecsup, s.f)

De manera complementaria a estos procesos y con el propósito de resguardar la calidad de los estudios y la transparencia de los procesos formativos desarrollados, el gobierno de Chile decide asumir un rol regulador, que garantice la equivalencia de la formación recibida en diferentes centros formativos, asegurando el cumplimiento de estándares mínimos de funcionamiento (Armanet, 2000 citado en Guzmán, Maureira, Sánchez y Vergara, 2015) sobre todo por el contrato social que existe entre la ciudadanía y las instituciones de educación superior (Palma, 2011) implícito en cada uno de los títulos universitarios oficiales (Celis y Gómez, 2005).

Es en este contexto que en Chile se comienza a implementar, un sistema de aseguramiento de la calidad mediante la creación de diversos organismos tales como: la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) para desarrollar la acreditación voluntaria y experimental de las carreras y la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP) con las mismas funciones que CNAP pero vinculado a un nivel formativo más avanzado. Posteriormente, en el año 2006 se promulga la Ley 20129 que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SINAC-ES) y con ello nuevas instituciones y funciones de aseguramiento de la calidad (AC) (OCDE, 2013).

Dentro de este nuevo marco, se crea la División de Educación Superior del Ministerio de Educación (DIVESUP), responsable de asegurar el cumplimiento de las leyes y de reconocer formalmente las IES, el Consejo Nacional de Educación (CNED) encargado de todos los niveles educativos y del proceso de licenciamiento de las Instituciones. Por último, se crea la Comisión Nacional de Acreditación garante de evaluar el cumplimiento de ciertos criterios de calidad en las distintas casas de estudio y en los diferentes planes de estudio (OCDE, 2013).

En relación a esto, y si nos detenemos en los criterios vigentes definidos por la Comisión Nacional de Acreditación, es posible encontrar que muchos de los elementos que se consideran como parte de los estándares de la calidad de las instituciones y/o programas de estudio son aspectos constituyentes de los procesos de innovación curricular como por ejemplo: el perfil de egreso, la estructuración del plan de estudio de acuerdo al logro de los aprendizajes esperados del perfil de egreso, la carga académica del estudiante, las metodologías de enseñanza-aprendizaje y los recursos asociados a dicho proceso, entre otros.

Con todos estos antecedentes, queda de manifiesto que la innovación curricular se vuelve una herramienta potente que se ha ido incorporando tanto en los procesos de acreditación a cargo de la CNA como en las iniciativas impulsadas desde el gobierno a través de los programas MECESUP para la mejora de la calidad de la formación de profesionales en la Educación Terciaria.

Ahora bien, al contexto descrito, se le suma el nuevo orden social marcado por la globalización (Giddens 2000) el que ha generado que día a día las personas estén sometidas a una gran cantidad de información ya que el conocimiento dejó de ser lento y escaso (Cornejo, 2012), del mismo modo, se ha producido una reorganización del tiempo y el espacio en donde las interacciones ya no ocurren necesariamente cara a cara minimizando las barreras geográficas (Feo, 2003).

Estos elementos de la sociedad actual, mencionados a grandes rasgos, han permeado el sistema educativo (Contreras, 1994) generando que los profesionales que se requieren en este nuevo orden social sean diferentes de las que se necesitaban antes.

La acumulación de información y conocimiento especializados ya no son tan importantes como la formación de competencias generales necesarias para el aprovechamiento de diversas oportunidades de formación en el trabajo (Barnett, 2001 y Schön, 1992 citado en Celis y Gómez, 2005) por ende, el proceso de aprendizaje debe enfocarse en la capacidad de aprender a aprender, aprender a transformar información a nuevos conocimientos y aprender a transferir nuevos conocimientos más que memorizar información específica (Celis y Gómez, 2005) que se vuelve irrelevante frente a la abundancia de información y conocimiento que existe en la actualidad.

Asimismo, el avance en la tecnología ha generado oportunidades diferentes de aprendizaje ya que se superan las limitaciones de tiempo, espacio y de presencialidad del

docente (Henaó, 2002 y Moore, 2001 citado en Celis y Gómez, 2005) aportando nuevas posibilidades de comunicación colaboración y distribución de los conocimientos (Martínez, Sánchez, García, 2012) esto se ha traducido en las IES en la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ya sea en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las asignaturas, como en el diseño de programas educativos a distancia mediante el uso de plataformas virtuales.

Frente a los procesos de globalización y desarrollo de la sociedad del conocimiento descritos, las IES han reaccionado adecuando sus procesos de formación profesional a los nuevos retos (Malagón, 2004) a través de procesos de innovación curricular (Pey, Durán y Jorquera, 2013).

De ahí que las instituciones de Educación Superior se han visto en la necesidad de reformar sus programas educativos, mediante innovaciones curriculares que ayuden a formar mejores profesionales (Reynoso, 2008), ya que como lo menciona Preciado et al. (2004 citado en Reynoso, 2008) “...no se puede desvincular la problemática educativa de las tendencias de la sociedad circundante”

Al respecto, en Chile son diversas las experiencias en temas de innovación curricular que se han abordado en algunas investigaciones, tal es el caso del estudio realizado por el Consejo de Rectores (CRUCH) que busca sistematizar los procesos de innovación llevados a cabo en las casas de estudio pertenecientes a dicho organismo y en donde se indaga, mediante un cuestionario enviado a las 25 instituciones del CRUCH, respecto de lo que han realizado las universidades en el ámbito de la innovación, las problemáticas más comunes, las fortalezas, debilidades y oportunidades halladas en dichos procesos (Pey, Durán y Jorquera, 2013).

Por otro lado, y más recientemente en un estudio realizado por Guzmán, Maureira, Sánchez y Vergara (2015), se analizaron siete casos de distintas instituciones; seis de financiamiento privado y una de carácter estatal de distintas regiones del país. Para el análisis de dichos procesos se revisaron los informes de resultados reportados por estas instituciones y se seleccionaron informantes claves dentro del proceso de innovación para una entrevista en profundidad. En lo que respecta a las conclusiones, se establece que la gestión de las transformaciones curriculares se ha realizado en la mayoría de los casos de forma intuitiva y artesanal.

En este sentido, y si bien las investigaciones mencionadas han permitido contribuir respecto al estado actual de las innovaciones curriculares en las IES, hasta la fecha no se ha tenido acceso a literatura que realice una caracterización de los procesos de innovación curricular considerando los niveles: *prescriptivo* y *descriptivo*. A nivel *prescriptivo* se pretende analizar los documentos oficiales que guían dichos procesos en las distintas casas de estudio, elemento relevante ya que en la medida en que las instituciones de educación superior tienen lineamientos en torno a las innovaciones curriculares se establece un marco normativo que permite guiar dichos procesos. Por su parte, a nivel *descriptivo* se indagará desde la perspectiva de los responsables de llevar a cabo los procesos curriculares en las IES, cómo están siendo abordadas en la práctica, todo esto con el propósito de obtener información más detallada y rica respecto de la innovación curricular en las universidades.

En lo que respecta a los aportes de la presente investigación se espera que esta tenga implicancias a nivel teórico, práctico y de políticas públicas. A *nivel teórico*, si bien existe bastante literatura en relación a la importancia de los procesos de innovación curricular en las IES, existe poca documentación en Chile en relación a las experiencias de las distintas instituciones en dicha temática entre ellos se encuentran los estudios mencionados anteriormente. Es por esta razón, que la caracterización de estos procesos permitirá ser un aporte para indagar respecto a cómo está siendo abordada la innovación curricular en las instituciones.

En lo que refiere a *nivel práctico*, y a pesar de que muchas casas de estudio han instalado lineamientos institucionales en torno a la innovación curricular, hay otras que aún no tienen los procesos definidos por ende, la investigación puede ayudar a nutrir las futuras orientaciones curriculares que se quieran elaborar en las distintas casas de estudio.

A *nivel de políticas públicas*, tal como se mencionó los procesos de innovación curricular han sido intencionados en los últimos años desde el Ministerio de Educación mediante el aseguramiento de la calidad y el programa MECESUP, desde ahí es importante dar cuenta respecto de si las iniciativas promovidas desde el Ministerio de Educación se traducen en acciones específicas en las IES y que elementos falta por avanzar en este ámbito.

1.2 ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO

Teniendo claridad respecto a la problemática que se va a investigar en el presente estudio, se procederá a fundamentar desde que enfoque epistemológico será abordada. Primeramente es necesario indicar que la decisión epistémica tiene que ver con una manera de entender la realidad desde una perspectiva compleja donde confluyen diversas variables, significados y vivencias que no se pueden obviar a la hora de entender un fenómeno.

Los fenómenos educativos por mucho tiempo han sido abordados desde un enfoque cuantitativo, bajo una lógica donde la complejidad de los fenómenos podía explicarse a partir de algunos principios simples, *“la simplificación se aplicaba a estos fenómenos por disyunción y reducción. La disyunción aísla a los objetos, no sólo uno de los otros, sino que también de su entorno y observador (...). La reducción, a su vez unifica lo diverso o múltiple, bien sea con lo elemental, o bien sea con lo cuantificable”* (Morin, 1982 pp.44)

No obstante, el estudio de los fenómenos requiere de una perspectiva fenomenológica que describa el sentido de las cosas viéndolas como fenómenos de conciencia. Al respecto la fenomenología se vuelve un método que permite *“describir lo inmediatamente dado en la conciencia cognoscente, concibiéndolo como una tarea de clarificación para poder llegar a las cosas mismas pero partiendo de la propia subjetividad, en cuanto las cosas se experimentan primeramente como hechos de la conciencia (...) No se trata de una descripción empírica, sino transcendental, esto es, constitutiva del conocimiento del sentido de lo experimentado”* (Husserl, s.f citado en García, 2003).

Al respecto la fenomenología incluye entre otras, la investigación cualitativa la que se enfoca en entender los fenómenos mediante las palabras y los significados que los actores le otorgan al objeto de estudio, de esta manera los investigadores cualitativos intentan comprender las situaciones tal y como las construyen los participantes, intentan captar lo que la gente dice, es decir, los productos de la interpretación que del mundo hacen las personas (Maykut y Morehouse, 1994).

Un aspecto esencial del enfoque cualitativo es que concibe la realidad como un todo interconectado, se centran en la comprensión de una realidad considerada desde sus aspectos particulares como fruto de un proceso histórico de construcción y vista a partir de

la lógica y el sentir de sus protagonistas, es decir desde una perspectiva subjetiva (Quintana, 2006).

A su vez, el estudio cualitativo permite proporcionar una retroalimentación del fenómeno, por medio de esta perspectiva se podrá indagar acerca de cómo son estos procesos, cuáles son sus características y de qué manera se están trabajando, por tanto la metodología cualitativa es mucho más pertinente para abordar la problemática desde un enfoque más comprensivo que reduccionista causal como la perspectiva cuantitativa.

Asimismo, la perspectiva cualitativa tiene la ventaja de ser un enfoque bastante flexible, es decir permite modificar lo previsto en el diseño inicial ya que lo que se espera no es comprobar una hipótesis predefinida como en la metodología cuantitativa, sino que permite ir adaptando el estudio de acuerdo al contexto y las circunstancias que el investigador se vaya enfrentando durante el proceso investigativo.

En resumen, la perspectiva cualitativa permite lograr mayor profundidad en el entendimiento del fenómeno ya que por medio de los significados, interpretaciones y vivencias que le otorgan las personas se puede develar el significado que le están otorgando a los procesos de innovación curricular, así lo establece el Mella (1998) al indicar que una característica fundamental es ver los acontecimientos, acciones, normas, valores, desde la perspectiva de la gente.

1.3 PREGUNTA DE INVESTIGACION

¿Cómo son los procesos de innovación curricular en las Instituciones de Educación Superior en Chile?

1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General

-) Caracterizar los procesos de innovación curricular llevados a cabo por las Instituciones de Educación Superior en Chile para establecer sus principales modelos, propósitos y niveles de concreción curricular.

Objetivos Específicos

-) Distinguir los propósitos que definen las IES en los procesos de innovación curricular.
-) Identificar los modelos curriculares que guían los procesos de innovación curricular de las IES.
-) Analizar el nivel de concreción macro y microcurricular que tienen los procesos de innovación curricular de las IES.
-) Comparar los procesos de innovación curricular de las Instituciones de Educación Superior.

CAPITULO II: ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y TEÓRICOS

2.1 ANTECEDENTES TEÓRICOS

Con el objetivo de abarcar el fenómeno de estudio de manera comprensiva se expondrá en este apartado algunas teorías que han sido escogidas para entender los procesos de innovación curricular en las Instituciones. Para ello, se exponen los planteamientos de Berger y Luckman en torno a la construcción social de la realidad y de Bourdieu respecto al campus y habitus. Cabe señalar que la elección de las presentes teorías responde a la importancia que tiene estos planteamientos para dar cuenta de cómo el desarrollo curricular en las Universidades se enmarca dentro de un contexto y responde a necesidades sociales construidas.

2.1.1 Construcción social de la realidad

Para Berger y Luckmann (1986) una institución es producto de la actividad humana y cumple un determinado rol en la sociedad. En este sentido, las instituciones de educación superior han sido creadas socialmente para tener un rol específico ligado principalmente a la formación de capital humano avanzando, esto genera que las casas de estudio tengan la responsabilidad de asegurar que en cada una de las certificaciones que otorgan, las personas se encuentren preparadas para desempeñar un determinado papel en la sociedad.

De acuerdo a lo que plantean estos autores, la institucionalización se da en la medida en que se crean habituaciones y pautas que van marcando un orden o una manera de hacer las cosas, en relación a esto, las habituaciones refieren a todo acto que se repite con frecuencia y que *“crea una pauta que luego puede reproducirse (...) y que es aprehendida (...). Además, la habituación implica que la acción de que se trata puede volver a ejecutarse en el futuro de la misma manera”*.

Tomando en cuenta esta idea, y tal como se mencionó anteriormente, las instituciones de educación superior han tenido la necesidad de replantear su función formativa como consecuencia de las transformaciones socioculturales y económicas. Para dar respuesta a estas demandas las instituciones han materializado los cambios a través de los procesos de innovación curricular (Pey, Durán y Jorquera, 2013), por tanto han institucionalizado por medio de habituaciones una manera de hacer las cosas relacionada con la importancia del desarrollo curricular en los programas académicos.

Por su parte, dentro de esta institución llamada universidad existen diversos actores involucrados tales como; estudiantes, docentes, asesores curriculares, administrativos, autoridades y comunidad educativa en general. De cada uno de estos actores se espera un rol concreto, es decir pautas específicas de comportamiento que se experimentan por encima y más allá de los individuos (Berger y Luckmann, 1986). Cabe señalar que las pautas específicas que asumen los actores pueden variar de acuerdo al contexto socio-cultural y al papel que asuma la universidad en dicho escenario. En el caso de los procesos de innovación curricular se espera que los distintos actores también tengan una participación diferente en los procesos de innovación curricular.

Otro concepto relevante que plantean estos autores se relaciona con el proceso de socialización, al respecto Berger y Luckmann (1986) establecen que la formación del yo es permanente y ocurre a lo largo de toda la vida pues se genera en el proceso social en el que otros significativos intervienen el ambiente natural y humano y, donde entran en juego agentes de socialización como las instituciones educacionales, laborales, políticas o religiosas.

En torno al proceso de socialización estos autores distinguen entre la socialización primaria y la socialización secundaria. En el caso de la socialización primaria, esta constituye el primer mundo del individuo, en esta etapa el niño aprehende a sus otros significantes como mediadores de la realidad, por tanto el niño internaliza el mundo de sus padres como “el mundo” y no como perteneciente a un contexto institucional específico (Berger y Luckmann, 1986).

Por otro lado, la socialización secundaria requiere de la adquisición de vocabularios específicos de “roles”, lo que significa la internalización de conjuntos de significaciones que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. Por tanto, la incorporación de los procesos de innovación curricular en las universidades implica una socialización mediante la cual se espera que las personas internalicen significados, actitudes, conocimientos que constituyen su actividad (Berger y Luckmann, 1986)

Tomando en cuenta lo mencionado anteriormente, cabe señalar que la perspectiva teórica que desarrollan Berger y Luckmann permite dar cuenta de cómo se va construyendo la realidad y cómo el ser humano internaliza ciertos roles, pautas, reglas, modos de ver el

mundo y significados que nos acercan a la comprensión de cómo se van configurando los procesos de innovación curricular en las instituciones.

2.1.2 Habitus y Campus

Bourdieu desarrolla dentro de sus planteamientos teóricos el concepto de habitus y campus, estos dos elementos serán los que se desarrollarán a continuación ya que permitirán comprender los procesos de innovación curricular en las instituciones de educación superior.

En el caso del campus, se define como un espacio social, compuesto por instituciones, agentes y capital simbólico. En otras palabras, el campus es una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones diferenciadas, socialmente definidas y que en gran medida, son independientes de la existencia física de los agentes que las ocupan (Bourdieu, 1996).

Para Bourdieu, la universidad sería también una estructura objetiva, independiente de la conciencia y de la voluntad de los agentes, en este caso un agente que ocupa la posición de docente dentro de este campus, puede desaparecer físicamente sin que la posición y el rol deje de existir, de hecho incluso ese espacio puede ser utilizado por otro agente. En relación a esto último, cabe señalar que los agentes para Bourdieu son las personas que se mueven en las distintas posiciones de este campus.

Por su parte, el término de habitus, es un concepto desarrollado por Bourdieu (1994) para explicar cómo las personas apprehenden la manera de actuar dentro de este campus. En este sentido, el habitus va comprender la vinculación entre las estructuras sociales y las prácticas de los agentes, es decir la relación entre: lo objetivo; el campo social que está inserto el sujeto y lo subjetivo; referido a como el sujeto piensa, siente y actúa dentro de ese campus.

Dentro de este habitus existen márgenes de maniobra, que no son otra cosa que las reglas del juego que el sujeto aprende e internaliza en su subjetividad, por tanto sabe cuáles son las acciones que pueden ser esperables o permitidas dentro de ese campus. El habitus tiene entonces una tendencia a la reiteración de la misma manera de actuar, en la medida en que tiende a reproducir las regularidades inmanentes a las condiciones objetivas de la producción de su principio generador.

La teoría de Bourdieu por tanto es un marco teórico que entrega la posibilidad de analizar la forma en que los sujetos actúan (habitus) inmersos en el espacio universitario (campo).

Tomando en consideración estos planteamientos se puede proponer un análisis de las prácticas al interior de la institución educativa denominada universidad. Hay que tener en cuenta que la universidad se inserta dentro de un marco social (campus) dicha institución al ser parte de este campus se ha formado a partir del contexto, la historia y de las diferentes relaciones entre los sujetos que han marcado la construcción de lo que hoy conocemos como universidad, además y dentro de las casas de estudios existen agentes que han internalizado ciertas actuaciones (habitus), determinados conocimientos, pautas, conductas, significados que influyen respecto de cómo se están realizando los procesos de innovación curricular dentro de las casas de estudio.

2.2 ANTECEDENTES EMPÍRICOS

A continuación se presentan los antecedentes empíricos del fenómeno de estudio, de manera de dar contexto y sustento a la investigación, para ello se describirá en un primer momento el Sistema de Educación Superior Chileno, posteriormente, se expondrá el Proceso de Bolonia y su influencia en América Latina y en Chile y por último se abordará el proceso de innovación curricular y algunas investigaciones respecto a dicha temática.

2.2.1 Descripción General del Sistema de Educación Superior Chileno

La Educación Superior Chilena no ha estado ajena al contexto histórico político-educativo que ha tenido Chile, es por esta razón que se vuelve relevante tener una mirada general que permita ir entendiendo cómo los procesos de innovación curricular se vinculan con las características de la educación terciaria del país.

En la época colonial, el quehacer intelectual y educativo estuvo a cargo de la Iglesia Católica, en consecuencia las primeras universidades chilenas surgieron al amparo de las órdenes religiosas, es así como en 1622 se funda en Santiago de Chile la Universidad de Santo Tomás, institución donde se impartían cátedras de Teología y Arte y se otorgaban los grados de bachiller, licenciado, maestro y doctor que habilitaba a los estudiantes criollos para acceder a cargos civiles y eclesiásticos. Consecutivamente, un año después se crea el

Convictorio de San Francisco Javier que estuvo a cargo de la formación de sacerdotes y misioneros para la evangelización indígena (Biblioteca Nacional de Chile, s.f).

Por su parte, y debido a que las universidades de la época no lograban satisfacer las aspiraciones chilenas de contar con una institución académica que trascendiera los estudios religiosos y fuera capaz de responder a las necesidades de la época, en 1647 el monarca Felipe V dispuso la fundación de la Real Universidad de San Felipe y le quito a las instituciones religiosas la facultad de entregar títulos y grados, esto llevo a la clausura de la Universidad Santo Tomás y posteriormente el cierre del Convictorio en el año 1767 (Biblioteca Nacional de Chile, s.f).

Avanzado en la historia y durante la época de la República en 1842, se funda en Santiago la Universidad de Chile primera institución pública y laica del país, posteriormente en 1888 surge la Universidad Católica de Chile, universidad particular y dependiente de la Iglesia Católica que nace como respuesta al laicismo imperante de la universidad pública. Asimismo, y durante el siglo XX y hasta antes de la dictadura militar, se instalaron en el país seis universidades más: Universidad de Concepción (1920) dependiente de los masones de esta misma ciudad, Universidad Técnica Federico Santa María (1926), institución particular laica y en 1928 se crea la Universidad Católica de Valparaíso también dependiente de la iglesia católica (Escudero, 2010).

Más de una década después en 1947 surge la Universidad Técnica del Estado, que tiene su origen a partir de la Escuela de Artes y Oficios fundada en el año 1849. Por su parte, en la ciudad de Valdivia se crea en 1954 la Universidad Austral de Chile, universidad particular y laica. Por último, se funda la Universidad Católica del Norte en 1964, casa de estudio particular y dependiente de la Iglesia Católica, radicada en la ciudad de Antofagasta (Escudero, 2010).

De esta manera, en Chile existía a la fecha un total de ocho instituciones de las cuales; dos universidades eran públicas, tres eran universidades católicas particulares y tres universidades laicas particulares. Además, dichas universidades se caracterizaban por ser extremadamente selectivas, con un cuerpo estudiantil proveniente de los grupos con mayor capital socioeconómico y cultural (Brunner, 2015).

En este periodo las universidades tenían una gran autonomía, incluida las universidades privadas, y existía un escaso rol del Estado incluso respecto de las universidades estatales, en la conducción, el planteamiento, los programas de estudio, la determinación curricular y

la habilitación profesional, entre otros elementos. Del mismo modo, las lógicas del mercado operaban tangencialmente y nada más que en el ámbito de la oferta y la demanda de vacantes. Por su parte, quienes tenían mayor participación en la gobernanza del sistema y en el sostenimiento de las instituciones tanto estatales como privadas era la iglesia, masonería, comunidades locales y regionales, partidos políticos y clubes y elites sociales (Brunner, 2015).

La reforma universitaria que se gestó en Chile entre los años 1967 y 1968 comienza a poner fin al ciclo de la educación superior de elite tradicional e inaugura un nuevo ciclo el de una *“educación superior de elite que se moderniza, expande y llega a situarse en el umbral de la masificación, al mismo tiempo que se politiza y se vuelve parte de los conflictos de poder, ideológicos y culturales que Chile experimenta en el decenio de 1964 a 1973”* (Brunner, 2015 pp.28).

Durante este periodo, se mantienen las mismas ocho universidades existentes, pero estas experimentan una verdadera explosión de procesos de diferenciación horizontal y la multiplicación de nuevas sedes distribuidas a lo largo del país, como es el caso de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado (UTE), y que buscaba incrementar el número de los estudiantes atendidos y aumentar la oferta de vacantes a nivel nacional (Brunner, 2015).

Además, en este periodo y durante el gobierno de Salvador Allende, la cultura organizacional de las universidades chilenas cambia; si bien el foco seguía siendo la formación profesional, comienza a tomar mayor relevancia el compromiso con el cambio social, con los sectores populares, con la revolución, con el servicio al pueblo, entre otros aspectos. Medina Echavarría (1967) denomina a la universidad de esta época como una *“universidad militante”*, es decir que su labor se confunde con los ruidos de la calle. Cabe señalar que, a pesar de la incorporación de una ideología política en las instituciones de educación superior del país, éstas seguían teniendo una amplia autonomía para ejercer su quehacer (Brunner, 2015).

El 11 de septiembre de 1973 y con la llegada al poder de los militares, se intervienen las ocho universidades existentes, las cuales fueron puestas bajo control de rectores militares que asumieron la plenitud de las atribuciones de gobierno universitario, previamente distribuidas entre diversas autoridades y órganos colegiados (Bruner, 1986; Bernasconi y Rojas, 2003)

Asimismo, y durante el gobierno de facto, el gasto público en educación cayó entre 15% y 35% entre 1974 y 1980 (dependiendo de la estimación), forzando a las universidades a abandonar la gratuidad de los estudios y comenzar a cobrar aranceles, y a buscar otras fuentes de financiamiento, es así como el auto-financiamiento en las universidades chilenas creció de 13.5% a 26.9% promedio entre 1965 y 1980 (Brunner, 1986)

De acuerdo con lo señalado por el gobierno militar, el sistema universitario chileno se había traducido “en un esquema cerrado y virtualmente monopólico de 8 universidades sustancialmente financiadas todas por el estado”, las que escapaban a todo control de eficacia y eficiencia, convirtiéndose “en las únicas entidades de la República que gozan de un financiamiento estatal alto, asegurado y carente de todo control” (Bernasconi y Rojas, 2003)

A su vez, y con el objetivo de expandir la matrícula, que había caído un 30% desde 1975, de diversificar el sistema de educación superior, y de estimular la competencia entre las instituciones, se autorizó en 1981 la creación de universidades privadas y de nuevas instituciones no-universitarias de educación superior, llamadas institutos profesionales y centros de formación técnica. Los institutos profesionales fueron autorizados para otorgar los títulos profesionales no reservados a las universidades, y los centros de formación técnica quedaron a cargo de las carreras de dos años de duración (Bernasconi y Rojas, 2003)

En síntesis, el sistema antiguo de las ocho universidades se transformó en un sistema abierto y diversificado, con dos universidades públicas; numerosas universidades creadas por la iniciativa privada, nuevas instituciones derivadas de las universidades antiguas y dos nuevos tipos de instituciones de educación superior: institutos profesionales y centros de formación técnica (Bernasconi y Rojas, 2003)

A estos cambios bruscos iniciales siguió un período de crecimiento lento de instituciones privadas, que se vio intensamente acelerado a partir de 1988 cuando cesó el veto político del Ministerio del Interior a los proyectos de creación de universidades. De esta manera, entre 1981 y 1987 se autorizó el funcionamiento de sólo 5 universidades privadas y 23 institutos profesionales, sin embargo, entre 1988 y 1989, este número aumentó ya que se autorizó la creación de 17 universidades y de 34 institutos profesionales. Por su parte, y casi al fin del régimen militar, y ante la incertidumbre acerca de las normas

que aplicaría el nuevo régimen democrático a partir de marzo de 1990 el proceso se aceleró aún más (Bernasconi y Rojas, 2003).

Luego que el proyecto de extender por ocho años más el mandato de Pinochet fallara, en 1988, el gobierno militar decide realizar un ajuste final a su modelo de educación superior antes de entregar el poder al gobierno democráticamente electo (Salazar y Leihy 2013), para ello aprueba un nuevo marco general de regulación para toda la educación la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE) que transformó la educación superior, al permitir la expansión del sistema privado y la restricción para la ampliación del sistema con financiamiento público (Contreras-Sanzana y Villalobos-Clavería, 2010). Con la aprobación de esta ley el gobierno de facto bloquea la posibilidad de que el régimen jurídico de la educación superior sea cambiado sin un amplio consenso de todas las fuerzas políticas con representación parlamentaria. En este sentido, *“El gobierno militar fue especialmente cuidadoso de tomar estos resguardos como una forma de garantizar que la libertad para organizar nuevas universidades no fuera limitada una vez restablecida la democracia. Con ello aseguró la supervivencia de las bases de su modelo universitario”* (Salazar y Leihy 2013 pp.17).

Todas estas reformas tuvieron un importante impacto en la educación superior chilena marcando un cambio drástico en las dinámicas de cooperación y competencia. Muchas de las nuevas universidades, especialmente las de más reciente creación, pusieron en marcha modelos de gestión orientados a la explotación comercial de la educación profesional universitaria, y por tanto se comienza a advertir el potencial lucrativo de la educación terciaria a propósito de la sólida demanda por estudios superiores pagados que trajo la recuperación económica de finales de la década. Por su parte, y en la práctica, la ausencia de mecanismos de control generó una relajación de los estándares de examinación, que afectaron la credibilidad del sistema (Salazar y Leihy 2013).

¿Qué pasó con la educación terciaria del país tras el término de la dictadura militar? Tal como se mencionó, la gobernanza del sistema cambió drásticamente después de 1990 ya que el proceso de masificación de la educación superior del país, pasó a ser conducido por las instituciones privadas que actuaban explotando un mercado fuertemente expansivo que operaba frente a un Estado democrático que autolimitaba su rol regulatorio (Brunner y Uribe, 2007 en Brunner, 2015).

Tras el regreso de la democracia, fracasa el primer intento del gobierno (1990-1994) por ampliar y mejorar el control y la regulación del estado mediante un proyecto de modificación de la LOCE, en este sentido, el déficit de regulaciones en torno a las instituciones de educación superior se iría corrigiendo solo gradualmente a lo largo de los siguientes 20 años *“mediante la implementación de procesos de supervisión y licenciamiento de nuevas universidades e instituciones no universitarias de educación terciaria y la introducción de un primer esquema de aseguramiento de la calidad y acreditación en 1999, junto con un rol gradualmente más activo del gobierno, especialmente a través de la provisión de información estratégica para las decisiones de los estudiantes y exigencias en aumento de las instituciones de cumplir con obligaciones de rendir cuentas”* (Brunner, 2015 pp.46).

Es así como las políticas implementadas en el ámbito de la educación superior durante el último medio siglo se pueden resumir en tres grandes cambios de acuerdo a lo que plantea Brunner (2015), en primer lugar, cambios en la calibración de instrumentos, por ejemplo presupuesto nacional y afinamiento de ciertas regulaciones. En segundo lugar, cambios instrumentales, visibles específicamente en la evolución de los programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP) y finalmente cambios mayores, relacionados con la adopción de un nuevo paradigma de políticas, desde una política de Estado benefactor en los años previos al golpe militar hacia una política neoliberal y de Estado subsidiario entre 1980 y 1989 hasta llegar a un paradigma marcado por un estado evaluativo y regulatorio durante los gobiernos democráticos.

Por último, cabe señalar que algunas iniciativas generadas por el Gobierno para mejorar la calidad de las instituciones y la falta de regulación en la formación que entregan las casas de estudio, se desarrollarán más adelante ya que estos procesos coinciden con el contexto internacional marcado por la globalización y por los retos que ha tenido que ir asumiendo las universidades en la última década.

2.2.2 Proceso de Bolonia

Los ministros responsables de la educación superior de 29 países europeos firmaron en junio de 1999 la Declaración de Bolonia, cuyo énfasis se encontraba en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Dicha declaración se convirtió en el documento rector de los países firmantes a la hora de establecer un marco común para la modernización y la reforma de educación superior europea (Red Eurydice, 2010).

La Declaración de Bolonia buscaba tener las siguientes implicancias para la comunidad de países europeos (Garay Sánchez, 2008):

- La adopción de un sistema que fuera legible y comparable de titulaciones, mediante la implementación, entre otros elementos, de un suplemento al diploma.
- La adopción de un sistema basado en principalmente en tres ciclos: Bachiller-Magister-Doctorado.
- El establecimiento de un sistema de créditos (ECTS)
- La promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables
- Fomentar la dimensión europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.
- La promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de estudiantes, profesores y personal administrativo entre las distintas Universidades.

Finalmente todos estos aspectos buscaban generar en Europa un sistema universitario homogéneo, compatible, flexible y de calidad, que permitiera a los estudiantes y titulados universitarios una mejor preparación y una mayor movilidad (Espinoza y Gonzalez, 2016).

Tomando con consideración los propósitos plasmados en la Declaración de Bolonia, es que se realizará una breve revisión de cada uno señalando, algunos problemas, avances y limitaciones que ha tenido este proceso en las Instituciones de Educación Superior de Europa.

En primer lugar, y en lo que respecta al objetivo que apunta a generar un *sistema de titulaciones comprensible y comparable basada en ciclos*, una de las principales dificultades ha sido la falta de comparación entre las distintas certificaciones entregadas en

los sistemas de Educación Superior Europeos, es por esta razón que se estableció una oferta educativa estructura en tres ciclos formativos; Bachiller, Magíster y Doctorado y se definió la duración mínima de los planes de estudio para alcanzar los grados académicos señalados (Garay, 2012).

Al mismo tiempo y en paralelo a la estructura de tres ciclos, se decidió otorgar un diploma común europeo llamado “Suplemento al Título”, cuyo propósito era generar movilidad entre las distintas casas de estudios de Europa ya que permitía visibilizar y transparentar los conocimientos y destrezas adquiridas por el estudiante durante su proceso formativo (Garay, 2012).

Cabe señalar que el cambio en la estructura de tres ciclos ha sido uno de los cambios fundamentales llevados a cabo durante el Proceso de Bolonia, considerado que antes del año 1999 la mayoría de las instituciones y programas de los países no contaban con dicha estructura. A pesar de ello, todavía existen algunos programas en casi la totalidad de los países que no siguen la organización en torno a estos tres niveles formativos tales como, medicina, teología, música y bellas artes (Garay, 2012).

Por su parte, y en lo que respecta al Suplemento al Título, este ha tenido como principal problema el costo asociado a la solicitud de dicho documento en las IES, además el trámite administrativo adicional que se debía realizar para obtener dicha certificación, generó que la gran mayoría de los egresados dejara de solicitar el diploma. Para solucionar esta situación en el año 2003, los ministros de educación acordaron que a partir del 2005 todos los títulos recibirían el Suplemento al Título de manera automática y gratuita, lo que generó un incremento de un 54% (25 países) en la entrega de dicho diploma, esto representó un avance importante en este ámbito aunque aún insuficiente (Garay, 2012).

En relación al objetivo vinculado con la *utilización de un Sistema de Créditos de Europeos (ECTS)*, este se desarrolló con el fin de facilitar la movilidad estudiantil y permitir la legibilidad de los créditos al contar con un Sistema único para Europa. Fue durante el año 2005 cuando se acordaron rangos de créditos para los primeros dos ciclos formativos; entre 180-240 ECTS para el tramo de licenciatura y entre 60-120 para el grado de magíster. En el año 2010 el 78% (36 países) utilizaba este sistema de créditos como una moneda de cambio para realizar intercambio entre distintas instituciones de Europa (Garay, 2012).

En tanto el propósito relacionado con la *movilidad de estudiantes, docentes e investigadores*, ha sido un elemento que no ha tenido mucho seguimiento, es decir que no se han desarrollado mecanismos para evaluar las acciones realizadas en torno a la movilidad de los estudiantes en los distintos programas. En este sentido, y si bien los académicos, funcionarios y rectores manifiestan la relevancia de potenciar la movilidad estudiantil entre las IES, los países carecen en muchos casos de políticas, objetivos, metas y estrategias definidas que concreten dicha movilidad. Otra dificultad para llevar a cabo la transferencia de estudiantes ha sido el financiamiento ya que algunos países no han podido asumir los costos que conlleva que los estudiantes realicen sus programas académicos en otras naciones diferentes a las de origen (Garay, 2012).

Por otro lado, y en lo que respecta al objetivo de *promoción de la cooperación en el ámbito de la garantía de la calidad*, desde la Declaración de Bolonia, se enuncia la importancia de promover la garantía de la calidad del Sistema de Educación Europea, para ello se crea la primera entidad del Proceso de Bolonia: el Registro Europeo de Garantía de la Calidad de la Educación Superior (EQAR), dicho organismo pretendía ser un registro de agencias de garantía de calidad. EL EQAR en la mayoría de los países se ocupa para autorizar a las instituciones o a sus programas de estudio para que funcionen sobre la base de umbrales mínimos de calidad. Del mismo modo, y además de asegurar la calidad de la formación entregada por las distintas casas de estudio, este registro ha permitido incrementar la confianza y la seguridad en la Educación Superior Europea (Garay, 2012).

Por último, y en lo que refiere al objetivo de la *dimensión europea de la educación superior*, la Declaración de Bolonia incluye la intención de fomentar el desarrollo curricular y la cooperación entre instituciones, no obstante y dada la falta de precisión respecto a lo que se esperaba lograr en dicho objetivo no se ha generado un seguimiento en torno a esta línea de acción. Esto se refleja en las variaciones que ha experimentado dicho propósito a lo largo de la implementación del Proceso de Bolonia, por ejemplo durante el 2001 ya no se hablaba del desarrollo curricular y la cooperación, solo se afirmaba la intención de hacer del Espacio de Educación Superior Europeo una zona atractiva, por su parte en el 2003 se pensaba en establecer vínculos entre educación superior e investigación y en el 2006 la intención se enfocó en fomentar la cooperación entre valores y el desarrollo sustentable (Garay, 2012).

De esta manera, el acuerdo de Bolonia ha contribuido al mejoramiento de las capacidades laborales de los egresados, al reconocimiento internacional de las certificaciones y a la valoración del trabajo académico de los estudiantes a través de un sistema estandarizado de créditos.

A pesar de ello, el proceso Europeo ha sido cuestionado desde distintas perspectivas: el aumento de las horas obligatorias que ha dificultado la compatibilización entre estudio y trabajo; la prolongación de estudios debido al surgimiento de un segundo ciclo de especialización; la excesiva vinculación que se le ha dado a los requerimientos del sector productivo y que ha generado un deterioro de la función académica de la universidad (Espinoza y González, 2016).

2.2.3 Influencia del Proceso de Bolonia en Latinoamérica a través del Proyecto Tuning

Desde el inicio de la primera década de este siglo se ha instalado una tendencia emergente en el ámbito de la Educación Superior relacionada con el surgimiento de iniciativas que buscan la conformación de espacios comunes en la educación terciaria, todo esto con el propósito de mejorar la calidad de la formación y como respuesta a las demandas de la globalización y de la sociedad del conocimiento (Gacel-Ávila, 2011).

Es en este contexto, que el Proceso de Bolonia se ha convertido en un referente de integración para otras regiones del mundo que ha generado otras iniciativas de armonización regional como por ejemplo, la Comunidad de África Oriental, la Región de África del Norte y la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (ASEAN) entre otras experiencias (Gacel-Ávila, 2011).

Latinoamérica (LA) no ajena a este escenario mundial ha desarrollado algunas iniciativas que han buscado crear un espacio común de educación, dentro de los que destaca el Espacio de América Latina y del Caribe-Unión Europea (ALCUE), el Espacio Iberoamericano del Conocimiento, promovido por Universia, el Espacio Común de Educación Superior (ECOES) y el Proyecto Tuning América Latina que proponen estructuras curriculares basadas en el modelo impulsado por el Proceso de Bolonia (Gacel-Ávila, 2011). Por tanto, y con todos estos esfuerzos el llamado Proceso de Bolonia ya no puede considerarse sólo como un fenómeno europeo en la medida en que se ha generado una ampliación también a América Latina (Aboites, 2010).

Dentro de las iniciativas anteriormente mencionadas en LA destaca el Proyecto Tuning el cual nace en Europa a partir del Proceso de Bolonia y cuyo nombre significa en inglés “sintonizar en una determinada frecuencia o afinar los instrumentos de una orquesta a fin de que en conjunto produzca una melodía armónica”, por tanto y en un sentido metafórico se buscaba “unificar a todas las universidades al tono de una frecuencia”, es así como estos propósitos se comienzan a consolidar en el año 2001 y durante el 2002 un grupo de representantes de universidades Europeas y Latinoamericanas del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y Caribe (UEALC) aprueba adoptar la propuesta Europea de impulsar el Proyecto Tuning América Latina.

El proyecto Tuning América Latina se ha conceptualizado como *“un trabajo conjunto que busca y construye lenguajes y mecanismos para la comprensión recíproca de los sistemas de enseñanza superior, que faciliten los procesos de reconocimiento de carácter transnacional y transregional. Ha sido concebido como un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada, en América Latina”* (Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi, Wagenaar, 2007, pp.13)

De esta manera, el Proyecto Tuning Latinoamérica ha replicado la metodología propia Europea y ha definido cuatro grandes líneas de trabajo (Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi, Wagenaar, 2007):

1. Competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas)
2. Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias
3. Créditos Académicos
4. Calidad de los programas

En lo que respecta al primer punto, se trata de identificar competencias compartidas que pueden desarrollarse en cualquier titulación y que son consideradas relevantes de tener en una sociedad en constante transformación. Por su parte, las competencias específicas difieren de acuerdo a la disciplina y a la pertinencia del desarrollo de cada una de acuerdo al quehacer profesional (Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi, Wagenaar, 2007)

En relación a los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación se busca determinar cuáles son las metodologías más eficaces para el logro de los aprendizajes y las competencias identificadas, por tanto cada estudiante debe experimentar una variedad de

enfoques y tener acceso a diferentes contextos de aprendizaje, cualquiera sea su área de estudio (Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi, Wagenaar, 2007)

Por otro lado, los créditos académicos buscan establecer la relación entre las competencias, las metodologías de enseñanza, aprendizaje y la evaluación con el trabajo académico del estudiante (Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi, Wagenaar, 2007)

Por último, y en lo que refiere al cuarto punto, se establece que la calidad es parte integrante del diseño del currículo lo que resulta fundamental para articular las tres líneas de acción mencionadas anteriormente ya que para diseñar o redefinir un programa de estudios se necesita de un conjunto de elementos que contribuyan a la calidad de los mismos (Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi, Wagenaar, 2007).

Cabe señalar que la incorporación del Proyecto Tuning a Latino América ha generado algunas resistencias entre los más críticos al considerarla una iniciativa que es una copia al modelo europeo y que es aplicada sin cambios en este continente (Aboites, 2010), dicha implementación sin modificaciones según Brunner (2008) se vuelve difícil de llevar a cabo ya que a diferencia de lo que ocurre en Europa, en América Latina no hay un espacio común, ni político, ni económico, ni monetario, sino que más bien, está conformado por naciones agrupadas geográficamente pero separada por una enorme diversidad cultural, social y política.

Otra crítica que se plantea es la definición de competencias únicas ya que estas no consideran la riqueza cultural de este continente. Las competencias conllevan un perfil de profesional construido a partir de lo que se debe saber, de lo que puede hacer y de los valores que se consideran relevantes de formar en los estudiantes y que son asumidos para toda América Latina como resultado de un proceso de análisis que aparentemente es consultivo pero que, finalmente es un proceso centralizado donde se pierden las particularidades de cada nación (Aboites, 2010).

Del mismo modo, se mencionan como aspectos críticos del Proyecto Tuning Latino América la influencia que comienza a tener las grandes empresas en la Educación Superior, la aproximación pedagógica-educativa ofrecida que fragmenta la formación profesional de los estudiantes y, finalmente el impacto negativo en el quehacer e identidad de los profesores universitarios latinoamericanos como actores centrales de la transformación universitaria.

Más allá de las críticas que ha tenido la implementación del Proyecto Tuning Latino América, este proyecto fue llevado a cabo con la participación de 18 países latinoamericanos y representantes de universidades organizados en 12 áreas disciplinares, con los cuales se constituyó un comité de gestión y un Centro Nacional Tuning (CNT) en donde participaba un representante de cada país. Para concretar los objetivos de este proyecto se encuestó a más de 22.609 personas, entre estudiantes, egresados, académicos y empleadores de los 18 países involucrados (Pey y Chauriye, 2011).

Dentro de los resultados que se obtuvieron a partir de la realización del Proyecto Tuning se definieron 27 competencias genéricas de América Latina, entre las cuales se encuentran: capacidad de abstracción, análisis y síntesis; capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; capacidad de investigación; responsabilidad social y compromiso ciudadano; capacidad de trabajo en equipo; compromiso con su medio socio-cultural; habilidades interpersonales, entre otras (Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi, Wagenaar, 2007)

Por su parte, también se establecieron competencias específicas para las 12 áreas disciplinares; Administración de empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química. Para hacer el levantamiento de estas competencias cada uno de los grupos definió a quien consultar y desarrollo sus propios cuestionarios para definir los principales desempeños. Al mismo tiempo, se identificaron ejemplos de práctica adecuada para traducir esas competencias, tanto genéricas como específicas, en actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi, Wagenaar, 2007).

En lo que respecta al crédito académico se estableció a partir del proyecto Tuning América Latina, el Crédito Latinoamericano de Referencia (CLAR) que buscaba facilitar la transferencia y movilidad estudiantil y académica entre las IES latinoamericanas usando un esquema de conversión común facilitando el mutuo reconocimiento de cursos y actividades académicas realizadas por los estudiantes movilizados (Universidad Deusto, 2013)

A pesar de esta iniciativa, la incorporación del CLAR como un sistema de crédito único latinoamericano no proliferó en el continente, no obstante permitió colocar en discusión la importancia de pensar en sistemas educativos donde se contemple el tiempo de trabajo del estudiante y que lleva a los docentes a reflexionar sobre el diseño del programa

de estudios, los métodos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación (Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi, Wagenaar, 2007).

Por último, e independiente de los avances y críticas que ha tenido el Proyecto Tuning Latino América este ha permitido instalar un proceso de reflexión sobre la educación superior con miras a mejorar la calidad del proceso formativo ofrecido por las instituciones de educación terciaria.

2.2.4 Influencia del Proceso de Bolonia en Chile.

El proceso de Bolonia no sólo ha influido a América Latina a través del Proyecto Tuning sino que también las iniciativas y objetivos propuestos han permeado la Educación Superior Chilena, es por esta razón que el siguiente apartado tiene como propósito revisar las principales acciones que se han llevado a cabo en el país tomando como referencia estos procesos internacionales.

Tal como lo establece Pey y Chauriye (2011) el Proyecto Tuning Latino América, tuvo un gran impacto en Chile, esto se puede observar en los múltiples cambios derivados de dicho proyecto tanto en las universidades que participaron directamente en la iniciativa como en otras que a partir del proyecto se dieron cuenta de sus beneficios.

Dentro de los impactos que ha tenido en Chile el proceso de Bolonia se pueden resumir los siguientes (Pey y Chauriye, 2011):

a) Sistema de créditos académicos

Como parte de los impulsos del Proyecto Tuning, se vio como un aspecto fundamental la incorporación de un sistema de créditos académicos en Chile que pudiera ser compatible con el crédito Europeo (ECTS) (Pey y Chauriye, 2011) y que además permitiera cuantificar y medir el volumen de trabajo de los estudiantes, es decir el tiempo que dedican los alumnos para alcanzar los resultados de aprendizajes y competencias declaradas en el perfil de egreso de los programas académicos.

Es así como el Consejo de Rectores (CRUCH) compuesto por 25 universidades del sistema público de Chile declaró en el año 2003 mediante la “Declaración de Valparaíso” las intenciones de impulsar la creación de un sistema único a nivel nacional (Espinoza y González, 2016) que permitiera delimitar los requerimientos académicos que se hacen a los

estudiantes de acuerdo a la disponibilidad real de tiempo. Por su parte, fue durante el año 2006 cuando en la sesión del CRUCH N° 478 se toma formalmente la decisión de establecer el Sistema de Créditos académicos Transferibles (SCT-Chile), basado en el uso de un lenguaje común que permitiera la transparencia y calidad, y la generación de confianzas recíprocas entre las instituciones de educación superior (Kri, Marchant, Del Valle, Sánchez, Altieri, Ibarra et al., 2015).

Como parte de los esfuerzos del CRUCH por consolidar el SCT-Chile en las distintas casas de estudio surge en el año 2007 la primera *Guía práctica para la instalación del SCT-Chile*. Del mismo modo se crea la red de expertos, con el propósito de que académicos de las distintas IES recibieran capacitación sobre los créditos académicos y tuvieran conocimiento acerca de la implementación de dicho modelo en las Universidades (Kri, Marchant, Del Valle, Sánchez, Altieri, Ibarra et al., 2015).

Por su parte, durante el año 2011 las instituciones del CRUCH se adjudicaron un proyecto que permitiría avanzar con la incorporación del Sistema de Créditos académicos a nivel de pregrado. Posteriormente, y durante el 2013, a raíz de la evaluación positiva que tuvo la implementación de los créditos en dicho nivel formativo, se realizaría un segundo proyecto con el propósito de extender dicho Sistema a nivel de postgrado (Kri, Marchant, Del Valle, Sánchez, Altieri, Ibarra et al., 2015).

A partir de estas iniciativas y de acuerdo a la información entregada durante el año 2015 en la Estadía de Trabajo Conjunto de la Red SCT-Chile realizada en la ciudad de Pucón se indicó que el 65% de la oferta académica de pregrado de las universidades del CRUCH se encontraba expresada en SCT-Chile. Del mismo modo, y en el caso de postgrado el 20% de los Magister y el 37% de los Doctorados, tiene incorporado este Sistema para indicar el tiempo de duración de sus programas académicos (Roncagliolo, 2015)

Pese a la cobertura en la implementación del SCT-Chile, se han identificado algunas dificultades en la incorporación del Sistema tales como: las diferencias entre la duración de los períodos académicos de las distintas instituciones (entre 16 y 21 semanas por semestre), las horas lectivas, la dedicación del estudiante, el área de estudio de cada carrera, el nivel de la misma y los objetivos propuestos (Espinoza y González, 2016).

A pesar de lo anterior, la incorporación de este lenguaje común (SCT-Chile) no sólo ha sido adoptado por el Consejo de Rectores sino que su cobertura se ha expandido y

masificando a otras instituciones de educación superior que declaran el interés por adoptar este modelo.

Por último, queda en evidencia a partir de los antecedentes expuestos que el proceso de instalación del Sistema de Créditos Transferibles (SCT-Chile) ha tenido una clara influencia del proceso de Bolonia (Espinoza y González, 2016), no obstante el foco de los créditos académicos en Chile ha estado en ser una herramienta dentro del proceso de innovación curricular (Kri, Marchant, Del Valle, Sánchez, Altieri, Ibarra et al., 2015).

b) Formación basada en competencias

La influencia del Proceso de Bolonia en la educación terciaria se ha visto también reflejada en la incorporación de un número importante de universidades chilenas que adoptaron un currículo de formación basada en competencias.

La incorporación de un currículo basado en competencias trae consigo cambios en la forma de abordar el proceso formativo, desde un modelo centrado en los contenidos hacia un modelo centrado en el estudiante, así lo indica Subsomboon (2007 citado en Icarte y Labate, 2016) quien plantea que los cambios principales que esto entraña son 1) cambiar la perspectiva desde un enfoque basado en los contenidos a uno en competencias, 2) pensar en resultados más que en contenidos, 3) generar actividades sobre desempeños observables por sobre pruebas escritas, 4) desarrollar actividades de enseñanza centradas en el estudiante y 5) enfatizar la evaluación de proceso.

Por otra parte, la formación basada en competencias tiene dentro de sus desafíos el trabajar estrechamente con el mundo laboral, incluyendo aspectos relevantes como el análisis de la demanda del sector productivo donde se desempeñara el futuro profesional (CINDA, 2009). Tal como señalan los autores Icarte y Labate (2016), este enfoque permite expresar mejor las capacidades que deben poseer los estudiantes al momento de culminar su proceso formativo, lo que permite generar un proceso de transición más consistente entre los estudios realizados y la incorporación al campo laboral, en la medida en que los empleadores y los propios egresados tienen mayor claridad respecto de lo que los estudiantes son capaces de hacer y cuenta con la validación de la institución que otorga dicha certificación.

Lo anterior se vuelve relevante considerando que la vinculación entre el mundo laboral y las instituciones de educación superior ha sido una práctica poco habitual en las entidades a cargo de formar capital humano avanzado, ya que por lo general son autopoyéticas, es decir definen su currículo sobre la base del saber científico y erudito de sus propios académicos (CINDA, 2009).

Al mismo tiempo, otro desafío de este modelo formativo tiene relación con la incorporación de la práctica temprana del “saber hacer” como un aspecto fundamental del currículo y la formación, lo que genera cambios en la estructura del currículo y establecer niveles progresivos de las capacidades que deben adquirir los estudiantes. Se plantea también como un desafío importante la evaluación de los aprendizajes, ya que se debe evaluar el logro o dominio del desempeño adquirido. Del mismo modo, el docente a cargo de las distintas actividades curriculares se debe hacer responsable del alcance de las competencias que tributan para el logro del perfil de egreso (CINDA, 2009).

En un estudio realizado el 2009 por Ampuero, Loncomilla, Sánchez, Saelzer et al., (en CINDA, 2009) se realizó un diagnóstico sobre los avances del currículo basado en competencias a nivel de instituciones y programas en Chile, considerando la opinión de los directivos, académicos y estudiantes llegando a la conclusión que las distintas universidades estarían reflejando una situación muy heterogénea y dispar a nivel país en el grado de adopción del currículo basado en competencias que va desde una decisión institucional de no adopción a otra totalmente comprometida. A partir de este diagnóstico se estableció que de las 512 carreras con ingreso vía Prueba de Selección Universitaria (PSU) encuestadas, un 20% tenían carreras de pregrado en etapa de diseño para un currículo basado en competencias (102 carreras) y un 19% se encontraba en la etapa de implementación (96 carreras).

Asimismo, en este estudio se visualiza que el currículo basado en competencias es percibido como una importante mejora en la calidad de la formación al hacerse responsable del aprendizaje de los estudiantes y que conlleva un cambio cultural y un compromiso para repensar la forma de hacer docencia. Si bien las opiniones permiten concluir que existe voluntad y decisión política para la implementación del currículo basado en competencias falta avanzar en el perfeccionamiento académico, situación que es percibida por los propios académicos y por los estudiantes.

En este contexto, las instituciones de educación superior que han optado por modelos basados en competencias se han encontrado con diversas dificultades para llevar a la práctica el modelo curricular, entre ellas la evaluación de los aprendizajes acumulativos o longitudinales asociados a las competencias, y la integración al currículo de la formación en competencias genéricas o transversales (CINDA, 2009), por lo que para cumplir con el proceso formativo asumido se requiere de acciones que tiendan a solucionar estas dificultades, desde una perspectiva de aseguramiento de la calidad (Icarte y Labate, 2016).

Por su parte, Maris y Lucino (2007) sostienen que favorecer el desarrollo de competencias y habilidades no implica descuidar otros propósitos formativos en la enseñanza universitaria como la construcción de conocimientos y valoración de saberes que ayuden a generar procesos de reflexión críticos para comprender el mundo y contribuir al bien común, no obstante la procedencia originaria del término “competencia” del mundo empresarial y profesional ha puesto bajo sospecha para los más críticos, el modelo de formación basado en competencias al vincularlo a las políticas neoliberales (Moreno, 2010).

Este último elemento, se condice con lo que plantea Marí (2013 citado en Villarroel y Bruna, 2014), quienes establecen que la incorporación de este nuevo enfoque basado en competencias no ha estado ausente de críticas y resistencias, ya que para sus detractores, el modelo oculta una visión de universidad sometida a las demandas que emergen del mercado y de las políticas sociales de corto plazo, en consecuencia, su adopción no tiene como fin una decisión académica sino que más bien económica y política.

Asimismo, estos autores sostienen que otra crítica tiene relación con la mirada reduccionista que tiene la incorporación del enfoque basado en competencias respecto de la docencia y las actividades de la universidad, debido a que este tipo de enseñanza sugiere el trabajo colaborativo, actividades prácticas y evaluaciones que buscan la aplicación del saber y por tanto, se piensa que no toma suficientemente en consideración que la adquisición y aplicación del saber requiere de lectura, análisis y reflexión individual (Marí, 2013 citado en Villarroel y Bruna 2014).

c) Programa Mecesusup

El Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP) ha sido un instrumento de política y fomento que el Gobierno de Chile ha utilizado en los últimos años para enfrentar los desafíos de la Reforma de la Educación Superior vinculado al proceso Europeo (Centro Nacional Tuning Chile, 2004) y como una estrategia enfocada tanto a la sintonización y modernización de la oferta de educación superior como a favorecer la mejora de los procesos de gestión institucional (Muñoz y Sobrero, 2006).

Es así como por medio del programa Mecesusup se comienza a potenciar la innovación curricular y el logro de resultados vinculados con los planteamientos y objetivos del Proceso de Bolonia y del Proyecto Tuning América Latina, impulsando de esta manera procesos curriculares relacionados con la definición de perfiles profesionales, flexibilidad de mallas curriculares e incorporación de nuevas metodologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, otro elemento que constituye una clara vinculación entre el proyecto Tuning y el programa Mecesusup fue la instalación de enfoques basados en competencias en los planes de estudios de las IES (Muñoz y Sobrero, 2006).

El programa Mecesusup se puso en marcha el año 1998 y en conjunto con el Banco Mundial (BIRF) dan origen al “Mecesusup 1” el que consideraba tres componentes; el primero denominado “Aseguramiento de la calidad: acreditación de programas” y que abarcaba a la institución y a los niveles formativos de formación técnica de nivel superior, pregrado y postgrado. El foco de este componente estuvo en destinar recursos para desarrollar un sistema de acreditación de programas académicos con el objetivo de generar procesos formativos de calidad en las instituciones (Salas, Yacometti, Corvalán, 2004).

Un segundo componente llamado “Mejoramiento de la oferta educativa” ocupó la gran mayoría del presupuesto del programa, ya que se encontraba destinado a proporcionar financiamiento a las IES en proyectos que implicaban mejoras en la infraestructura, en recursos tecnológicos para el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la capacidad docente (Salas, Yacometti, Corvalán, 2004).

El tercer y último componente se denominó “Fortalecimiento Institucional”, relacionado con el perfeccionamiento del marco regulatorio de la educación terciaria así como con los sistemas de ayudas estudiantiles (Salas, Yacometti, Corvalán, 2004).

De esta manera, y durante los años de realización (1998-2005) el programa tuvo un gran impacto en la educación superior de Chile en varios ámbitos, en primer lugar, permitió generar una política de rendición de cuentas respecto de los resultados logrados con los recursos asignados, en segundo lugar contribuyó en el fortalecimiento de la capacidad de gestión de las instituciones. Del mismo modo, contribuyó a mejorar la calidad y la pertinencia de los programas académicos y un incremento en el acceso a la educación superior de estudiantes de sectores de bajos ingresos, conjuntamente permitió una implementación experimental de procesos de acreditación voluntarios. Aparte de lo mencionado, el “Mecsup 1” destinó recursos para que las 25 universidades del Consejo de Rectores realizaran mejoras en la infraestructura lo que produjo un impacto en las distintas dependencias de las IES (Mecsup, 2014).

Debido al éxito del programa “Mecsup 1” y las lecciones aprendidas durante la primera etapa, el Gobierno de Chile decidió continuar con los esfuerzos, acordando con el Banco Mundial un nuevo convenio de préstamo que dio origen al programa “Mecsup 2” (Mecsup, 2014) y cuyo propósito era abordar los desafíos que quedaban pendientes y los nuevos que emergieran debido a la dinámica propia del sistema (Mecsup, 2006).

El programa “Mecsup 2” estuvo integrado por dos grandes componentes; el primer llamado “Fortalecimiento del marco institucional para la educación terciaria” el que estaba compuesto por cinco subcomponentes: 1) Mejoramiento institucional de la supervisión y regulación del sector; 2) Fortalecimiento de las políticas y estrategias para la educación terciaria; 3) Consolidación del sistema nacional de aseguramiento de la calidad; 4) Implementación de un observatorio de la educación terciaria y 5) Gestión del proyecto. Por su parte, el segundo componente denominado “Proyectos para incrementar la coherencia, eficiencia, equidad y calidad” estuvo integrado por dos subcomponentes: 1) Proyectos de innovación para programas terciarios y 2) Proyectos para estimular la efectividad institucional en áreas críticas (Mecsup, 2014).

Cabe señalar que este programa tuvo un balance positivo en la promoción de un lenguaje común para llevar a cabo procesos de innovación curricular y en la institucionalización de unidades de apoyo a cargo de realizar dichos procesos en las distintas IES (Bernasconi, 2015).

Por otro lado, al término del programa “Mecsup 2”, surge el programa “Mecsup 3” cuyo objetivo es mejorar la calidad y relevancia de la educación superior a través de un

financiamiento basado en resultados, es decir se busca alcanzar la excelencia en el proceso formativo entregado por las IES, entendiendo que una institución es excelente cuando produce graduados que logran adquirir conocimientos y habilidades relevantes y de alta calidad (Mecsup, 2014).

Para cumplir con estos objetivos el programa “Mecsup 3” prioriza cambios en tres áreas; 1) Mejoramiento del aprendizaje, este aspecto se relaciona con precisar los logros de aprendizaje, generar mejores prácticas del currículo y aumentar la calidad y la capacidad del capital humano para la docencia y la investigación; 2) Incremento de la eficiencia de la educación terciaria, esta área se encuentra vinculada con promover modelos educativos innovadores que mejoren el aprendizaje de los estudiantes, integrar nuevas tecnologías a la experiencia de aprendizaje, reducir el tiempo de graduación y aumentar la retención en primer año y, por último, 3) Mejoramiento de la capacidad de gestión, este punto tiene relación con el fortalecimiento del análisis institucional, la autoevaluación y la priorización de las acciones y metas institucionales (Mecsup, 2014).

La implementación del programa Mecsup mediante los proyectos Mecsup 1, Mecsup 2 y Mecsup 3, ha sido un instrumento de financiamiento eficaz y un incentivo para lograr mejoramientos relevantes en las instituciones y en el sistema de educación superior contribuyendo a instalar objetivos de política pública acordes con los procesos internacionales (Reich, Machuca, López, Prieto, Music, Rodríguez-Ponce y Yutronic, 2011).

Sin embargo, a pesar de que el programa Mecsup ha tenido varios beneficios, una de las grandes limitaciones que se señala es que muchos de los proyectos adjudicados han sido gestionados y negociados desde las autoridades centrales de las instituciones, en este sentido las prioridades de los otros estamentos de las casas de estudio pueden constituir un obstáculo para el alineamiento que requiere la implementación y que pueden generar que los esfuerzos realizados para conseguir los objetivos comprometidos no se traduzcan en cambios reales (Reich, Machuca, López, Prieto, Music, Rodríguez-Ponce y Yutronic, 2011).

d) Aseguramiento de la calidad

El Proceso de Bolonia y el Proyecto Tuning América Latina tienen dentro de sus objetivos el propósito de generar programas de calidad, en este sentido la incorporación de medidas que contribuyan a asegurar la formación de los profesionales también ha sido una preocupación de parte del Gobierno de Chile, que se suma a las características de la Educación Superior descritas anteriormente y donde el país ha tenido que ir buscando estrategias para mitigar la oferta de instituciones que se abrieron durante la dictadura militar sin una mayor regulación de parte del Estado de Chile.

La norma ISO9000 define el aseguramiento de la calidad como el conjunto de actividades planeadas y sistemáticas para demostrar y proporcionar la confianza adecuada de que un producto o servicio cumplirá los requisitos de calidad definidos, los cuales deben estar sustentados en la satisfacción de las expectativas de los clientes (CINDA, 2009)

Ahora bien, el aseguramiento de la calidad desde el ámbito más educacional, se refiere a las políticas, actitudes, acciones y procedimientos que tienen las instituciones para garantizar el tipo de formación entregada a los estudiantes. Del mismo modo, es posible utilizar el término en un sentido más restringido ligado a obtener un estándar mínimo o determinar un grado de calidad por medio de la rendición de cuentas (Woodhouse, s.f citado en OCDE, 2013).

A partir de estos elementos, surge la pregunta ¿Qué acciones ha realizado el país para asegurar que los programas académicos y las instituciones que los imparten sean de calidad? Con el propósito de resguardar la calidad de los estudios y la transparencia de los procesos formativos desarrollados, el gobierno de Chile decide asumir un rol regulador, que garantice la equivalencia de la formación recibida en diferentes centros formativos, asegurando el cumplimiento de estándares mínimos de funcionamiento (Armanet, 2000 citado en Guzmán, Maureira, Sánchez y Vergara, 2015).

Una manifestación del aseguramiento de la calidad universitaria está dada por los procesos de revisión del currículo, los cuales pueden originarse en una actualización requerida por necesidades tales como mejorar el proceso de control, incluir cambios producidos en la disciplina profesional y/o incluir cambios en las estrategias de enseñanza-aprendizaje (Icarte y Labate, 2016).

El resguardar la calidad de los programas académicos no sólo responde y coincide con el proceso internacional de Bolonia y posteriormente con el proyecto Tuning América Latina, sino que también tras la expansión y diversificación de la educación superior chilena en los años 80, la cuestión del aseguramiento de la calidad comenzó a cobrar importancia en Chile a principios de los 90 (OCDE, 2013).

De esta manera y tras la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) se crea en el año 1990 el Consejo Superior de Educación (CSE), organismo autónomo que tenía el rol de velar por la marcha y la calidad del sistema. Es así como se crea un proceso de licenciamiento obligatorio para las nuevas instituciones de educación superior y donde se realizaba un proceso de supervisión por parte del CSE por un tiempo de 5 años como mínimo y un máximo de 10 hasta que la institución alcance la plena autonomía. Cabe señalar que durante esta etapa no se contempló la acreditación como una instancia de aseguramiento de la calidad (Espinoza y González, 2012).

De esta manera, en el año 1999 se crea la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) con el propósito de implementar formalmente en el país un sistema de acreditación de programas (Espinoza y González, 2012). Esta iniciativa tuvo un carácter experimental y voluntaria de las carreras (OCDE, 2013). Un año después de la creación de la comisión CNAP, se crea la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP) y que tuvo como principal función proponer las bases para la puesta en práctica de un proceso de evaluación académica para los programas de magíster y doctorado impartidos por las universidades autónomas (Espinoza y González, 2012).

Posteriormente, y en el año 2006 se dicta la Ley N° 20.129, que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINAC-ES) y cuya funciones comprende (Blanco, 2012):

1. *Información*: el sistema debe identificar, recolectar y difundir los antecedentes necesarios para la gestión del sistema y la provisión de información pública.
2. *Licenciamiento*: proceso de aprobación y monitoreo del desarrollo del proyecto institucional de nuevas de instituciones de educación superior, inicialmente en conformidad con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N° 18.962 y, actualmente, con la Ley General de Educación N° 20.370.
3. *Acreditación institucional*: proceso voluntario que consiste en el proceso de análisis de los mecanismos existentes al interior de las instituciones autónomas de educación

superior para asegurar su calidad, considerando tanto la existencia de dichos mecanismos, como su aplicación y resultados.

4. *Acreditación de carreras o programas*: proceso voluntario de verificación de la calidad de las carreras o programas ofrecidos por las instituciones autónomas de educación superior, en función de sus propósitos declarados y de los criterios establecidos por las respectivas comunidades académicas y profesionales.

En el marco de esta ley se crean además nuevas instituciones y funciones de aseguramiento de la calidad (AC) (OCDE, 2013):

1. *DIVESUP* (División de Educación Superior del Ministerio de Educación) es la unidad a cargo de velar por el cumplimiento de las normas legales y reglamentarias que regulan la educación superior en el ámbito de competencia del Ministerio. Además, este organismo tiene la responsabilidad de proponer la asignación presupuestaria estatal de las instituciones de educación superior de acuerdo a la normativa vigente (Blanco, 2012)
2. *Consejo Nacional de Educación (CNED)*: entidad sucesora del Consejo Superior de Educación (CSE) creado en 1990, que tiene responsabilidad en todos los niveles educativos, sin embargo, y en relación a la educación superior, es el organismo encargado de gestionar el proceso de licenciamiento, de asignar a los pares evaluadores en los procesos de acreditación, el proveimiento de la información y el trámite de las apelaciones en torno al dictamen de la acreditación (OCDE, 2013).
3. *Comisión Nacional de Acreditación (CNA)*: Organismo autónomo con personalidad jurídica que surge a partir de la experiencia de la CNAP y la CONCAP, y cuya principal función es verificar y promover la calidad de las universidades y los programas de estudios (Blanco, 2012). Asimismo, esta entidad gestiona la acreditación, fija los criterios, implementa la acreditación institucional, autoriza las Agencias Acreditadoras y proporciona información pública (OCDE, 2013).
4. *Las Agencias Acreditadoras (AA)*: son organizaciones privadas sin ánimo de lucro que se encargan de la acreditación de las carreras, magíster y especialidades del área de la salud, en aquellas áreas y niveles en las que sean autorizada. Las agencias, deben solicitar la autorización de la Comisión

Nacional de Acreditación para iniciar sus actividades y cumplir con los requisitos y condiciones exigidas (Blanco, 2012).

De esta manera, y a partir de la revisión de los procesos de aseguramiento de calidad se tiene una mirada global respecto a la forma en que el país se ha hecho cargo de este aspecto con el propósito de mejorar la oferta académica de las instituciones y con miras a generar profesionales más idóneos para la sociedad.

2.2.5 Innovación curricular en las Instituciones de Educación Superior

Los procesos de innovación curricular han permitido que los programas formativos se renueven para dar respuesta a los nuevos desafíos que supone la actual educación superior (Maturana y Marchant, 2015). Al respecto cabe preguntarse ¿Qué es la innovación curricular?

En primer lugar, es importante señalar que el currículo es el producto de un proceso de selección y organización de “contenidos” relevantes por las características, las necesidades y aspiraciones de la sociedad, y que abarca las finalidades y los objetivos de la educación, los planes y programas de estudio, la organización de las actividades de enseñanza y de aprendizaje así como también orientaciones respecto a la evaluación (Amadio, Operti y Tedesco, 2015)

Quan (2010 citado en Guevara y Guzmán, 2013) señala que *“el currículo universitario es un proyecto formativo integrado. Es un proyecto, pues es algo pensado y diseñado en su totalidad, de la misma manera que se proyecta una construcción, se toma en consideración todo el proceso en su conjunto en lugar de proceder por la simple adición de partes o momentos del proceso”*. A partir de esta definición es posible identificar que el currículum ejerce un efecto sobre los estudiantes y, en el caso del currículo en educación superior, constituye un espacio donde se selecciona la formación de los futuros profesionales. Del mismo modo, y muy relacionado a lo anterior, Guevara y Guzmán (2013) sostienen que cualquier programa de estudios universitarios ha de servir para mejorar las personas y a los futuros profesionales. No se trata de solo aprender, sino de formarse; esa es la gran misión de la universidad.

Además, Polo (2002 citado en Polo, 2011) señala que el currículo es finalmente el proyecto educativo donde se plasma la misión y la visión de la Universidades integrado por elementos, componentes y experiencias que interactúan entre sí para reconstruirse

continuamente en el quehacer cotidiano educativo y en los distintos niveles formativos, pregrado, postgrado, educación continua, entre otros.

Por tanto, es a partir de los procesos curriculares donde las instituciones muestran su pertinencia académica y social en la medida en que se articulan con las tendencias mundiales y responden a los intereses de la sociedad (Escorcía, Gutiérrez y Hernández, 2007) el currículo por tanto se puede considerar como una matriz abierta, no como algo concluido sino como un marco estable desde donde se pueden generar transformaciones (Doll, 1993 citado en De Stefano, Banno y Olvia, 2004). Para Stenhouse (1991 pp. 29 citado en Moreno, 2010) “un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”.

Por su parte, y en lo que respecta a la innovación en educación superior, ésta ha significado generalmente un proceso planeado de introducir cambio hacia nuevas mejoras para una persona, curso, departamento o en la institución superior en su conjunto (Hannan y Silver, 2005).

De acuerdo a lo que señala Zabalza (2004) una innovación no se trata de sólo hacer las cosas distintas sino que más bien se encuentra vinculado a un proceso de mejora, es decir que innovar no es estar cambiando constantemente sino introducir variaciones como resultado de un proceso de evaluación y ajuste de lo que se estaba haciendo. Si se analiza la definición anterior, se puede advertir que la innovación entonces es más que la generación de nuevas ideas, remite esencialmente a introducir cambios o hacer las cosas de manera distinta asociado a procesos de mejora. Siguiendo esta línea los autores Ruiz et al., (2003) señalan que no todo cambio es una innovación, pues ésta es “algo más deliberado, intencionado y planificado y no algo que ocurre espontáneamente”.

Asimismo, y complementando la idea respecto a que no todo cambio es innovación, Ríos y Araya (2016) “*se puede hablar de innovación en el sentido de la mera introducción de algo nuevo y diferente. Sin embargo, esta novedad no siempre incluye la necesidad de mejora o impulso hacia la mejorar y al no considerar este factor como necesario, lo nuevo puede incluso inhibirla*”

En consecuencia, “*la innovación curricular tiene que dejar de ser sinónimo de incorporación de novedades educativas, sin una reflexión profunda sobre sus implicancias ni una previsión clara de su incorporación a las estructuras curriculares o a la realidad*

del aula, o pasando por alto la cultura y prácticas educativas prevalecientes en una comunidad educativa dada. La innovación curricular propone un cambio profundo de paradigmas y prácticas sociales sustentado por una reflexión y apropiación de los conocimientos de todas las personas involucradas en el proceso y desde un reconocimiento de la diversidad y complejidad de los contextos de cada institución de educación superior” (Polo de Rebillou, 2011 pp.34)

Similar a los planteamientos que establece Polo (2011) es lo que sostiene Escudero (1986 citado en Ruiz, et. al, 2003) quien señala que las innovaciones tienen que tener repercusiones en la cultura, en las formas de trabajar y de entender las funciones profesionales y las instituciones, a su vez deben generar cambios, en los contenidos, en las metodologías e infraestructuras.

Ahora bien, de acuerdo a lo que establece CINDA (2014 citado en Ríos y Araya, 2016) para que una innovación sea considerada como tal, requiere que sea duradera, que sea utilizada y tiene que tener mejoras sustanciales de la práctica profesional, en este caso del docente. Lo anterior, permitirá diferenciar entre cambios superficiales y una verdadera innovación.

Cabe señalar además que la innovación curricular considera dos niveles de implementación: macro y microcurricular. En el caso del primero, éste se refiere a todas aquellas modificaciones que considera la organización de las asignaturas o cursos dentro de los planes de estudio y sus correspondientes mallas curriculares. Por otro lado, el nivel microcurricular se refiere al proceso de enseñanza aprendizaje y que comprende el diseño del programa de asignatura y de las planificaciones del desarrollo de la misma (Pey, Durán y Jorquera, 2013).

Otros autores, señalan que los elementos macro curriculares se refieren a todos aquellos aspectos estructurales del plan de estudios, organización de las asignaturas en ciclos, los espacios de formación práctica, la relación entre formación obligatoria o mínima y electiva y la carga académica de cada semestre (García, Pérez, Vigo y Rosabales citado en Maturana y Marchant, 2015).

Por su parte, a nivel micro curricular también se señala que ésta implica las diferentes experiencias de aprendizaje relacionadas con la buena docencia, las metas y objetivos claros, la evaluación y carga de trabajo apropiada, todos estos elementos de acuerdo a lo que indican Maturana y Marchantm (2015) se configuran para determinar la

calidad de las experiencias de aprendizaje. En este sentido, este nivel de concreción curricular se orienta al proceso formativo y a la implementación del currículum, para el logro de los propósitos formativos definidos en el plan de estudios.

González (2010) señala que existen tres niveles de concreción curricular macro, meso y micro curricular. En el caso del nivel macro curricular constituye la Propuesta Educativa en la que se toman en cuenta los elementos de identidad de la institución, sus principios filosóficos orientadores; misión y visión. Es importante que en este nivel toda la comunidad universitaria tenga conocimiento de las aspiraciones educacionales de la institución ya que esto debe impregnar los otros dos niveles. A su vez, estos lineamientos educativos deben estar acorde con las demandas sociales, el contexto y los marcos nacionales para la educación universitaria.

El nivel meso curricular refiere a la propuesta curricular, en otras palabras se encuentra vinculada con la oferta curricular de las carreras y el perfil del egresado en función de sus competencias, componentes y las áreas que la estructuran (González, 2010).

En este nivel, además se define el enfoque pedagógico y filosófico en coherencia con la propuesta educativa, para esto es importante que exista una discusión y reflexión entre los diferentes actores involucrados en el proceso. Además, se diseña la malla curricular y las unidades curriculares, la duración de la carrera y los períodos académicos, el número de horas y su distribución, las unidades crédito y consideraciones para su cálculo, entre otros (González, 2010).

Por último, lo micro curricular corresponde a la práctica pedagógica, en este nivel se debe dar vida a los niveles anteriores ya que el nivel micro curricular es el de mayor concreción y de gran importancia para que cada una de las intenciones educativas y curriculares se desarrollen en la interacción docente alumno, alumno-alumno (González, 2010).

Se considera dentro de este nivel la revisión y adecuación de las estrategias didácticas y de evaluación, desde ahí es importante considerar la participación y formación de los profesores de tal manera que las propuestas curriculares puedan trascender el aulas y otros espacios de práctica pedagógicas (González, 2010).

Algunas investigaciones en torno a los procesos de innovación curricular en las instituciones de educación superior

Ahora bien, dada la relevancia que ha adquirido los procesos de innovación curricular en las instituciones de educación superior como un elemento fundamental en la revisión de los planes de estudio, es que en Chile se han realizado algunas investigaciones en torno a este proceso.

Pey, Durán y Jorquera (2013) realizan una investigación en torno a los procesos de innovación curricular de las Universidades del Consejo de Rectores, el carácter de este estudio es exploratorio y buscó identificar las tendencias generales del proceso de innovación curricular en las instituciones. Para ello se recurrió a una metodología de investigación que incluye la recolección de información de fuentes primarias y secundarias, como documentos, aplicación de encuestas y entrevistas.

A partir del análisis de esta información se distinguen fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas. De esta manera, y dentro de las fortalezas, los autores señalan en primer lugar la consolidación de procesos en documentos internos, aspecto que refleja el compromiso a nivel central hacia las iniciativas de innovación curricular. Además, se menciona, la institucionalización de unidades de apoyo a los procesos, la generación de insumos para acompañar estas iniciativas, el aumento de la masa crítica en procesos de innovación curricular, el lenguaje compartido en torno a los elementos curriculares y la consolidación de aspectos claves relacionada con la implementación del SCT-Chile. Por último, y como parte de las fortalezas se menciona el aumento de la inversión pública en esta materia y la convergencia que se produce entre los procesos de innovación curricular y la acreditación de los programas de estudio (Pey, Durán y Jorquera, 2013).

En lo que respecta a las debilidades, se establecen elementos ligados a los recursos insuficientes para que el cuerpo académico pueda considerar dentro de sus funciones la mantención de las innovaciones curriculares, la falta de legitimidad de las unidades que apoyan los procesos de innovación curricular, además de una débil conducción de los proyectos y tiempos de ejecución poco adecuados, finalmente se señala como otro aspecto deficitario la orientación profesionalizante de los programas formativos y que muchas experiencias no se consolidan y quedan como experiencias pilotos aisladas (Pey, Durán y Jorquera, 2013)

En cuanto a las oportunidades, se menciona el compromiso incipiente por generar un marco nacional de cualificaciones, el nivel de maduración institucional alcanzada por

los procesos y experiencias pilotos llevadas a cabo, la masa crítica de personas capacitadas para estos procesos y la sintonía de las demandas estudiantiles y la innovación curricular (Pey, Durán y Jorquera, 2013)

En torno a las amenazas, los autores indican el excesivo uso de indicadores para el seguimiento de procesos, algunas decisiones de políticas públicas que no consideran el sentido de los procesos de innovación curricular relacionadas específicamente con el financiamiento y la institucionalidad, la falta de articulación entre los distintos agentes que componen el sistema de educación chileno y la escasa comprensión del sentido de la innovación curricular por parte de las autoridades, docentes, estudiantes y público en general (Pey, Durán y Jorquera, 2013).

Por otro lado, y en un estudio cualitativo de casos múltiples realizado por Guzmán, Maureira, Sánchez y Vergara (2015) se analizó la experiencia de siete instituciones y cuya selección se realizó por medio de diversos criterios a) Instituciones o unidades académicas que tuviesen finalizado o en desarrollo el proceso curricular; b) Intención explícita de desarrollar transformaciones innovadoras a nivel curricular; c) Procesos finalizados o en desarrollo entre los años 2005-2010 y d) Instituciones acreditadas. A los criterios anteriores y con el fin de que la muestra de casos fuera más heterogénea se incorporaron los siguientes criterios; a) Instituciones pertenecientes o no al Consejo de Rectores (CRUCH); b) ubicación geográfica; c) cobertura del impacto, macro, meso y micro curricular; d) Diferencias en las fuentes de financiamiento; e) diversidad en las áreas disciplinares y f) instituciones con financiamiento estatal y privado.

Cabe señalar, que este estudio tuvo tres grandes etapas, una primera etapa descriptiva en torno a los procesos llevados a cabo en las instituciones, una segunda etapa en donde se realizó un trabajo de profundización en la que se determinaron los lineamientos curriculares que orientaron el trabajo y por último se desarrolló una comparación de cada experiencia con los marcos referenciales construidos.

Dentro de las conclusiones de este estudio, se establece que uno de los factores que limita el desarrollo de la innovación es el escaso nivel de participación alcanzado ya que mucho de los procesos se gestaron desde las autoridades o desde un grupo pequeño de profesores y no se procuró ampliar la participación hacia otros actores. En este sentido y donde se observó mayor participación fue al término de la innovación curricular, lo que

hace compleja la apropiación del proceso y por tanto la propuesta puede quedar a nivel de diseño sin una concreción efectiva (Guzmán, Maureira, Sánchez y Vergara, 2015).

Además, se agrega que la gestión de estas transformaciones se realiza en la mayoría de los casos en una línea intuitiva y artesanal ya que las decisiones se fueron asumiendo de forma responsiva y de acuerdo a las demandas emergentes del contexto. En este sentido, resulta clave que el proceso de innovación curricular contemple la planificación y propósitos explícitos vinculados con la sensibilización (Guzmán, Maureira, Sánchez y Vergara, 2015).

CAPITULO III: DISEÑO METODOLOGICO

3.1 TIPO DE ESTUDIO

Tal como se señaló anteriormente, la presente investigación se enmarca dentro de una perspectiva cualitativa basada en el estudio de casos múltiples, proceso metodológico que permite estudiar, describir, analizar y comprender los fenómenos o hechos sociales en contextos específicos (Yin, 1989 citado en Álvarez y San Fabián, 2012).

La relevancia del planteamiento de un estudio de caso en el ámbito educacional se debe a que ofrece la oportunidad de poder responder a necesidades educativas concretas derivadas de las situaciones particulares mediante un análisis y conocimiento profundo del fenómeno (Montaño, 2011).

Del mismo modo, los estudios de casos poseen varias características que permiten enriquecer el proceso de investigación ya que aportan con una mirada más compleja:

- Los estudios de casos permiten generar una descripción contextualizada
- Se busca reflejar la peculiaridad y la particularidad de cada realidad.
- No son estudios hipotéticos, es decir no se busca comprobar una hipótesis sino que las conclusiones emanan de la información que se extrae.

A su vez y debido al número de casos implicados en la investigación, este un estudio de casos múltiples ya que para comprender de mejor manera la temática se escogieron diversas instituciones de educación superior.

Por último, es importante señalar que en este estudio se realizaron dos etapas de análisis las que se detallan a continuación:

Etapas 1. Nivel prescriptivo: En este nivel se realizó un análisis de los documentos institucionales en torno a la innovación curricular. La revisión de dichos documentos se vuelve un elemento relevante considerando que en la medida en que las instituciones de educación superior tienen lineamientos en torno a las innovaciones curriculares, se establece un marco normativo que permite guiar dichos procesos.

Etapas 2. Nivel descriptivo: Posterior al análisis de los documentos se realizaron entrevistas individuales con los responsables de las áreas curriculares de las instituciones de educación superior seleccionadas en la etapa anterior, esto con el propósito de indagar

acerca de lo que ocurre a nivel descriptivo con lo definido prescriptivamente por las casas de estudio.

3.2 MUESTRA

Para el presente estudio se utilizó la técnica de muestreo estructural ya que busca la comprensión del fenómeno de estudio de acuerdo a la posición social (Serbia, 2007). Así también lo señala Mejía (2002) quien indica que el muestreo estructural se basa en el principio de representación en donde la muestra seleccionada representa un nivel diferenciado en la estructura social del objeto de investigación.

La importancia de la selección de la muestra desde la perspectiva cualitativa no radica en la cantidad de las mismas, es decir que lo que interesa es la profundidad del conocimiento del objeto de estudio y no la cantidad de unidades de análisis (Mejía, 2002).

Teniendo en cuenta estos elementos y con el objetivo de abarcar el fenómeno a estudiar, se utilizaron diversos criterios para la selección de las IES de acuerdo a cada etapa mencionada anteriormente.

Etapa 1. Para la etapa de revisión de documentos se establecieron los siguientes criterios de selección:

- i) Años de acreditación: considerando que los años de acreditación de las IES reflejan la calidad en la enseñanza, se seleccionaron solo aquellas casas de estudio que tenían a lo menos 4 años de acreditación.
- ii) Lineamientos Institucionales: instituciones de educación superior que cuentan con un Modelo Educativo Institucional y con Guías que orientan los procesos innovación curricular. Además la información debía estar disponible públicamente en las páginas web de las casas de estudio.
- iii) Tipo de Institución: se seleccionaron universidades públicas y privadas con el objetivo de abordar experiencias de las distintas Instituciones de Educación Superior.
- iv) Zona Geográfica: con el propósito de abarcar experiencias a nivel nacional se escogieron instituciones de la zona norte, centro y sur del país. Es importante mencionar que las instituciones de la zona centro no sólo corresponden a universidades de la Región Metropolitana.

Considerando estos criterios, en primer lugar se revisaron las 55 de universidades públicas y privadas que componen el sistema educacional superior de Chile y se seleccionaron aquellas instituciones que tenían a los menos 4 años de acreditación quedando un total de 34 instituciones. Posteriormente, se buscó en las páginas web de las instituciones lineamientos institucionales: Modelo Educativo y guía de procesos de innovación curricular. A partir de este análisis, solo 28 instituciones tenían información pública de las cuales 16 casas de estudios tenían sólo Modelo Educativo o instructivos/formatos para la creación y modificación de programas académicos y las otras 12 restantes cumplían con los criterios de poseer Modelo educativo y Guías de innovación curricular.

A partir de estas 12 instituciones, se seleccionaron considerando los años de acreditación, el tipo de institución y el área geográfica un total de 7 instituciones la que se detallan en el siguiente cuadro:

Tabla. Resumen de Instituciones seleccionadas¹.

Institución	Año acreditación	Tipo de Institución	Zona geográfica	Modelo Educativo	Guías curriculares
Institución 1	5	Pública	Sur	SI	SI
Institución 2	4	Privada	Sur	SI	SI
Institución 3	4	Privada	Centro	SI	SI
Institución 4	4	Privada	Centro	SI	SI
Institución 5	6	Pública	Centro	SI	SI
Institución 6	6	Privada	Centro	SI	SI
Institución 7	4	Pública	Norte	SI	SI

Etapas 2. Por su parte, y para el proceso de las entrevistas individuales se escogieron de las 7 instituciones personas que cumplieran con los siguientes criterios de manera de abarcar el espacio simbólico del fenómeno de estudio:

- i) Más de un año de experiencia trabajando en la institución en temas curriculares.
- ii) Accesibilidad a las personas responsables de cada IES.

¹ Los documentos revisados de las instituciones se encuentran en el CD adjunto al documento, es importante que señalar que estos han sido editados para eliminar cualquier tipo de alusión a la institución con el propósito de resguardar la confidencialidad de las casas de estudio investigadas.

Tabla. Resumen de las características de los entrevistados

Entrevistado	Sexo	Responsabilidad
Entrevistado 1	Femenino	Coordinación área curricular
Entrevistado 2	Femenino	Asesoría Curricular
Entrevistado 3	Femenino	Coordinación área curricular
Entrevistado 4	Femenino	Coordinación área curricular
Entrevistado 5	Femenino	Asesoría Curricular
Entrevistado 6	Masculino	Coordinación área curricular
Entrevistado 7	Femenino	Coordinación área curricular

Por tanto, y con todos estos criterios, se busca asegurar que tanto las casas de estudio como las personas seleccionadas se encuentren dentro de una determinada posición social con el fin de obtener información respecto al fenómeno de estudio lo más completo posible.

3.3 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Para tener un acercamiento respecto a las características de los procesos de innovación curricular en las IES se utilizaron las siguientes técnicas de acuerdo a las etapas del estudio.

Etapa 1. Revisión documental

Existe un número ilimitado de documentos, registros, materiales oficiales y públicos disponibles como fuentes de datos, que se vuelven un importante instrumento de análisis. En este caso, la revisión de los documentos públicos y oficiales permite adquirir conocimientos sobre el fenómeno de estudio, tal como lo indican los autores Kitsuse y Cicourel, 1963 citado en Taylor y Bodgan, 1987 p.75) quienes establecen que *“los materiales permiten comprender las perspectivas, los supuestos y actividades de quienes los producen”*.

En este sentido, la revisión de los documentos es una fuente de información valiosa para el investigador cualitativo, esto debido a que la relevancia de la revisión de los documentos no se encuentra localizada en el texto en cuanto tal, sino fuera de él, en un

plano distinto en relación con el cual el texto define y revela su sentido (Delgado y Gutiérrez, 1995).

Etapa 2. Entrevista individual

La entrevista individual semi-estructurada se utilizó como una herramienta para profundizar, con las personas que trabajan en las áreas curriculares acerca de los procesos de innovación de las IES. Este tipo de técnica accede a la subjetividad del entrevistado y permite una recopilación de información más detallada y rica, ya que la persona que informa comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico (Fontana y Frey, 2005).

Al mismo tiempo, la entrevista semi-estructurada permite al investigador tener la libertad para profundizar en alguna idea que pueda ser relevante en la investigación, ya que si bien las preguntas están previamente definidas en un guión de entrevista, estas pueden estar sujetas a modificación en función de lo que emerge en cada una (Vanegas, 2010)

3.4 MÉTODO DE ANÁLISIS

En lo que respecta al método de análisis, este se ha definido también de acuerdo a las etapas del estudio.

Etapa 1. Análisis de contenido

Para efectos de la revisión documental se realizó un Análisis de Contenido Semántico, el cual se constituye como un procedimiento que da la posibilidad de analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana, permitiendo el análisis en detalle y con profundidad del contenido de cualquier tipo de comunicación y sea cual fuere el número de personas implicadas en ella (individual, diálogo, grupo, etc). El análisis de contenido se configura entonces como una técnica objetiva, sistemática cualitativa y cuantitativa que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización (Porta y Silva, 2004).

El análisis de contenido, según Delgado y Gutiérrez (1999) posee tres niveles de análisis (sintáctico, semántico y pragmático), los que van en relación al modelo de investigación elegido. Para fines de esta investigación se trabajaron en el nivel semántico,

el cual permite realizar un análisis temático instrumentado en su mayoría a través de sistema de categorías, para esto se trabajaron las siguientes fases:

a. Unidades de análisis y reglas de recuento:

Fase en la que se determinan las unidades de registro que se utilizan para analizar las fuentes de información y sus unidades de contextos respectivas, las cuales permiten determinar las características de los temas o conceptos centrales en relación al campo determinado de la investigación que debe cubrir cada una de estas unidades, las que pueden relacionarse y llegar a constituir una o más estructuras.

Estas unidades de registro están previamente determinadas por la teoría que sustenta la investigación, lo que permite convertir los datos brutos en datos analíticos a través de la codificación de los textos.

En este caso y para efectos del presente estudio, se definieron tres unidades temáticas que buscaron establecer parámetros para revisar los distintos procesos de innovación llevados a cabo en las distintas Instituciones de Educación Superior, cabe señalar que dichos criterios, se definieron a partir de la literatura revisada (Droguett, Cabrera, Sánchez y Vergara 2015; Pey, Durán y Jorquera, 2013).

El primer criterio tiene relación con los *propósitos de la innovación curricular* que refiere a las intenciones para las cuales se realizan dichos procesos. Este criterio buscaba identificar los objetivos, finalidades o metas que se pretenden alcanzar mediante la innovación curricular a los planes de estudio.

Por otro lado, un segundo criterio se vincula con el *modelo curricular*, de acuerdo a lo que define la RAE (citado en Ríos y Araya, 2016) es un “arquetipo o punto de referencia para imitarlo y reproducirlo”, en este sentido un modelo curricular es una representación de la realidad que considera aspectos teórico, práctico y metodológico que permiten organizar y orientar los elementos curriculares en un determinado contexto.

El tercer y último criterio se relaciona con los *niveles de concreción curricular*, es decir el alcance que tienen los procesos de innovación curricular en las IES y que se relacionan en este estudio, con los niveles micro y macro curricular mencionados anteriormente. Es importante señalar que esto no impide que emerjan nuevas categorías a partir de la información contingente en los textos de las entrevistas que permitan entender y explicar de mejor manera la estructura ya planteada.

b. Categorización: distinción semántica que permite dar orden a los temas

Etapa en la cual se establece la estructura que da orden a los temas que son abordados en las unidades de registro. Clasificación: Fase que permite establecer finalmente un orden en los datos y convertirlos en datos de nivel categorial. Es necesario, para esta fase, realizar un pre análisis y exploración del material, para luego codificarlo e inventariarlo a partir de las categorías pre-existentes y las nuevas que emerjan a partir de los textos estudiados.

c. Reducción de datos: Interpretación, consolidación teórica.

Etapa 2. Análisis a partir del modelo de teorización anclada

Por su parte, para las entrevista individuales, se realizó el análisis de los datos mediante el modelo de teorización anclada propuesto por Mucchielli (2001), esto con el propósito de comprender el fenómeno a partir del contexto, así lo establece Douglas (2003 citado en Raymond, 2005) quien señala que este tipo de análisis se encuentra vinculado a una recopilación de datos, donde por medio de una utilización de pasos sucesivos, se generan esquemas conceptuales que explican el aspecto de la actividad humana investigado.

Es importante aclarar que este método de análisis no pretende realizar teorías a partir de los datos pero si aspira, por medio de una lógica inductiva, a entender el objeto de estudio permaneciendo sensible a la realidad estudiada.

Al respecto se proponen una serie de pasos que permiten realizar el análisis desde dicha perspectiva; identificación de los temas, categorización, relación, integración, modelación y por último teorización.

Para un mejor entendimiento se realiza a continuación una breve descripción de ellos:

- i) *Identificación de los temas:* por medio del material empírico se realiza una codificación en donde se busca captar lo esencial del dato a través de descripciones que sean lo más cercanas a lo señalado por los sujetos. En esta etapa no hay interpretación.
- ii) *Categorización:* Puede ser una frase, palabra o expresión que represente un nivel relativamente elevado de abstracción. La categorización no se encuentra

explícitamente en los datos sino que implica un ejercicio de análisis mayor, implica salir del sentido común.

- iii) *Relación*: Proceso intelectual reflexivo en donde se van relacionando las distintas categorías. Este tipo de relación no se encuentra literalmente en el corpus de los datos sino que se desprende de estos.

En el caso de la integración, modelación y la teorización no serán desarrolladas en el presente estudio ya que esta investigación no aspira a llegar a un nivel de análisis en donde se realice una teorización de los datos, sino que más bien busca lograr un nivel relacional con el objetivo de identificar los vínculos posibles entre las distintas categorías.

3.5 CREDIBILIDAD

La investigación desde una perspectiva cualitativa ha adquirido gran relevancia en el ámbito educativo, esto debido a que permite un acercamiento más global y comprehensivo del contexto, no obstante para que dicha comprensión y conocimiento refleje en gran medida la realidad, se requiere de ciertos criterios de rigurosidad que respalden la información obtenida por medio del estudio.

Uno de estos criterios es la credibilidad la que se refiere a la garantía que el investigador debe asegurar respecto a la calidad y cantidad de observaciones y a la precisión de las relaciones que el investigador establece al momento de la interpretación (Mucchielli, 2001).

En este sentido uno de los elementos que permite asegura la credibilidad de los datos y la exactitud de las interpretaciones tiene relación con la triangulación, la que se entenderá como el proceso mediante el cual un mismo objeto de estudio es abordado desde diferentes perspectivas de análisis o en diferentes momentos (Montaño, 2011). La triangulación se realiza para corroborar la información obtenida mediante múltiples técnicas y formas de evidencia, tales como, la experiencia directa y la observación, diversas formas de entrevista y apoyo de distintos informantes, empleo de artefactos y diversos documentos (Quintana, 2006).

Para efectos de esta investigación la triangulación se realizó mediante lo que Stake (2007) establece como:

- i) *Triangulación metodológica*: Este tipo de triangulación se consigue mediante la utilización de más de una técnica de recolección de datos que en este caso fue la

revisión documental y la entrevista individual. Además de diferentes criterios con los que se seleccionó a la muestra.

- ii) *Triangulación teórica*: En este tipo de triangulación se establecen diferentes teorías para observar un fenómeno con el fin de producir un mejor entendimiento.

CAPITULO IV: RESULTADOS

Para la presentación de los resultados el presente apartado se organiza en relación a las dos etapas del estudio:

- Etapa 1. Nivel prescriptivo
- Etapa 2. Nivel descriptivo

Para cada una de estas etapas se aborda el análisis realizado, la descripción de las categorías y los elementos o características que la constituyen en conjunto con las citas que apoyan la construcción de éstas.

4.1 ETAPA 1. NIVEL PRESCRIPTIVO

Para esta etapa se analizaron los documentos públicos de 7 instituciones de educación superior mediante un análisis de contenido semántico y a partir de las siguientes unidades temáticas previamente establecidas a partir de la literatura revisada (Droguett, Cabrera, Sánchez y Vergara 2015; Pey, Durán y Jorquera, 2013): “Propósitos curriculares”, “Modelo curricular” y “Nivel de concreción macro curricular y micro curricular”. No obstante, y a partir del análisis de los documentos, emergieron tres categorías más; “Etapas generales del proceso curricular”, “Evaluación del plan de estudios” y “Evaluación del logro del perfil de egreso”.

Estas nuevas categorías surgieron a partir de la información que desarrollaban las distintas instituciones en sus Modelos Educativos o dentro de las Guías de procesos curriculares. Del mismo modo, se tomó la decisión de separar la unidad temática de “niveles de concreción macro y micro curricular” y subdividirla de acuerdo a los distintos elementos que se consideraban en ambos niveles. De esta manera las nuevas unidades temáticas fueron las siguientes:

1. Propósitos curriculares
2. Modelo curricular
3. Etapas generales del proceso curricular
4. Evaluación del plan de estudios
5. Nivel de concreción macro curricular
 - 5.1 Perfil de egreso
 - 5.2 Perfil de ingreso

- 5.3 Perfil intermedio
- 5.4 Plan de estudios
- 6. Nivel de concreción micro curricular
 - 6.1 Programa de curso
 - 6.2 Planificación de curso
- 7. Evaluación del logro del perfil de egreso

A modo de resumen se presenta en el siguiente cuadro las unidades temáticas de análisis y la presencia o ausencia de estos aspectos en los documentos revisados² de las IES:

Institución/ Unidad temática	Institución 1	Institución 2	Institución 3	Institución 4	Institución 5	Institución 6	Institución 7
Propósitos Curriculares	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Modelo Curricular	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Proceso Curricular	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Diagnóstico/ Evaluación	NO	SI	SI	SI	SI	NO	NO
Nivel macro curricular	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Nivel micro curricular	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI
Evaluación del logro del perfil de egreso	SI	NO	SI	NO	NO	NO	SI

² Los documentos revisados de las instituciones se encuentran en el CD adjunto al documento, es importante que señalar que estos han sido editados para eliminar cualquier tipo de alusión a la institución con el propósito de resguardar la confidencialidad de las casas de estudios investigadas.

UNIDAD TEMÁTICA 1: PROPÓSITOS CURRICULARES

La educación superior tiene consigo un gran compromiso con la formación de capital humano avanzado y en la generación de nuevos conocimientos (Pedraja, Araneda, Rodríguez y Rodríguez, 2012). Por tanto, la unidad temática de propósitos curriculares refiere a las intenciones que han declarado las Instituciones para realizar estos procesos, es decir, identifica los objetivos, finalidades o metas que declaran alcanzar las casas de estudio mediante la incorporación de la innovación curricular en la revisión y/o creación de los planes de estudio.

En este sentido, se ha identificado que la instalación de procesos de innovación curricular tiene dentro de las finalidades, generar “*una oferta de calidad*” que sea “*pertinente*” con las necesidades del entorno socio cultural y laboral.

Al mismo tiempo, otras instituciones declaran como parte de sus objetivos fortalecer el “*desarrollo integral*” “*socialmente responsable*” y generar una “*formación centrada en el estudiante*” en base al “*desarrollo de competencias*”.

Además, se espera que la innovación curricular contribuya al mejoramiento continuo sobre la base de resultados y sea un “*mecanismo de revisión y aseguramiento de la calidad*”. En conjunto con ello, se busca establecer “*marcos referenciales curriculares*” y la “*instalación de procesos de revisión*” de los planes de estudio con “*etapas y orientaciones*”.

“(…) centrando su atención en tres directrices esenciales que constituyen la base de los procesos de transformación que la institución está impulsando primero: la necesidad de trabajar una **formación centrada en el estudiante** (...) segundo: **la orientación hacia el desarrollo de competencias** genéricas como herramienta indispensable en el mundo actual (...) y tercero: la formación de un profesional **socialmente responsable** que dé cuenta de su labor desde una mirada autocrítica y responsable consigo mismo, los demás y el entorno” (Institución 1, Documento 2, pp. 3).

“**Las carreras** en un período de cuatro a cinco años **van perdiendo vigencia**, al considerar cambios sociales, culturales, económicos y otros. Si bien éstas no cambian su misión principal, sí varía la pertinencia de algunos productos curriculares (perfil de egreso –titulado-, malla curricular, etc.) y **se hace necesario reajustarlos para buscar una oferta formativa de calidad y atingente a las necesidades del entorno** (Institución 3, Documento 2, pp.4).

“(…) (1) **Implementar mecanismos sistemáticos de revisión y diseño** curricular al **interior de las unidades académicas**, en línea con los desafíos del **aseguramiento de la calidad** y (2) Instalar un **proceso de revisión** y diseño de planes de estudios, con **etapas**, resultados esperados, **orientaciones** conceptuales y metodológicas, que faciliten el modelamiento de las trayectorias curriculares desde el perfil de ingreso hasta el perfil de egreso” (Institución 4, Documento 2, pp.3)

UNIDAD TEMÁTICA 2: MODELO CURRICULAR

Las universidades tanto en sus modelos educativos como en las guías de procesos curriculares declaran adscribirse a un modelo curricular basado u orientado al desarrollo de competencias, esto quiere decir que esperan formar personas que sean capaces de “*poner en acción*” o “*movilizar*” un conjunto de “*conocimientos*”, “*recursos*”, “*destrezas*”, “*habilidades*” para el “*ejercicio profesional*” en “*situaciones diversas*”. Lo mencionado tiene relación con lo que señala Icarte y Labate (2016) quienes establecen que este enfoque permite expresar mejor las capacidades que deben poseer los estudiantes al momento de culminar su proceso formativo, lo que permite generar un proceso de transición más consistente entre los estudios realizados y la incorporación al campo laboral.

Por su parte, sólo una institución deja abierta la posibilidad de generar planes de estudio en tres líneas: “*por logros de aprendizajes*”, “*combinados o mixto*” “*por competencias*”.

“La universidad (...) ha declarado trabajar con **orientación al desarrollo de competencias**, es decir potenciando el **mejoramiento de los desempeños de sus titulados** (...)” (Institución 1, Documento 2, pp. 14)

“El primer eje del Modelo Educativo [de la institución], se refiere a una formación **basada en competencias** (...) El enfoque que se asumirá en este modelo implica considerar **las competencias como una herramienta de formación general**, enfocadas principalmente al **desarrollo integral de los estudiantes**. (...) Es así como un modelo educativo por competencias presenta, como aspecto distintivo, la preocupación por **formar personas capaces de poner en acción** sus **conocimientos y recursos personales para la vida** en general y **para que en el ejercicio profesional** y la actuación social, tanto para el momento histórico más reciente como para el futuro, puedan **resolver situaciones problemáticas** y/o crear bienes y servicios **para el bienestar humano**, con compromiso ético por lo que se hace” (Institución 2, Documento 1, pp.22).

“[Se define] el plan de estudios que la unidad académica aspira lograr (...) se **identifican tres: (1) Plan de estudios por logros de aprendizajes**; (...) la progresión de aprendizaje se estructura de acuerdo a las áreas de conocimiento declaradas en el perfil de egreso (...). Los resultados de aprendizaje son enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer, comprender o sea capaz de demostrar una vez terminado su proceso de aprendizaje (Kennedy, 2007) (...) **(2) Plan de estudios combinados o mixto**; en este tipo de plan se combina la organización basada en la estructura lógica de las disciplinas, con el pensamiento reflexivo y propositivo orientado por problemas sociales, laborales o profesionales (...); **(3) Plan de estudios por competencias**; en este tipo de plan de estudios las asignaturas se distribuyen de acuerdo a tipos de problemas, desafíos, roles y funciones-complejas y rutinarias-que debería atender el profesional en el desempeño de su rol social” (Institución 4, Documento 2, pp.46-47).

“[La institución] reconoce la importancia de **establecer resultados de aprendizaje o competencias**, por cuanto representa la expresión de los propósitos de aprendizaje en su dimensión conceptual, procedimental y actitudinal para alcanzar los compromisos declarados en el perfil de egreso. Se asume **la conceptualización de las competencias, en términos de desempeños**, orientados a **resolver problemas del campo profesional con claro sentido ético** y actuando efectivamente en **situaciones variadas como complejas e inciertas**” (Instituciones 5, Documento 1, pp.10).

“En síntesis, el presente documento reitera que hemos definido **competencia** como: **“movilización de conocimientos, destrezas y habilidades** requeridas para el **ejercicio profesional en situaciones diversas**”. La competencia se construye desde la **acción profesional y desde la formación**, llevando en sí un importante componente contextual. Su característica central es incorporar el **Saber, Saber hacer y Saber ser**” (Institución 7, Documento 2, pp. 17)

UNIDAD TEMÁTICA 3: ETAPAS GENERALES DEL PROCESO CURRICULAR

Para llevar a cabo los procesos de innovación curricular las instituciones han establecido ciertas etapas o ciclos que tienen que realizar los programas académicos. En este sentido, todas las universidades consideran aspectos relacionados con *“el levantamiento del perfil de egreso”, “plan de estudios” o “estructura curricular” y “programas de asignatura”*.

Por otro lado, y dependiendo de las particularidades de cada casa de estudio, las instituciones agregan otros aspectos dentro del proceso tales como *“implementación” “evaluación” “diagnóstico” “estimación de carga académica” “perfil de ingreso” “perfiles intermedios”*.

“[El diseño curricular considera **tres etapas**] Primera etapa: **Levantamiento del perfil del titulado**; Segunda Etapa: **Definición del plan de estudios**; Tercera etapa: **Programas de asignatura**” (Institución 1, Documento 2, p.2)

“Para realizar la renovación curricular por competencias, el Modelo Educativo [Institucional] establece **tres grandes fases** (...) **Fase 1**: esta fase consta de una sola etapa, cuya finalidad es el **levantamiento del perfil de egreso académico-profesional** (...); **Fase 2**: Esta fase de cuatro etapas, tiene como finalidad **diseñar el nuevo plan de estudios** que ofrecerá la carrera (..) etapa 2, resultados de aprendizaje, etapa 3, definición de la malla curricular. etapa 4, elaboración de programas. etapa 5: Elaboración de guías de aprendizaje (...); **Fase 3**: esta fase [tiene] dos etapas (..) etapa 6, **Implementación** [y] y etapa 7, **evaluación y seguimiento**” (Institución 2, Documento 1, pp. 58-59)

“Se propone un proceso común para las carreras, el que contempla siete etapas de desarrollo; (1) **Diagnóstico**; (2) **Perfil de ingreso**; (3) **Perfil de egreso**; (4) **Estructura curricular**; (5) **Estimación carga académica** (SCT – Chile); (6) **Programas de asignaturas**; (7) **Seguimiento y evaluación** al proceso de implementación” (Institución 3, Documento 2, pp.3)

“Las etapas (...) se expresan en el diagrama “Ciclos de aseguramiento de la calidad” [que considera]; (1) **Diagnostico curricular**; (2) **Perfil de egreso**; (3) **Perfil de ingreso**; (4) **Estructura curricular**; (5) **Asignaturas**; (6) **Orientaciones para la implementación**” (Institución 4, Documento 1, pp. 38-39).

“Este proceso analizado desde la perspectiva de ciclo, está conformado por las **etapas de decisión, diseño, implementación y evaluación** de propuestas formativas” (Institución 5, Documento 2, pp.5).

“[El proceso curricular] considera cuatro componentes (1) **Proyecto Formativo**, (2) **Perfil de Egreso**, (3) **Plan de Estudios** y (4) **Programas de Asignaturas**” (Institución 6, Documento 2, pp. 11).

“Pasos para diseñar un plan de estudios; (1) Identificación de las fuentes relevantes para determinar el **perfil de egreso**; (2) Procesamiento de las distintas fuentes e identificación de competencias que conformarán el perfil de egreso; (3) Determinación del perfil de egreso; (4) Determinación de **Perfil(es) intermedios correspondientes**; (5) Identificación de los **ejes formativos** presentes en el perfil de egreso; (6.1) Determinación de las **actividades curriculares** que permiten el logro de las competencias; (6.2) **Secuencia** de las actividades curriculares (...); (6.3) Determinación del **carácter de cada actividad curricular**; (6.4) Elaboración de matriz de competencias; (6.5) Elaboración del **diagrama de flujo definitivo**” (Institución 7, Documento 2, pp.25)

UNIDAD TEMÁTICA 4: EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS.

En esta etapa las universidades declaran realizar una revisión a los planes de estudio para nutrir las propuestas de los programas académicos. Para ello consideran diversas fuentes de información “*internas*” como el “*marco normativo*”, el “*proyecto educativo*” y el “*plan de desarrollo estratégico*” y “*externas*”, relacionadas con las tendencias nacionales e internacionales y los resultados de los procesos de acreditación.

A su vez, se establecen ciertos indicadores y aspectos para evaluar el funcionamiento del plan de estudio vinculado con el “*tiempo de egreso*”, “la adecuada distribución de las horas”, el “grado de inserción”, la “tasa de retención y aprobación”, “titulación”, “seguimiento de egresados” y “consulta a empleadores”.

“La etapa de **diagnóstico** consiste en la **identificación de necesidades y desafíos** de un plan de estudio a partir de la autoevaluación, revisión y valoración de la situación actual de la respectiva Carrera y/o Escuela. Su objetivo es detectar necesidades y requerimientos para la toma de decisiones y establecer un plan de acción (...) En su aspecto metodológico, contempla la **obtención de evidencias** sobre **demandas del contexto interno y externo**. Las fuentes de **contexto interno**, entre otras, serían el **marco normativo** de la formación de pregrado, el **Proyecto Educativo y el Plan de Desarrollo Estratégico** (...). Por otra parte, las fuentes del **contexto externo** (...) **tendencias internacionales y nacionales**, tales como los **procesos de acreditación institucional** y de carreras, la opinión de empleadores, titulados (egresados) y la legislación vigente” (Institución 3, Documento 2, pp. 12).

“(...) Evaluación y seguimiento. En esta etapa se definen **los indicadores básicos** para evaluar diferentes aspectos, como por ejemplo, si el diseño del título establecido permite que los estudiantes lo obtengan en el **tiempo previsto**; si la **distribución de las horas** de trabajo es adecuada para los contenidos previstos, si la **metodología** empleada **es adecuada** para alcanzar el entrenamiento necesario para el **desarrollo de las competencias genéricas y específicas**. En esta etapa, también se deben establecer indicadores para medir el **grado de inserción** en el mercado de trabajo que alcanzan los graduados (...)” (Institución 3, Documento 1, pp.59)

“(...) La fase de evaluación plantea el seguimiento de procesos académicos para actualizar y perfeccionar los planes y programas de estudio. Este seguimiento contempla aspectos tales como: (1) **Tasa de retención**; (2) **Tasa de aprobación**; (3) **Tasa de titulación**; (4) **Tiempo de egreso**; (5) **Seguimiento de egresados**; (6) **Consulta a empleadores y/o usuarios de los profesionales**” (Institución 5, Documento 2, pp.8-9)

UNIDAD TEMÁTICA 5: NIVEL MACRO CURRICULAR

Esta unidad temática da cuenta de los elementos que las instituciones declaran para trabajar a nivel macro curricular y que tiene relación con el perfil de egreso, perfil de ingreso, perfil intermedio y plan de estudios.

5.1 Perfil de egreso

En los distintos documentos revisados las instituciones reconocen el perfil de egreso como el compromiso que la universidad declara con el alumno y con la sociedad, en relación a las “competencias” que el estudiante debe poseer “al término de su proceso formativo”.

Para la elaboración de este perfil de egreso, las instituciones han establecido ciertas fases vinculadas con la “recopilación de información de diferentes fuentes” “validación del perfil de egreso” y “análisis de los datos y conclusiones”. Del mismo modo, otras instituciones señalan de manera más específica todos los elementos que se tienen que definir para construir el perfil de egreso.

Cabe señalar que un elemento común en todas las instituciones tiene relación con la etapa de validación, proceso mediante el cual se somete a revisión el perfil de egreso considerando académicos, empleadores, ex alumnos y alumnos de distintas cohortes y considerando las “experiencias nacionales e internacionales exitosas”.

“Perfil de egreso académico-profesional (...) **competencias** que el titulado en la [Institución] **debe poseer al término del proceso formativo**. El perfil hace explícito el **conjunto de competencias genéricas, específicas** y los aspectos **éticos-valóricos** inherentes al profesional **que se pretende formar** (Solar, 2005)” (Institución 2, Documento 1, pp. 51)

“Proceso de elaboración del Perfil de egreso académico-profesional; **Fase 1: Recopilación, análisis**, estudio y discusión **de información de diferentes fuentes** para identificar las competencias del perfil de egreso académico-profesional (...); **Fase 2: Validación del Perfil de Egreso** académico-profesional. Una vez que el perfil se ha identificado, [se debe] identificar quiénes serán los informantes que ayudarán a validar el Perfil y cómo serán seleccionados; Fase 3: **Análisis de datos y conclusiones**. En esta última fase (...) se analiza los datos y resultados de las fases 1 y 2, [y se toman] **decisiones en función de ellos**, y [se] **prepara la redacción** final del Perfil de egreso académico-profesional” (Institución 2, Documento 2, pp.18-19)

“[La elaboración del perfil de egreso considera] (1) **Componentes**: resultado de aprendizaje, áreas de conocimiento, actitudes y valores, habilidades y destrezas profesionales; (2) **Matriz de consistencia del perfil de egreso**; (3) **Áreas de desempeño y ámbitos de realización**; (4) **Definición de funciones y/o requerimientos para el profesional**; (5) **Definición de conocimientos, habilidades/destrezas y actitudes/valores**; (5) **Validación y producto final del perfil de egreso**”. (Institución 3, Documento 2, pp.13-17).

“El perfil de egreso se concibe como una **declaración** formal de los **desempeños** o competencias que podrá realizar el bachiller, licenciado y/o titulado en su desempeño laboral o en el ámbito académico, **una vez que finalice el programa de formación (...)**. Para **elaborar el perfil de egreso** se debe **consultar** a los **académicos, empleadores, ex alumnos y alumnos** de distintas cohortes y revisar **las experiencias nacionales e internacionales exitosas**” (Institución 6, Documento 2, pp.13)

5.2 Perfil de ingreso

El perfil de ingreso de acuerdo a lo declarado por las instituciones hace referencia a las características de entrada de los estudiantes y considera elementos relacionados con el “*conocimiento*”, las “*habilidades*”, los “*recursos personales*”, “*emocionales*”, “*sociales*” y “*cognitivos*” que tienen los alumnos. Para realizar la caracterización una institución declara contar con un test que permite obtener información de los estudiantes de aspectos *socioculturales, socioeconómicos, motivacionales* y de *resiliencia*.

Al mismo tiempo se establece que el perfil de ingreso “*es el punto de partida curricular*”, para la “*elaboración del currículo*” y para las distintas “*acciones*” que dispone “*la universidad para que todos los alumnos logren el perfil de egreso*”.

Por su parte, una institución plantea pasos para la construcción de este perfil de ingreso relacionados con el “*diseño*”, “*instrumentos*”, “*programa de fortalecimiento*” y “*diagnóstico de estudiantes de nuevo ingreso*”.

“El **perfil de ingreso (...)** es el orientador en los **criterios de selección universitaria**, y del diagnóstico de las **características de entrada de los estudiantes** de nuevo ingreso. La estructura general que presenta el Perfil de ingreso distingue **tres componentes**, estos son: **conocimientos, habilidades y recursos personales**. El procedimiento para elaborar el perfil de ingreso plantea cuatro pasos, que son: (1) **Diseño del perfil de egreso**, (2) **Selección o diseño de la instrumentación**, (3) **Diseño del programa de fortalecimiento** (nivelación) en red, (4) **Diagnóstico de estudiantes de nuevo ingreso**” (Institución 4, Documento 2, pp.153).

“**Características iniciales de los estudiantes**, hace referencia a las **características emocionales, sociales y cognitivas** del estudiante que comienza su formación inicial.

Es nuestro punto de partida curricular, y tal caracterización tiene una **incidencia en la elaboración misma del currículo** y en las **acciones** que **disponga la Universidad** para que todos los alumnos logren el perfil de egreso” (Institución 3, Documento 1, pp.14).

“A través de un **test de caracterización aplicado a los estudiantes** de primer año de todas las carreras, la Universidad accede a una **f fuente de información** sobre aspectos **socioculturales, socioeconómicos, motivacionales y resiliencia**, entre otros, que posteriormente **se transforman en datos para la construcción del perfil de ingreso de los estudiantes por cada carrera**” (Institución 3, Documento 2, pp.13).

5.3 Perfil intermedio

El perfil intermedio es considerado por sólo una institución como un elemento dentro de los procesos de innovación curricular. En relación a este, se declara que es una instancia de evaluación parcial en el desarrollo del perfil del egresado y se configuran como un conjunto de competencias que forman parte de alguna fase específica del proceso formativo.

“(…) **el perfil intermedio**, como una **instancia de monitoreo y evaluación intermedia**, (...) vale decir, como una **etapa parcial** en el **desarrollo del perfil de egreso** esperado que se sitúa donde el plan considere concluir el ciclo inicial y que podría o no constituir una salida intermedia. En tal sentido, el o los perfiles intermedios **se configuran también como un conjunto de competencias**; sin embargo, por estar **incorporados en alguna fase específica del proceso formativo**, **no logran estructurarse como competencias “profesionales” propiamente tales**, sino como **etapas en dicha consolidación**. El sentido de incorporar perfil(es) intermedio(s) al diseño curricular, radica en permitir una evaluación parcial de la formación en desarrollo, generando información adecuada y pertinente para la reorientación de los procesos respectivos (...)” (Institución 7, Documento 2, pp.22)

5.4 Plan de estudios

El plan de estudios de acuerdo a lo que declaran las instituciones es el que permite “*el logro de las competencias*” establecidas en el perfil de egreso, es la “*hoja de ruta*” para “*facilitar el aprendizaje*” en los estudiantes y la “*integración*”.

Por otro lado, para la elaboración del plan de estudios las instituciones indican ciertos pasos relacionados con: “establecer líneas de formación”, “selección de las asignaturas”, “distribución de carga académica” y “definición de salidas intermedias”.

Asimismo, se establece que dentro del plan de estudios se deben especificar la línea de formación general; línea de especialidad del programa de formación y línea de prácticas profesionales-vinculante.

“La tercera etapa del proceso de renovación curricular está destinada a **diseñar un plan de estudios que asegure al estudiante el logro de las competencias** específicas y genéricas expresadas en el Perfil académico-profesional **del egresado**, definido por cada escuela en la primera etapa” (Institución 2, Documento 4, pp.2)

“La matriz curricular es la **hoja de ruta para llegar al perfil de egreso** y está compuesta por un **conjunto de competencias**, que **luego darán paso a asignaturas** y/o módulos, **dispuestos de tal manera que faciliten el aprendizaje de los estudiantes**, y la **integración de competencias**” (Institución 3, Documento 1, pp.14).

“[Definición del plan de estudios] Paso 1: **Identificación de conocimientos** esenciales **para el logro de cada competencia** de titulación y competencia genérica (...) Paso 2: Identificación de las **líneas de formación** (,,) Paso 3: **Selección de las asignaturas y actividades curriculares** [y] Paso 4: **Estructura del plan de estudios**” (Institución 1, Documento 2, pp. 14, 15 y 16)

“Criterios para elaborar el Itinerario Formativo (...) (1) **Áreas** a considerar en la nueva estructura (...); (2) **Clasificación** de las actividades curriculares (...); (3) **Créditos SCT** (...); (5) **Planes comunes** a partir de las experiencias compartidas (...); (6) **Salidas Intermedias** (...); (7) **Tránsito** de la formación inicial de **pregrado** a estudios avanzados y **postgrado**(...); (8) **Validación** de las **competencias** genéricas **como proceso de aprendizaje** (...)” (Institución 2, Documento 4, pp. 2-6).

“**Estructuración del currículo** en base al perfil de egreso y orientado por **las tres líneas, curriculares: Línea de formación general; Línea de especialidad del programa** de formación; Línea de **prácticas profesionales-vinculantes** con el ejercicio profesional” (Institución 5, Documento 2, pp. 7).

“El Plan de Estudio es aquella **parte del currículo que organiza los aprendizajes** en asignaturas y actividades académicas a **lo largo del programa de formación** (...) Los elementos que debe contemplar el plan de estudios son: (1) **áreas** y ejes de formación relacionadas con el perfil de egreso; (2) **Organización temporal** de las asignaturas; (3) **Secuencia de las asignaturas** con prerrequisitos; (4) **Carga académica presencial y créditos**; (6) **Salida intermedia de bachiller** y/o licenciado si el plan de estudio lo contempla [y]; (7) **Asignaturas claves**” (Institución 6, Documento 2, pp.16).

UNIDAD TEMÁTICA 6: NIVEL MICRO CURRICULAR

Esta unidad temática da cuenta de los elementos que las instituciones declaran para trabajar a nivel micro curricular y que tiene relación con los programas de cursos y la planificación de los cursos.

6.1 Programas de curso

En relación a los programas de curso las instituciones establecen que estos son un “*documento público*” que describe las “*principales características*” y su “*contribución al perfil de egreso*”.

Dentro de los documentos revisados la mayoría de las instituciones da lineamientos respecto del *formato* y los elementos que debe contener el programa de curso, asimismo dan orientaciones en relación a la redacción de los “*resultados de aprendizaje*”, los tipos de “*estrategias*” y “*metodología de enseñanza-aprendizaje*” y las “*evaluaciones*”.

“Esta cuarta etapa corresponde a la elaboración de los programas de cursos del itinerario de formación de la carrera, diseñado en la etapa 3. El programa de curso es por definición **un documento público** que tiene como **principal destinatario a los estudiantes**, ya sean actuales o estudiantes que están pensando en postular a una de nuestras carreras. Este documento tiene **como propósito presentar al curso**, describir sus **principales características** y su **contribución al perfil del egreso académico profesional**” (Institución 2, Documento 5, pp.2)

“Explicaciones del programa [de curso] (...) (1) **Título curso** (...), (2) **Código** (...), (3) **Año/semestre carrera** (...), (4) **Créditos SCT** (...), (5) Tipo de curso (...), (6) Descripción (...), (7) **Prerrequisitos** (...), (8) **Competencias Genéricas y Niveles** (...), (9) **Competencias Específicas y Niveles** (...) (10) Resultados de aprendizaje (...), (11) **Estrategias de enseñanza-aprendizaje** y sistema de **evaluación** (...)” (Institución 2, Documento 5, pp.4-10)

“**Programa de estudio: de acuerdo a formato** (...) (1) **Identificación** de la **asignatura**; (2) **Descripción** de la asignatura; (3) **Competencias** (conocimientos, habilidades, actitudes del Perfil de egreso a cuyo logro contribuye la asignatura); (4) **Resultado de aprendizaje** focalizado en los estudiantes; (5) **Contenidos**; (6) **Estrategias Metodológicas**; (7) **Evaluación**; (8) **Bibliografía**” (Institución 5, Documento 2, pp. 12-13).

6.2 Planificación del curso

La planificación del curso es un “*complemento*” un “*nivel de concreción adicional*” del programa de curso cuyo propósito es entregar “*orientaciones concretas*” a los estudiantes en relación a los aprendizajes esperados y al desarrollo de las actividades del curso y su temporalidad.

Además, y como parte de los elementos que debe considerar la planificación del curso, se señala la descripción, las competencias, los resultados de aprendizaje, el cronograma y el material de lectura.

Cabe señalar que son pocas las instituciones que desarrollan lineamientos curriculares a nivel de planificación del curso.

“(…) Esta quinta etapa corresponde a la elaboración de las Guía de Aprendizaje para el estudiante, que es el **complemento obligado y ampliado del Programa diseñado** en la Etapa 4. Esta guía, una por cada actividad curricular (o curso), ha de considerarse un **compromiso específico de aprendizaje** entre docente y estudiante. Este documento tiene como propósito **entregar orientaciones concretas al estudiante sobre la "ruta"** a seguir **para desarrollar los resultados de aprendizaje** asociados a las competencias específicas y genéricas establecidas (...) (Institución 2, Documento 6, pp.2).

“Si bien es cierto que el Programa de una actividad curricular **es fundamental para orientar a docentes y estudiantes**, éste requiere de un **nivel de concreción adicional para fortalecer su implementación**. La Programación corresponde a ese concepto (...). En este sentido, la programación, **consigna las actividades concretas** que se van a desarrollar con los estudiantes (tanto en el horario presencial como en el trabajo autónomo), su **temporalidad en el cronograma del curso**, considerando el marco de la reglamentación vigente a nivel institucional y las orientaciones de la unidad académica donde está adscrita” (Institución 7, Documento 2, pp.33-34)

“Explicaciones **estructura** guía de aprendizaje (...); (1) **Datos de identificación** general (...); (2) **Descripción** (...); (3) **Competencias** (...); (4) **Resultados de Aprendizaje** (...); (5) **Cronograma** (...); (6) **Material de lectura** (...); (7) **Anexos**” (Institución 2. Documento 6, pp. 3-11)

UNIDAD TEMÁTICA 7: EVALUACIÓN DEL LOGRO DEL PERFIL DE EGRESO

Las orientaciones y declaraciones que realizan las instituciones en torno a la evaluación del logro del perfil en los documentos, son más bien iniciales ya que establecen que el logro de las competencias o de los aprendizajes deben ser evaluados en contextos reales para tener evidencia respecto a que el estudiante es capaz de desempeñarse de manera adecuada en los distintos escenarios profesionales, no obstante no entregan orientaciones de cómo se deberían realizar estas evaluaciones.

“Las competencias de titulación son aquellas declaradas en los perfiles profesionales, por lo tanto, **ellas deben ser evaluadas en contextos reales** o simulados y no necesariamente instrumento de investigación (...). En suma, la evaluación de **competencias de titulación** constituye la **constatación de evidencias de haber alcanzado un desempeño óptimo** en dominio de competencias disciplinarias y genéricas susceptibles de ser **demostradas**, acreditadas y transferidas o **extrapoladas en los distintos ambientes de desempeño profesional**” (Institución 1, Documento 1, p.20)

“De forma progresiva, se tenderá a que cada docente, carrera, escuela y unidad de gestión de docencia vea las **evaluaciones de aprendizaje como una instancia de evaluación curricular**, que genere indicadores no sólo de calificación sino de **evidencia del logro de los aprendizajes**, que **constituirán las competencias buscadas en los y las estudiantes al fin de su plan formativo** (...)” (Institución 3, Documento 2, pp.29-30).

4.2 ETAPA 2. NIVEL DESCRIPTIVO

A partir del método de la teorización anclada se realizó en primer lugar, un proceso de identificación de las distintas temáticas que emergieron de las entrevistas realizadas, consecutivamente se realizó un proceso de abstracción, ejercicio de análisis más elevado, por medio del cual se construyen las siguientes seis categorías:

Categoría I:

- Iniciativas Nacionales que han propiciado la instalación de procesos de innovación curricular

Categoría II:

- Marco Institucional para los procesos de innovación curricular

Categoría III

- Unidad encargada de los procesos de innovación curricular

Categoría IV:

- Etapas del proceso de innovación curricular

Categoría V:

- Formas de Trabajar los procesos curriculares con las unidades Académicas

Categoría VI:

- Representaciones acerca de la valoración de los procesos de innovación curricular

CATEGORÍA I

1. INICIATIVAS NACIONALES QUE HAN PROPICIADO LA INSTALACIÓN DE PROCESOS DE INNOVACIÓN CURRICULAR

Esta primera categoría da cuenta de las iniciativas que han favorecido la incorporación de los procesos de innovación curricular en la educación superior del país. En este sentido, y de acuerdo al discurso de uno de los entrevistados, el Proyecto Tuning Latinoamericano ha tenido en Chile una “*repercusión rápida*” en relación a otros países debido a la creación del “Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación Superior” (Mecesup) y que finalmente ha sido “*el motor*” para la innovación.

Además, uno de los entrevistados identifica dentro de los pilares de la innovación el currículum basado en competencias impulsado desde el programa Mecesus y “*la lógica de los SCT*” (Sistemas de Créditos Académicos Transferibles).

En esta misma línea, el programa Mecesus generó la inyección de “*recursos frescos*” que “*permitieron apalancar y dar un impulso más rápido*” a los procesos curriculares.

Por su parte, otro elemento que ha propiciado la instalación de la innovación curricular tiene relación con los procesos de acreditación, los cuales han permitido mejorar la formación y modernizar la educación superior, de lo contrario las carreras “*estarían con planes de estudio de hace cincuenta años*”.

En consecuencia, en el contexto de las transformaciones globales de educación terciaria el programa Mecesus se vuelve una oportunidad para incorporar las tendencias prometedoras en el sector de la educación superior provenientes del Proceso de Bolonia y el Proyecto Tuning Latinoamericano.

“(…) entonces que el país haya entrado al proyecto Tuning, eso todo tuvo su **repercusión** no, como **rápida** porque en otros países **ha sido más lenta, entonces vino el tuning latinoamericano, vinieron los Mecesus que impulsaron**, vinieron los convenios de desempeño ya no como iniciativa de carrera, sino como iniciativa institucionales, entonces le pusieron un **motor a la innovación** docente bien importante, ahora yo no sé si la gente lo ve así, yo lo veo así (Entrevistada 4, p.75)

Entonces **esos han sido nuestros referentes**, una parte todo lo que veníamos conversando con el **Mecesus de competencias** y currículum basado en competencias, fíjate que nosotros decimos basado en competencias y no en competencias, y **ajustándonos a la carga del SCT** o la carga académica bajo la lógica del SCT, esos han sido los grandes pilares (...) (Entrevistada 5, p.6).

(…) por qué ha sido **gracias a la acreditación**, los cambios en los planes de estudio, que hemos tenido, que **ha repercutido en una mejor formación** para estudiar, si no yo te digo claramente **las carreras estarían con planes de estudio de hace cincuenta años, como la acreditación te obliga** (...) (Entrevistada 5, p.42).

A partir de la actualización del modelo de formación, se da la feliz circunstancia que el **Ministerio de Educación, convoca un concurso de PMI**, convenio de desempeño, en armonización curricular y nosotros postulamos y nos **adjudicamos un proyecto** que duró tres años, que planteaba fundamentalmente yo diría la

actualización de las propuestas curriculares en la formación de pre-grado ya (...) (Entrevistado 6, p.9).

Lo que pasa es que el **convenio de desempeño primero llegó a traernos recursos frescos**, para hacer lo que teníamos que hacer en el Plan de Desarrollo Estratégico, ¿vale? O sea nosotros teníamos que hacerlo igual, lo que ocurre de que nos **llegaron recursos que nos permitieron apalancar y dar un impulso más rápido**, por eso es que tenemos otra carrera implementada creo y Exactamente, concretamente la unidad de gestión curricular, entonces qué nos permitió el convenio de desempeño y ahí el tema de los recursos, yo buscaba un relator afuera, te fijas o no (Entrevistado 6, p.16)

(...) situación que después se vino a reforzar cuando conocimos los nuevos **criterios de acreditación de pre-grado, donde todos los que tenemos nuestro proyecto educativo**, venía casi en **lista de supermercado**, el tema de hacerse cargo de las **competencias iniciales**, el tema de tener programas de acompañamiento, el tema de definir curricularmente la incorporación de los **SCT**, de establecer cuántos SCT íbamos a autorizar, cómo íbamos a entender el crédito institucionalmente (...) (Entrevistada 7, p.10).

CATEGORIA II

2. MARCO INSTITUCIONAL PARA LOS PROCESOS DE INNOVACIÓN CURRICULAR

Esta categoría refiere a los lineamientos que se han establecido al interior de las casas de estudio vinculados con el modelo educativo de las instituciones” y la adscripción a un modelo curricular.

2.1 Modelo Educativo de las Instituciones

Esta categoría hace mención al modelo educativo que declaran las instituciones es decir, las “*grandes orientaciones de la Institución*” y “*propuestas para trabajar el modelo formativo*”. En este contexto un entrevistado declara que su casa de estudio adscribe al “*modelo centrado en el estudiante*” y al “*modelo basado en competencias*”.

Asimismo, se señala que en los modelos educativos se incorpora la “*formación integral*” o “*perfil sello*” vinculado a que los estudiantes sean capaces de entender los contextos sociales y culturales y ser profesionales que van a contribuir a “*mejorar la vida de los demás*”. Este aspecto, se vincula con la declaración de la Unesco en 1998 donde se estableció que “*las instituciones de educación superior deben formar a los*

estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales” (p.3). Esta preocupación por una formación integral de las instituciones ha implicado ampliar la función de las Instituciones de Educación Superior desde una finalidad centrada en la transmisión del conocimiento a una centrada en transformar (Taylor, 2008).

Ya, el modelo educativo tiene cinco ejes, que en el fondo tiene que matizarse en los procesos, procesos curriculares, el primero de ellos es que está **centrado en el estudiante**, que es un **currículum basado por competencias** (...) que sea un **currículum** que nos permita, **que le permita a nuestros estudiantes** y luego a nuestros egresados tener una **formación durante toda** la vida, al **formación** humanista cristiana de **nuestra universidad** por ser católica verdad, es una opción y **también la incorporación de las TICS** en los procesos de aprendizaje, **son los cinco ejes** (...) (Entrevistada 4, p.7)

Por lo tanto, en el modelo de formación están **las grandes orientaciones de la Institución** con una clara visión y misión con una propuesta de trabajar un **modelo formativo**, a través de comunidades de aprendizaje ya, identificando claramente actores como los directivos, como la gente, personal de apoyo a la gestión, los académicos y los estudiantes, y también indicando de alguna manera cuál sería el itinerario que la universidad **quiere proponer para las personas que se quieren formar con nosotros** (...) (Entrevistado 6, p.4).

(...) tenemos el plan de formación integral, que nosotros **nos interesa formar no solamente profesionales para un mercado**, sino que también nos interesa formar **personas que se preocupan de los demás** y que entienden que por su profesión ellos van a construir a **mejorar la vida de los demás**, que tiene que ver más bien con **un sentido**, un sentido teleológico de lo que están haciendo, pero igual me queda los márgenes de duda, de cómo estamos pensando la formación, tratando obviamente de mejorar lo que hacemos (Entrevistado 6, p.47).

Luego, también la institución declara un **perfil sello** que tiene que ver con un grupo de competencias que tienen que ver más bien con esto titulados que **pueden integrarse a una comunidad global** que es también la **bajada de la misión y la visión institucional**, y su plan de desarrollo estratégico, de cómo queremos que los **estudiantes se preocupen**, se estudien no sé, se preocupen de los **contextos en que se desenvuelven**, que tengan capacidad y competencias para **entender los contextos sociales, culturales y medio ambientales, comprometidos con su entorno**, que se puedan insertar en una sociedad global con la velocidad que eso conlleva (...) (Entrevistada 7, p.9).

2.2 Modelo curricular que adscriben las Instituciones

En relación al modelo curricular, existe una clara tendencia de parte de las instituciones de adscribirse a un “*modelo orientado al desarrollo de competencias*”. Por su parte, es posible identificar la existencia de una institución que no se ha “*comprometido*” con este modelo debido a las implicancias de su implementación, por tanto deja abierta la posibilidad a las carreras de definir su modelo curricular.

Sumando a la anterior, se reconoce que la adscripción a este modelo genera “*prejuicios*” respecto a la vinculación de las universidades con el mercado laboral. Este elemento que señala una de las entrevistadas, responde a la tensión existente en las instituciones de educación superior en relación a dar respuesta a las necesidades propias del mundo académico y de los contenidos disciplinares versus las lógicas del mercado laboral. En este sentido, la vinculación con el mundo del trabajo ha sido una práctica poco habitual de la educación terciaria considerando que las instituciones de educación superior han sido autopoyéticas, es decir definen su currículo sobre la base del saber científico y erudito de sus propios académicos (CINDA, 2009).

Por tanto, la consideración del mercado en la construcción del curriculum ha implicado un cambio desde los significados y funciones de las universidades que se ha ido intencionando con cada vez más fuerza influido por los procesos de Bolonia y proyecto Tuning Latinoamericano.

(...) ¿por qué desempeños? porque **la universidad no se ha comprometido con un modelo de formación por competencias** (...) la universidad **deja abierta la posibilidad de que las carreras definan** o desempeños profesionales o competencias, la razón es que **movilizar un curriculum por competencias**, incluye algunas **dificultades en la implementación** que probablemente todavía la **universidad no está en condiciones de asegurar** y por eso hablamos de un modelo que compromete desempeños profesionales pero que se articula curricularmente desde resultados de aprendizajes (Entrevistada 1, p.25)

Orientada al desarrollo de competencias (Entrevistada 2, p.19)

Yo diría que más definitivamente, pero en el modelo de formación 2003, ya de alguna manera se hablaba de competencias, pero había una declaración un poquito más, se hablaba de un **curriculum orientado al desarrollo de competencias**, hoy día ya hemos avanzado a un **curriculum basado en competencias** te fijás. Entonces yo diría que el 2003 se empieza a instalar pero después de esta actualización se empieza a profundizar más en ello, entonces **entender** de que **una**

competencia no solamente te manda el mercado verdad, o en las competencias no solo corresponde a un **discurso neoliberal** de educación, que **son los prejuicios** que aparecen te fijas, **sino que profundizar más bien que tiene que ver con desempeños** que son **necesarios** de que un **profesional** tenga en el área que se está formando (...) (Entrevistado 6, p.49).

CATEGORIA III

3. UNIDAD ENCARGADA DE LOS PROCESOS DE INNOVACIÓN CURRICULAR

La presente categoría refiere a la unidad encargada de los procesos de innovación curricular y considera aspectos vinculados con el surgimiento del área, las representaciones acerca de los propósitos de innovación curricular, las características de la unidad, los niveles formativos con los que trabaja, los procesos de innovación curricular llevados a cabo en las instituciones, el tiempo de duración de estos procesos y la vinculación con otras unidades.

3.1 Surgimiento del área a cargo de los procesos de innovación curricular

El área a cargo de los procesos de innovación curricular en la mayoría de las instituciones surge en los años 2006 y 2012 aproximadamente. Además se menciona como parte de la creación y/o consolidación de esta unidad los documentos institucionales en relación al diseño curricular y el programa MECESUP. Esto último se condice con lo que señala Bernasconi (2015), quien indica que esta iniciativa llevada a cabo entre el Gobierno de Chile y el Banco mundial permitió generar un lenguaje común para llevar a cabo estos procesos así como también la institucionalización de unidades de apoyo a cargo en las distintas IES de los procesos curriculares. Por su parte, un entrevistado hace alusión a que la unidad curricular de postgrado se crea en enero del 2016 y por tanto el trabajo en este nivel formativo es mucho más reciente.

Mira, yo entiendo que el área está constituida desde aproximadamente el año **2012**, situación que se **consolida a partir del manual de diseño curricular**, que es un texto que en el fondo da lineamientos, orientaciones y procedimientos a los procesos curriculares a nivel institucional, para pregrado diurno, de acceso regular (...) (Entrevistada 1, p.3)

Bueno, contarte aquí un poco más que esta unidad de gestión curricular **en post-grado se creó en enero del 2016**, en **pre-grado** ahí donde otras colegas más trabajan, está creado en **2006, 2008**, entonces tiene una **larga data versus esto que recién está iniciando como unidad curricular** (Entrevistada 2, p.5).

La unidad de mejoramiento docente está adscrita a la dirección de docencia y a la vicerrectoría académica y el foco nuestro de trabajo es todo lo que tiene que ver con docencia de pregrado, que es una **unidad relativamente joven** en el **contexto país**, nosotros fuimos **creados como unidad el año 2012** y a la fecha, bueno la unidad partió con una persona que era yo como jefatura y ahora el equipo a raíz del trabajo que hemos ido haciendo y la aceptación que se ha ido ganando en los académicos y en los directores de escuela (...) somos un equipo de 16 personas (Entrevistada 3, p.9).

(...) [La unidad se crea] como los orígenes de esto de la innovación curricular, indudablemente que empezó todo esto, por **allá por el año, no sé sería 2004, 2006, con los primeros MECESUP**, el primer llamado de los MECESUP a la renovación curricular, después que ellos pusieron infraestructura, te acuerdas que los primeros programas MECESUP (Entrevistada 5, p.4)

3.2 Representaciones de los propósitos de la innovación curricular

La presente categoría refiere a las metas o fines que se quiere conseguir mediante la incorporación de los procesos curriculares en las Instituciones de Educación Superior. En relación a esto para los entrevistados el objetivo de llevar a cabo estos procesos se vinculan con el “*mejoramiento continuo*” y como parte de la “*rendición de cuentas externas a la universidad*” relacionada con la acreditación.

Además se establece que el curriculum es parte del “*corazón de la universidad*”, “*parte de las funciones que tiene que hacer*” ya que a través de él se “*materializan las grandes ideas de formación*”, de lo contrario “*cada carrera podría hacer lo que quiere*” y esto va en “*contra de los estándares de calidad que debe cumplir*”.

A partir de estos discursos es posible inferir que los propósitos de la innovación curricular tiene a la base un sentido relacionado con el “control” y que se ve más explícitamente reflejado en la “*rendición de cuentas*” que menciona una entrevistada y en la idea de que sin estos procesos “*las carreras podrían hacer lo que quieren*”. Esta concepción de “control” responde al concepto de calidad desde el modelo de la empresa, es decir que cuando un producto es inspeccionado se puede asegurar que está

en óptimas condiciones ya que cumple los mismos estándares e indicadores (Ureña, 1998; Valdebenito, 2011).

Cabe señalar además, que el propósito curricular relacionado con la calidad responde a su vez, a la desregularización que se generó en la dictadura militar dada la apertura desmedida de Instituciones de Educación Superior, lo que a larga provocó, por un lado instituciones consolidadas, innovadoras y desarrolladas y por otra, casas de estudio que ofrecían programas de baja o desconocida calidad (Lemaitre, 2005), y por tanto desde ahí se entiende la importancia de establecer estándares mínimos que aseguren el proceso formativo de los estudiantes.

Otro propósito de la innovación curricular que emerge a partir de las entrevistas tiene relación con “*lograr aprendizajes en los estudiantes*” y también surge la idea de que por medio de estos procesos es posible “*plantearse y replantearse los fines formativos*”. Esto tiene relación con la responsabilidad y el compromiso que tiene la institución formadora con la sociedad.

A ver, el modelo de rediseño está orientado en un **ciclo de mejoramiento continuo**, que está totalmente articulado, con los requerimientos de **rendición de cuentas externas a la universidad**, particularmente los **procesos de acreditación**, entonces desde esa perspectiva los modelos de rediseño curricular, están orientados a eso, a la mejora continua y por eso se están articulando con procesos de evaluación permanente de manera tal que en el fondo, haya un ciclo, un espiral permanente donde tú puedas evaluar o diagnosticar, rediseñar, evaluar, ajustar, implementar, evaluar y así continuamente (...) (Entrevistada 1, p.9)

Ohh que difícil pregunta, bueno yo creo que es **parte del corazón de la universidad**, o sea es **parte de las funciones que tiene que hacer**, o sea si al ser la función principal (...) [porque] finalmente el curriculum es una selección de saberes culturales, ahora esta selección se produce en un contexto universitario y el contexto universitario, según la universidad en la que tú trabajes, tienes una visión de hombre, una visión axiológica, filosófica, de lo que quiere formar, nuestra universidad tiene una visión filosófica (...) entonces esa visión, **esos principios del curriculum** que no son de los principios del curriculum escolar digamos, **tiene que permear la formación de los estudiantes** y entonces, el área curricular se preocupa de que, de materializar estas grandes ideas de formación que tiene la universidad en una forma de comprender la formación y por lo tanto, los principios que lleva adelante con cada programa formativo, **entonces yo creo que si no existiera una unidad de curriculum, cada carrera podría hacer lo que quiere y cómo quiere**, y eso no puede ser en una institución que **debe cumplir ciertos estándares de calidad** (Entrevistada 4, p.123).

El principal [propósito], **lograr aprendizajes** en los estudiantes, el principal, o sea si tú me dices yo cuando estaba motivada por hacer renovaciones curriculares, que estás pensando te fijas, piensas en el estudiante y esa es la dificultad de por qué nos demoramos tanto, porque el profesor tiene ahí una mirada muy desde puesta desde él, es que este cabro tiene que saber todas estas cosas y yo le digo ok, tiene que saber pero cómo se las enseña (Entrevistada 5, p.58).

Yo encuentro que es una **oportunidad sumamente valiosa en las instituciones para poder plantearse y replantearse sus fines formativos**, como también qué es lo que ellos quieren proyectar a través, lo que queremos proyectar a través de los estudiantes, cuáles son los sellos que queremos poner en la institución para cada uno de los alumnos (...) (Entrevistada 7, p.21).

3.3 Características de la unidad a cargo de los procesos de innovación curricular

En relación a la unidad a cargo de los procesos de innovación curricular emergen distintas características, en primer lugar, los entrevistados mencionan que la unidad se encuentra compuesta por distintos profesionales que se han formado en curriculum en educación superior “*en el oficio*”, en relación a esto, se menciona también la dificultad de encontrar a personas adecuadas para hacer el trabajo, dado el “*conocimiento técnico*” que se requiere y las “*habilidades blandas*”.

Dentro de las características que debe tener un asesor curricular, se menciona la “*capacidad de movilizar*”, “*de generar consenso*”, de “*marcar los límites*”, habilidades de “*negociación*” y “*empatía*” esto debido a que todo el trabajo que se realiza con las unidades académicas pasa por “*cuestiones de relaciones personales*”

La valoración de ciertas características de los profesionales a cargo de los procesos de innovación curricular tiene relación con el concepto de habitus que plantea Bourdieu (1994), es decir que los agentes aprenden una determinada forma de actuar de acuerdo al rol que ocupan dentro de un determinado campus, llamado Universidad. En este sentido, el habitus va comprender la vinculación entre las estructuras sociales y las prácticas de los agentes, es decir la relación entre estos dos aspectos: lo objetivo: el campo social que está inserto el sujeto y lo subjetivo: lo referido a como el sujeto piensa, siente y actúa dentro de ese campus.

Por último, y en lo que respecta a los ámbitos de acción se menciona el “*fortalecimiento de habilidades docentes*”, “*apoyo al aprendizaje*” y “*nivelación de competencias*”.

En términos de estructura, el área está compuesta por seis profesionales incluida, **cuya formaciones son diversas** pero están centradas principalmente en **el área de la educación (...)** pero que finalmente **nuestra formación ha tenido mucho de lo que ha ocurrido en el oficio**, es decir, los profesionales que trabajamos en el área, nos hemos formado también en la misma área (...) (Entrevistada 1, p.2)

(...) además **cuesta mucho encontrar personas adecuadas para hacer la pega**, o sea **necesitas conocimiento técnico, pero más que eso incluso, muchísima habilidad blanda (...)** porque la cosa técnica finalmente la puedes aprender, te puedes leer un libro, igual todos tenemos formación asociada a curriculum, no es algo tan distante, pero la habilidad blanda y la **capacidad de movilizar**, de actuar y de repente **generar consenso**, pero también a veces **marcar los límites** o establecer **habilidades de negociación**, lo hace muy complejo (Entrevistada 1, p.45).

(...) **somos de diferentes profesiones**, hay profesores, la gran mayoría de nuestra gente está con post-grado obtenidos o en el estudio de post-grado, a nivel de magister (...)” (Entrevistada 3, p.15)

(...) nuestro ámbito de acción son generalmente, **son tres ámbitos de acción**, que es todo lo que es docencia, **fortalecimiento de habilidades docentes**, investigación en aula, aprendizajes que nosotros tenemos adscritos a la unidad, el centro de **apoyo al aprendizaje**, todo lo que es **nivelación de competencias** básicas y gestión curricular, que tiene que ver con el trabajo que nosotros hacemos acompañando la implementación de la normativa institucional para lo que es gestión curricular con los directores de escuela y coordinadores de carrera, en escuelas multicarreras (Entrevistada 3, p.10)

Quien va a trabajar con las unidades académicas, tienen que ser **personas muy idóneas**, desde el punto de vista **profesional** pero también desde el punto de vista **personal, lograr empatía (...)** tienes que tratar de **mostrarle el por qué es bueno esto**, como él se va a beneficiar, porque si tú te fijas, toda esta cuestión pasa por **cuestiones de relaciones personales (...)** (Entrevistada 5, p.40).

3.4 Niveles formativos con los que trabaja el área a cargo de los procesos de innovación curricular

Esta categoría hace referencia al nivel formativo con el que trabaja el área a cargo de los procesos de innovación curricular. En relación a ello, y a partir de los entrevistados es posible identificar que todas las universidades declaran tener un foco en las carreras de pregrado en cambio a nivel de postgrado el grado de trabajo en las instituciones es diverso, en algunas no se ha logrado generar “*procesos colaborativos y mancomunados*” y, otras han realizado “*experiencias pilotos*”. Se señala, además, que desde pregrado se va

“*haciendo aporte al post-grado*”. Del mismo modo, otra entrevistada indica que es el “*mismo camino*” pero que depende de otra dirección y por último se menciona la intención de “*instalar*” estos procesos en este nivel formativo.

Por tanto, el trabajo en postgrado es aún incipiente y el ámbito de acción en temas curriculares de las instituciones se ha enfocado en pregrado.

(...) el manual de rediseño **está pensado principalmente para los programas de pregrado de acceso regular**, pero nosotros en el proceso nos hemos ido, hemos ido **ampliando nuestro campo de acción** a aquellos programas que siendo aun de pregrado tienen acceso diverso y estoy pensando particularmente en los **programas de prosecución de estudios, de regularización de título**, que actúan en la modalidad vespertina, pero que siguen tributando a una certificación de pregrado (...) (Entrevistada 1, p.5)

Mira, **a nivel de postgrado** se ha generado una situación un poco ecléctica, porque la dirección de postgrado en la que tiene la potestad de los procesos curriculares de post-grado, la dirección de post-grado también es parte de la vicerrectoría académica, sin embargo, al estar en una unidad distinta con dirección distinta, **no hemos logrado generar procesos realmente como colaborativos y mancomunados** (...) (Entrevistada 1, p.7)

Entonces para eso por ejemplo, **el año pasado** trabajamos en general como en **experiencias piloto** por así decirlo, porque si bien los lineamientos son los mismos para pre y post-grado, que un poco conversamos con las colegas del área pre-grado (...) (Entrevistada 2, p.9).

Nosotros de una u otra manera igual **vamos haciendo aporte al post-grado, pero nuestro ámbito de acción prioritario**, además por la cantidad de carrera y por lo nuevo de la unidad **es el pre-grado** (Entrevistada 3, p.13).

Sí, el **mismo camino [curricular]**, pero depende de la **dirección de post-grado** (Entrevistada 4, p.84)

Bueno, hoy día esto también se ha tratado y se **ha tratado de instalar a nivel de los post-gradados** (...) (Entrevistada 7, p.18).

3.5 Procesos de innovación curricular llevados a cabo en las instituciones

Esta categoría refiere a los planes de estudios con los que se encuentra actualmente trabajando el área a cargo de los procesos de innovación curricular como también las labores que se han realizado en años anteriores con distintos programas académicos y los desafíos o metas propuestas.

En torno a esto, y de acuerdo a lo señalado por los entrevistados la cantidad de procesos que se encuentran llevando a cabo varía entre 3 a 16 planes de estudio actualmente. Por otro lado, dentro de las metas a largo plazo una institución definió tener 40 carreras innovadas de aquí al 2019.

En torno a los procesos de innovación se menciona que estos han alcanzado un “*nivel de madurez importante*” y que “*existe una sobre demanda*” hacia la unidad a cargo.

Ahora, a pesar del poco tiempo (...) estos procesos han logrado un **nivel de madurez importante, mira** como cifra el **72% de las carreras** diurnas de pregrado, de acceso regular, **han trabajado con el área**, en procesos de distinta magnitud (...) pero ya es el 72% de las carreras de la institución considerando un N de 66. **Actualmente, estamos trabajando con 16 carreras (...) el año pasado trabajamos con 18 (...)** (Entrevistada 1, p.4)

(...) Ahora, actualmente nosotros **estamos apoyando a 16 programas** en promedio más o menos, entonces como **hay una sobre demanda** frente a esta nueva unidad hay muchos programas que nos piden muchas cosas (...) (Entrevistada 2, p.8).

Esos son nuestros focos de acción, ahora todo lo que nosotros hacemos dice relación con aseguramiento de calidad en la docencia de pregrado, **tenemos cuarenta carreras en la universidad a la fecha, tenemos 17 renovadas, estamos con 11 pedagogías**, con un PMI de renovación curricular de las pedagogías y **tenemos la meta del 2019, de tener las 40 carreras innovadas** o renovadas a la lógica de lo que plantea el CRUCH, perfil de egreso validado, plan de estudio, estrategias metodológicas, todo lo que trabajamos el SCT, lo que es una carrera renovada (Entrevistada 3, p.11)

3.6 Tiempo de duración de los procesos de innovación curricular

En lo que respecta al tiempo que conlleva la realización de un proceso de innovación curricular en los planes de estudio, los entrevistados coinciden en indicar que son procesos largos y que la duración es de más de un año considerando que se instala la “*reflexión a partir de la práctica formativa*”.

Ese es el proceso a grandes rasgos que hacemos los asesores curriculares ¿cuánto nos demoramos en eso? **Más de un año ya**, porque tiene que ver cómo te explicaba, que son procesos, nosotros **instalamos la reflexión a partir de la práctica formativa** y eso implica un curriculum que se tensiona y esos **procesos de discusión y de deliberación son lentos** (Entrevistada 1, p.30)

(...) los **tiempos son muy largos** para la renovación curricular, yo te estoy hablando **fácilmente un año, un año y medio**, quedamos en el proceso de renovación curricular (Entrevistada 5, p.15).

3.7 Vinculación con otras unidades

Esta categoría refiere al trabajo que realiza el equipo a cargo de los procesos de innovación curricular con otras unidades de la institución. En relación a esto, la mayoría de los entrevistados señalan una vinculación con otros equipos *“trabajamos muy a la par”*, *“todas estas unidades a la vez nos colaboramos entre nosotros”* *“se ha visto la necesidad de que el diálogo no sea solamente con la escuela”*.

Una entrevistada además indica que antes *“no había mucha comunicación entre las unidades”* y que la coordinación que se ha producido entre los equipos ha permitido *“facilitar la comunicación”* ya que antes *“pimponeaban en muchas unidades”* a los programas.

Todos estos elementos permiten dar a entender que la vinculación con otras unidades de la universidad ha sido algo que ha tenido que ir ocurriendo en las instituciones en la medida que se han ido llevando a cabo los procesos de innovación curricular.

Por otro lado, solo una entrevistada señala que en su institución los equipos *“conversan”* pero *“no hay una articulación”*.

Que dentro hay una **unidad en calidad y análisis** que es un colega sociólogo y él apoya de hecho con todos los programas en lo que tiene que ver por ejemplo, procesos de autoevaluación, planes de desarrollo, seguimiento, entre otras cosas, entonces con ellos de hecho se da continuidad y **trabajamos muy a la par para saber qué programas están en qué procesos de autoevaluación, cuáles son las mejoras que se les pidieron (...)** (Entrevistada 2, p.16)

(...) **no necesariamente había mucha comunicación entre las unidades**, sin embargo cuando se crearon estas dos unidades, nosotros, **la reunión inicial para conocernos entre los equipos y un poco ir delimitando los apoyos**, etc., yo siento que fue súper, súper positivo, porque había un programa que me consultaba algo que no tenía nada que ver con lo que yo apoyaba, pero yo sabía a qué unidad derivar y **facilitar la comunicación**, de hecho los mismos programas nos decían, **antes pimponeaban en muchas unidades** y todo lo que era netamente curricular, podían haber muchos expertos que los podían aportar de forma muy parciales, pero ahora ya

por lo menos tener una unidad que gestione facilita tales apoyos (Entrevistada 2, p.52)

Ya, entonces **todas estas unidades a la vez, nos colaboramos entre nosotros para aportar a los procesos** de cuando se crea una carrera nueva y cuando se actualiza una carrera (...) (Entrevistada 4, p.6)

Pero son dos cosas independiente que convergen, **yo te diría que conversan, no hay una articulación**, conversan, pero no es que estemos articulados, que yo le diga mira voy a ir para acá, entonces ven tú conmigo, no, conversan, o sea yo sé que hay una necesidad, converso con el de acá, el de acá lo pone entonces para las capacitaciones (Entrevistada 5, p.33).

(...) entonces también **se ha visto la necesidad de que el dialogo no sea solamente con la escuela**, sino que **también sea con la dirección de planificación** y desarrollo, te fijas, cómo se va armando un triángulo (Entrevistado 6, p.24).

CATEGORÍA IV

4. ETAPAS DEL PROCESO DE INNOVACIÓN CURRICULAR

Esta categoría da cuenta de las distintas etapas que se realizan en las instituciones para llevar a cabo los procesos de innovación curricular en los programas académicos tales como: ciclo general, etapa de evaluación del plan de estudios, etapa de socialización, lineamientos para la construcción de la estructura curricular, etapa de construcción del perfil de egreso, perfil de ingreso, evaluación del logro de aprendizaje de los estudiantes y seguimiento a la implementación del plan de estudios.

4.1 Ciclo general con el que se realiza el proceso de innovación curricular

Las instituciones de educación superior han establecido “*ciclos*”, “*pasos*” o “*etapas*” para trabajar los procesos curriculares para los distintos programas académicos. Estos ciclos comparten dentro de la generalidad elementos tales como “*perfil de egreso*” “*estructura curricular*” y “*asignatura*” siendo hitos que deben cumplir las unidades académicas para realizar un proceso completo de innovación curricular a su plan de estudios.

La incorporación de “esta manera de hacer las cosas” tiene relación con lo que señala Berger y Luckmann (2001) quienes indican que la institución surge de la creación de un

orden social que es producto de la actividad humana que cumple un rol y que está sujeta a la habituación, esta última se refiere a todo acto que se repite con frecuencia, y que “*crea una pauta que luego puede reproducirse (...) y que es aprehendida (...). Además, la habituación implica que la acción de que se trata puede volver a ejecutarse en el futuro de la misma manera*”, en este sentido y para estos autores, la institucionalización se da en la medida en que se crean habituaciones y pautas que van marcando un orden o una manera de hacer las cosas y que en este caso se encuentra relacionada con una forma establecida de realizar los procesos de innovación curricular.

(...) efectivamente **tenemos un ciclo que establece estaciones de trabajo** o pasos, ahora este diagrama tal cual está diseñado en el manual, no es tal cual se implementa realmente y por eso estamos en un proceso de [revisión] (Entrevistada 1, p.18)

(...) tiene **seis pasos** primero; **diagnóstico**, segundo; **perfil de egreso**, tercero; **perfil de ingreso**, cuarto; **estructura curricular**, quinto; **asignatura** y sexto: **orientaciones para la mejora**, ya ese es el ciclo con los pasos (Entrevistada 1, p.19)

(...) cuáles son los productos que les pedimos a las carreras, en una **primera etapa que esté el perfil**, las **competencias definidas**, los niveles de ese definido y **la matriz de vinculación** (Entrevistada 4, p.32)

Entonces es un **proyecto formativo** que le pedimos a ellos, es un documento te diría yo que es sencillo (...). Luego, **le pedimos que el perfil de egreso** esté actualizado y validado, y validado externa e internamente, y expresado en competencias, entonces ese es un segundo documento curricular que nosotros le pedimos, que es un documento escrito, tercer documento escrito es el **plan de estudios con la malla curricular**, entonces oye por semestre, nosotros trabajamos por semestre y por asignatura, por semestre cuáles son las asignaturas, cuáles son los prerrequisitos, cuáles son los créditos, y ahí se mete la carga académica, dónde está ubicada la licenciatura, las exigencias para la titulación, las prácticas que se tengan que hacer, etc., plan de estudios completo (...) el cuarto elemento son los **programas de asignaturas**, todos los programas de asignatura con un mismo formato, que es más o menos lo que te decía yo, que pedimos aparte de la identificación inicial, que se hagan cargo de a qué competencias están apuntando, claro, cuáles son sus resultados de aprendizaje, estrategias de enseñanza-aprendizaje, estrategias de evaluación, la bibliografía, etc. esos **son cuatro elementos curriculares que para hacer una renovación se las pedimos sí o sí** (Entrevistada 5, p.30).

4.2 Etapa de evaluación o diagnóstico del plan de estudios

Esta etapa corresponde a la evaluación o diagnóstico del plan de estudios donde se realiza una revisión al programa formativo considerando diversas fuentes de información.

En relación a esto, y si bien el diagnóstico a los planes de estudio varía en cada institución, dentro de los elementos que son abordados en este proceso se señala “*fase de análisis documental*”, “*levantamiento cualitativo con grupos focales*”, “*informe de fortalezas, debilidades y sugerencias de mejora*”, comparación con otros programas, “*revisión interna*”, principales logros, comparación con la normativa interna y resultados de los procesos de acreditación.

Del mismo modo, una entrevistada señala que su institución desarrolló un “*modelo de evaluación curricular*” con ciertos criterios para revisar los planes de estudios pero que se encuentra en “*proceso de validación*”.

Estos elementos son utilizados como insumo para empezar a “*trabajar el proceso de rediseño*” y como primera fase de “*mirada interna*” que se realiza al funcionamiento del programa formativo.

Nosotros en un proyecto anterior (...) **se desarrolló un modelo de evaluación curricular** que hoy día está **en proceso de validación** y está en un proceso además de institucionalización, que en el fondo **definió criterios a evaluar en distintas etapas de los planes de estudio** (Entrevistada 1, p.20)

Bueno, ese es el **proceso diagnóstico** que tiene una **fase de análisis documental**, se revisan los perfiles de egreso, las mallas, las resoluciones, los informes de autoevaluación o lo que la carrera disponga, y se hace un proceso de **levantamiento cualitativo, con grupos focales** que buscan ser muy participativos, con los distintos estamentos y sobre eso **se levanta un informe de fortalezas y debilidades principalmente y sugerencias de mejora**. Desde ahí **se empieza a trabajar el proceso de rediseño** ya propiamente tal con su fase número uno que es la de perfil de egreso (Entrevistada 1, p.24)

(...) En términos del **diagnóstico del programa**, digamos que ahí tenemos como más implementos internos, usamos como ejemplo para llegar a **comparar cuáles son las condiciones de otros programas similares** y ahí también pedimos ayuda a la unidad en calidad y análisis (...) (Entrevistada 2, p.24).

(...) la primera fase tiene que ver con una **revisión interna de las carreras**, sobre su propio proceso formativo, **qué hemos logrado**, cuáles son las **dificultades, cómo estamos en relación a la normativa interna**, bueno nos falta incorporar la nueva actualización de las competencias genéricas o del área de formación

humanista cristiana, **cómo nos ha ido en los procesos de acreditación**, entonces hay una **primera fase que es la mirada interna** (Entrevistada 4, p.14)

4.3 Etapa de socialización para el trabajo de innovación curricular

Algunas instituciones han incorporado la socialización como una primera etapa para llevar a cabo el trabajo de innovación curricular esto debido a la importancia de “*instalar el tema*”. En esta fase se dan a conocer los “*lineamientos instituciones*” de tal manera que la unidad académica tenga claridad de lo que se puede o no hacer en una lógica de ir “*entregando herramientas*”. Además, se señala que en esta etapa se explica también el Sistema de Créditos Transferibles (SCT) ya que has sido un aspecto que ha costado que se entienda.

La socialización para autores como Berger y Luckman (1986) es la adquisición del conocimiento específico de "roles", estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo. En este sentido, lo que se espera de este proceso de socialización es que los responsables de los procesos de innovación curricular en los programas académicos adquieran vocabularios específicos de su “rol” lo que significa la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos dentro de un área institucional.

(...) la carrera necesita innovar, ya sea por una decisión de ellos o porque nosotros los presionamos a través de la acreditación, **tenemos una primera reunión y socializamos todos los lineamientos institucionales, para que la carrera sepa claramente qué puede y qué no puede hacer**, te fijas, entonces ponemos este documento que tú sabes, modelo curricular, **explicamos** muchas veces lo que es el SCT porque no sé por qué **le es tan complicado el SCT a los profesores, entenderlo**, no sé por qué, eso, qué es lo que hay detrás de todas las exigencias o lineamientos que la universidad pide (...) (Entrevistada 5, p.19).

Exacto, exacto, que se vaya **difundiendo [las definiciones] hacia los académicos**, hacía los estudiantes, parto de la base que el directivo tiene clarito por qué se hace, por qué hay que implementar esto, te fijas. Entonces, yo diría que ahí hay que ir distinguiendo que **la primera fase, es una fase de mucha socialización**, hay que **instalar este tema de renovación curricular**, la innovación curricular, el rediseño de la docencia, la implementación de la actualización del modelo de formación, mucho dialogo, mucha reunión, mucha jornada, mucho taller, ya porque **hay que ir entregando herramientas** te fijas, a veces cuesta entender qué significa esto del crédito SCT, qué significa, en qué me cambia (Entrevistado 6, p.27).

4.4 Etapa Construcción del Perfil de egreso

Esta categoría da cuenta del trabajo que se realiza en las distintas instituciones de educación superior para la construcción del perfil de egreso. En términos conceptuales el perfil de egreso constituye una declaración de los principales aprendizajes que se espera los estudiantes logren al término de su proceso formativo por tanto, es el eje articular de todo el plan de estudios desde donde se diseñan los demás elementos curriculares.

El perfil de egreso, se constituye además, como el contrato social que existe entre la ciudadanía y las instituciones de educación superior ya que es lo que se compromete a formar. En relación a esto, una entrevistada indica que el perfil de egreso de su institución “*está configurado por un encuadre*” de “*cuál es el profesional que se quiere formar*” y que debe cumplir con el “*sello institucional*” y con el “*sello de la facultad y la carrera*”

Para levantar el perfil de egreso, los entrevistados señalan utilizar instrumentos relacionados con los “*objetivos del profesional*”, “*definición de la carrera*” y la “*matriz de consistencia del perfil*”.

Además para el proceso de construcción del perfil de egreso se realiza una “*validación*” que considera la “*opinión de los estudiantes*”, “*empleadores*”, “*profesores*”, “*egresados*”, posteriormente se analizan los comentarios y se realizan los ajustes.

La participación de los distintos actores en la construcción del perfil de egreso viene a romper la lógica con la que se venía trabajando el desarrollo curricular en las instituciones de educación superior y donde la participación quedaba a cargo de un grupo reducido de académicos y con discusiones curriculares centradas en el contenido de la enseñanza (Taylor, 2008).

Para levantar el perfil de egreso nosotros **utilizamos instrumentos** que son como **objetivo de profesional, definición de la carrera y matriz de consistencia del perfil** y eso nos permite levantar desempeños (...) (Entrevistada 1, p.25)

Entonces se diseñan los **perfiles de egreso, se validan** y la validación se hace **con un instrumento** que también está en proceso de ajuste (...) ese instrumento **se aplica a estudiantes** de últimos niveles, **profesores**, la **comunidad completa de profesores** independiente su modalidad contractual, **egresados y empleadores**, se hace **análisis de comentarios**, se hace los **ajustes que corresponda** y ese es el perfil de egreso que finalmente queda definido, un perfil de egreso validado por este procedimiento, con este instrumento a la base, y luego parte el proceso de estructura curricular (...) (Entrevistada 1, p.26)

Claro. Luego el perfil de egreso (...) **tenemos una plantilla** donde damos **ejemplo de perfiles de graduación** y los **contenidos mínimos** que nosotros le pedimos (...) (Entrevistada 2, p.27).

(...) vamos cautelando que cuando se haga un **levantamiento de perfil**, se toma en **consideración el medio, los empleadores, los estudiantes**, un poco cautelando lo que el papel dice y nos reunimos periódicamente (...) y se va avanzando, **se hace un plan de trabajo**, se van **llevando etapas**, se van **validando procesos** (...) (Entrevistada 3, p.20).

(...) el levantamiento del perfil ya y el perfil de nuestra institución **está configurado por un encuadre** ya que describe, **cuál es el profesional** que se quiere formar y ese **encuadre debe cumplir** por una parte, con el **sello institucional** y con el **sello de la facultad y la carrera respectiva** (...) (Entrevistada 4, p.20).

4.5 Etapa Perfil de Ingreso

El perfil de ingreso de acuerdo a la literatura busca dar cuenta de los conocimientos, habilidades y actitudes que deberían tener los alumnos al momento de incorporarse a la educación superior para un adecuado desarrollo de su proceso formativo.

A partir de las entrevistas es posible dar cuenta que el perfil de ingreso es un elemento que si bien se considera dentro del proceso curricular el desarrollo de éste es algo más bien incipiente *“recién hoy día se está levantando institucionalmente”*, *“les pasamos un formato tipo, pero sin mayor cuestionamiento”* no se trabaja con la misma *“rigurosidad”* con la que se trabaja el *“perfil de graduación”*.

Por otro lado, el perfil de ingreso se ha trabajado por medio de evaluaciones y test que son aplicados a los nuevos estudiantes, no obstante, no se sabe finalmente si esta información la *“ocupan las carreras”* o no se sabe si *“se hace algo con esto”*. En este sentido, el perfil de ingreso hasta el momento es una fotografía de los estudiantes que ingresan a las instituciones que no necesariamente se traduce en acciones curriculares concretas que realicen los distintos programas académicos, al respecto una entrevistada señala que esto es una *“deuda”*.

Por su parte, existe una valoración positiva del perfil de ingreso que señala una de las entrevistadas al indicar que éste es una *“espacio curricular”* que permite generar acciones para fortalecer las capacidades de los estudiantes y mejorar su proceso de inserción a la vida universitaria.

Por último, cabe señalar que la categoría de perfil de ingreso está compuesta por la subcategoría de “Representaciones de los alumnos que ingresan a la universidad por vías de admisión diferentes” e “Iniciativas para apoyar al estudiante en su proceso formativo en los primeros años”

(...) nos saltamos **perfil de ingreso**, porque la fase perfil de ingreso si bien está dibujada en el ciclo, **recién hoy día se está levantando institucionalmente** con el proyecto de armonización, por lo tanto nosotros **nos saltamos esa fase**, pero de manera consciente y explícita, es hasta que la universidad pudiese diseñar los mecanismos, está en eso (Entrevistada 1, p.26)

Como tenemos esta resistencia al cambio y pedirles además el perfil ingreso, digamos que **le damos un tipo, un formato tipo, pero sin mayor cuestionamiento** a diferencia de por ejemplo, el perfil de graduación (...). **Entonces esa rigurosidad se la estamos pidiendo para el perfil de graduación** y la idea es que ya cuando esté como todo homogéneo, pasar al perfil de ingreso (Entrevistada 2, p.33)

(...) también el año pasado recientemente se creó la dirección general de inclusión y acompañamiento. Bueno, entonces en ese contexto digamos, se hace una **evaluación de los estudiantes, se entrega esta información, pero yo no sé finalmente cuánto la ocupan las carreras**, nosotros te hacíamos presentaciones y bueno, todo lo que hace hoy día, no es que no se haga, pero yo encuentro que podría ser más útil (Entrevistada 4, p.61)

Entonces hay una realidad, no es menor el tema, pero sí te digo yo, **la universidad desde el año 2007 está preocupada**, y siempre **se hace esos test de entrada** y por lo tanto, **el perfil de ingreso de los estudiantes, nosotros lo tenemos siempre**. Ahora, **que se hagan o no se hagan en la unidad académica** las acciones que debieran hacerse respecto a esos resultados, ahí **estamos en deuda** todavía, pero esta dirección de asuntos estudiantiles, trabajan con los que se han detectado como alumnos en riesgo y esa es su labor, eso (Entrevistada 5, p.55).

(...) **definimos un perfil de ingreso** que todavía lo mantenemos, que es un perfil de ingreso que tal vez es un **primer hito formativo** en primer año, cuyo primer orientación tiene que ver más bien con que sea el **espacio curricular** donde se puedan **nivelar determinadas competencias de entrada** que los estudiantes les **facilite su proceso de inserción y desarrollo de habilidades** y competencias para lograr como primer hito el éxito académico el primer año, obviamente **esto va acompañado con un modelo de permanencia o de retención** que nos hace como tener esas observaciones y estas bajadas (Entrevistada 7, p.5).

4.5.1 Representaciones de los alumnos que ingresan a la universidad por vías de admisión diferentes

Esta categoría refiere a las representaciones que tienen los entrevistados respecto de los alumnos que ingresan a las instituciones vía admisión especial a la Educación Superior, ya sea por ranking de notas o por el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE), en el caso del primero, el ranking es un sistema que contempla la trayectoria escolar completa del estudiante en Enseñanza Media, es decir, se considera cada uno de los establecimientos en los cuales realizó la Enseñanza Media reconociendo el esfuerzo de los y las estudiantes durante su trayectoria escolar y beneficiando a quienes presentan un buen desempeño en su contexto relativo (PSU-DEMRE, 2017).

Por su parte, el programa PACE busca restituir el derecho a la educación superior de los estudiantes de sectores vulnerables, garantizándoles un cupo en la educación superior, para ello, se preparara a los estudiantes durante la Educación Media y se les acompaña posteriormente al Acceso a la Educación Superior, con una etapa de nivelación para que puedan mantenerse en el sistema y lograr su titulación (Mineduc, 2014).

En relación a las características de los estudiantes que ingresan bajo esta vía de admisión, los entrevistados mencionan aspectos desde el déficit ya que se señala que son alumnos que *“viven en situaciones de vulnerabilidad”* que *“requieren más apoyo”* que *“se sienten más agobiados”*, que *“no se adecuan en el contexto”* que *“vienen con muchas carencias por el origen que tiene”* y que no puede ser tratado *“como un estudiante del mejor colegio particular”*.

Otro elemento que emerge de las entrevistas tiene relación con que la Universidad era antes más selectiva en términos de Prueba de Selección Universitaria (PSU), sin embargo actualmente ya no es la única vía para seleccionar a los estudiantes, lo que ha generado el ingreso de un alumno con características diferentes y sobre el cual las instituciones tienen que hacerse cargo.

Esta selectividad de parte de las instituciones responde a lo que establece Trow quien señala que (2010 citado en Brunner, 2012) sólo un número reducido de instituciones, situadas en la cúspide de los sistemas, es decir las más selectivas y prestigiosas, asume el rol de cargo de formar y entrenar a las minorías selectas y

rectoras de la sociedad, mientras la mayoría cumple la tarea de preparar a las masas y adaptarlas a las nuevas exigencias del mundo laboral, proporcionándoles oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

(...) nuestros estudiantes son estudiantes que **viven situaciones de vulnerabilidad**, no es que sean vulnerables, yo no creo que nadie nazca vulnerable, yo creo que todos los niños de este país, nacen en las mismas condiciones, parto asistido o apgar 9, que son las condiciones que les tocan vivir que los impactan no, **y yo creo que eso es parte de las características de nuestros estudiantes, eso no va a variar**, lo que sí va a variar, lo que sí ha variado en estos últimos, esto hace ya veinte años ya la universidad, efectivamente son ellos, porque **antes como era más selectiva la universidad, los estudiantes tenían otras características**, ahora al ser **menos selectiva en términos de puntaje PSU no de ranking**, nuestros estudiantes son **estudiantes que requieren más apoyo**, que se sienten más **agobiados** en el **contexto universitario**, que hablaba con una profesora hoy día, que **no se adecuan en el contexto** en el que están, por qué, porque son chiquillos que tienen otras experiencias (Entrevistada 4, p.64).

(...) **estudiantes PACE**, del programas PACE, lo ubicas más o menos, que **llegan estudiantes con muchas carencias**, bueno para qué, tú lo sabes, tú no lo **puedes tratar como un estudiante del mejor colegio particular** que tenemos acá (...), y lo vas a tener sentado, te fijas y bueno, ya **la universidad lo aceptó no seleccionado**, eso es lo que yo le digo a los profesores, **nosotros no seleccionamos, solamente PSU, aceptamos muchachos con problemas**, digamos no problemas, **con carencias**, por el **origen que tiene**, por el colegio que le tocó, etc., tú tienes que hacerte cargo aquí (Entrevistada 5, p.47).

4.5.2 Iniciativas para apoyar al estudiante en su proceso formativo en los primeros años

Esta categoría da cuenta de las iniciativas que han ido trabajando e instalando las instituciones para dar apoyo a los estudiantes en su proceso formativo. En relación a esto, los entrevistados señalan la importancia de “*visualizar un primer año donde se recojan las carencias de los estudiantes que llegan*”, para ello se han realizado “*cambios curriculares*” y “*programas de apoyo a los estudiantes*” en las asignaturas de matemática, física y lenguaje, así como también apoyo relacionado con estrategias de estudio y a nivel psicológico.

Todos estos apoyos son “*monitoreados*”, se les realiza “*seguimiento*” a las “*notas*”, a las “*pruebas*” y a la “*asistencia*” a clases. Por su parte, y en lo que respecta a los resultados

obtenidos de estos acompañamientos, una entrevistada señala que los estudiantes de primer año que asisten a las tutorías tienen “*buenos resultados de aprobación*” versus que quienes no asisten terminan reprobando.

Asimismo, una entrevistada indica que el apoyo dado por las instituciones se ha convertido en un “*laboratorio de experimentación*”, es decir se ha ido probando ciertas estrategias y “*ciertos elementos*” que son “*decisivos*” y que están “*asociados al factor de éxito*”.

Las iniciativas de apoyo a los estudiantes dan cuenta de que las universidades estaban preparadas para recibir a alumnos con buenos puntajes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), la inclusión por tanto de un perfil de estudiante diferente ha venido a reformular y tensionar la forma de hacer las cosas de las instituciones de educación superior.

(...) tratando de **visualizar un primer año donde se recojan las carencias de los estudiantes que llegan**, principalmente **matemática y física**, hemos hecho varios **cambios curriculares** ahí, poniendo puente tú fundamentos de matemáticas, fundamentos de física, haciendo que estas **asignaturas** sean mucho **más interactivas para los estudiantes**, con **mucho ejercicio**, con mucho **seguimiento del estudiante**, monitoreo, **monitoreo** también de la asignatura, monitoreo del profesor, asistencia, etc., como para **tener un poco mejores resultados** de estos muchachos y también atendiendo a las tasas de titulaciones, egresos y etc (Entrevistada 5, p.6).

(...) **programa de apoyo a los estudiantes** y ese programa tiene distintas instancias, tiene **programas de matemáticas**, de apoyo matemático principalmente, de **apoyo en la física** principalmente, **apoyo tutoriales en distintos ámbitos**, tiene todo un tema de **apoyo psicosocial**, técnicas de estudios, no sé cómo llamarlo, **estrategias de estudio**, y tiene apoyo de trabajar, de **una trabajadora social**, **apoyo psicológico** para los **estudiantes de primer año** (Entrevistada 5, p.51).

(...) han ido **mejorando** cada vez **más sus estrategias**, comenzaron por decirte, con una **matemática fácil**, hoy día tienen una matemática establecida dentro de la **matemática del currículum**, donde trabajan de la mano con el **profesor de matemática**, con los **ayudantes de matemática**, hacen **seguimiento de notas**, hacen seguimiento de las **pruebas**, hacen seguimiento de la **asistencia** de los estudiantes de primer año, etc., entonces la información y eso lo tienen, hay un componente que indudablemente depende los estudiantes como te digo, ahí es heterogéneo, pero el otro día **revisamos algunos resultados** (...) y se llegó a la conclusión, mostraban los datos ahí, **que aquel estudiante de primer año que asistía a seis de las tutorías tenía buenos resultados de aprobación** y yo

pregunté cuál era el total de tutorías y eran doce, o sea como el 50%, **pero aquellos que no habían asistido estaban reprobados**, es un primer estudio, no quiero decir que siempre sea tan así, pero hay algo (Entrevistada 5, p.53).

Y esto también uno que tuvimos fue nuestro comienzo con el proyecto del propedéutico que nosotros tomamos de la USACH, que nos significó también, que siempre hablo como de un laboratorio, un **laboratorio de experimentación**, donde **pudimos** también ir **probando** donde habían **ciertos elementos** que eran **decisivos** y que estaban **asociados al factor de éxito** como por ejemplo las **habilidades y materias de gestión personal**, el tema de las **habilidades** en materias de **lenguaje** y comunicación, el pensamiento más bien lógico y **matemático**, todas estas características muy generalistas, muy integrales porque en realidad no son las limitantes disciplinarias (Entrevistada 7, p.6).

4.6 Lineamientos para la construcción de la estructura curricular

Esta categoría tiene relación con algunos lineamientos con los que se trabaja la estructura curricular, entendida desde la literatura como el plan de estudio que organiza las secuencias de las distintas unidades de aprendizaje incluidas en el currículo (Barradas, Silvestre y Manjarrez, 2005).

En este sentido los entrevistados señalan que la estructura curricular se levanta desde los “*desempeños comprometidos en el perfil de egreso*” y se definen “*áreas formativas*” y se hace la “*progresión del aprendizaje*” es decir lo que el estudiante aprenderá año a año. Asimismo se establece que la estructura curricular tiene un modelo de cinco y seis asignaturas por semestre y un máximo de 30 créditos

Además, se indica que actualmente se está trabajando en elaborar un instrumento que permita validar “*la estructura curricular*”, de manera que pueda ser revisado de manera ampliada para evaluar si “*la progresión de aprendizaje propuesta efectivamente es pertinente*”, lo que da cuenta de un proceso mucho más participativo en la construcción del currículo.

(...) Luego, viene la **estructura curricular que se levantan**, bueno **desde los desempeños comprometidos en el perfil de egreso**, se levantan **áreas formativas** y desde ahí se **hace una progresión**, lo que los estudiante debiesen aprender desde el año uno al año cinco, y eso también permite definir resultados de aprendizaje en las asignaturas y las principales metodologías de intervención (Entrevistada 1, p.27).

Y lo que estamos trabajando ahora, es **elaborar un diseño de validación de la estructura curricular** así como existe este perfil de egreso, estamos elaborando un instrumento de validación de estructura curricular, de manera tal que cuando se hace la progresión de aprendizaje, la carrera de manera ampliada **pueda opinar respecto si esa progresión efectivamente es pertinente**, es coherente, se resguardan los compromisos formativos en el perfil de egreso, etc (Entrevistada 1, p.32)

Por ejemplo, nosotros tenemos en la **estructura curricular, tenemos un modelo de entre cinco y seis asignaturas por semestre**, con el tope de los **treinta créditos máximos semestrales**, porque pensamos que bajo ningún punto de vista había que dejarlo tan ajustado porque hay que considerar que hay cierto margen de flexibilidad para el tema del retraso (Entrevistada 7, p.20).

4.7 Trabajo a nivel micro curricular

Esta categoría da cuenta que en los procesos de innovación curricular se trabaja hasta el diseño del programa de las asignaturas. Cabe señalar que en algunos casos es el propio equipo curricular quien realiza este acompañamiento a los docentes *“nosotros los apoyamos hasta esa instancia de hecho, micro curricular”* y en otros, lo trabajan un equipo diferente *“el área de docencia es el que hace el trabajo micro curricular”* que se encuentra en el *“mismo centro”* de tal manera de *“asegurar que la discusión desarrollada en los procesos macro curriculares no se pierda en el proceso micro”*.

Dentro del proceso micro curricular se trabaja la *“estimación de carga”*, *“la contribución de la asignatura al logro del perfil de egreso”*, *“los contenidos”*, *“metodología de enseñanza”*, *“trabajo autónomo”*, *“metodología de evaluación”*, *“mapa de ruta”* para planificar la actividad académica en el caso del syllabus. Otro apoyo tiene relación con lo que señala una entrevistada al indicar que para el trabajo a nivel micro curricular existe el *“manual de resultados de aprendizaje”*.

Por último, es importante mencionar que esta categoría trabajo a nivel micro curricular, está compuesta por la sub categoría *“Apoyo a la docencia universitaria”*

El área docencia es el que hace el trabajo micro curricular, pero nosotros somos el **mismo centro**, o sea en el fondo la misma unidad de innovación está separada en dos equipos, por lo tanto un **asesor del área docencia entra en esa fase del proceso y hace recomendaciones metodológicas**, de manera tal que después terminamos la progresión, se diseña la malla, se ponen los créditos, los TEL, todo lo que corresponda, se hace la resolución, quien la oficializa y esa carrera pasa a los procesos micro curricular que lo lleva a cabo este otro equipo, **pero que es el mismo**

equipo que ya participó en progresión de aprendizaje, de manera tal de asegurar la continuidad ¿cómo actúa de bisagra el asesor curricular? De nuevo va a estos de discusión por línea formativa, para la elaboración de los programas, de manera **tal de asegurar que la discusión desarrollada en los procesos macro curriculares no se pierda en el proceso micro y no se desarticulen ambas**, en el fondo no te quede una malla distinta a los programas ya (Entrevistada 1, p.29)

Eso es lo que más hemos podido trabajar, en el caso de los programas que por ejemplo son nuevos, que se han creado, **nosotros los apoyamos hasta esa instancia de hecho, micro curricular, y ahí es que los programas de asignatura**, por ejemplo ellos desde la **estimación de carga** que le ayudamos a hacer, también **tiene que contar con declarar el perfil de egreso** que ya trabajamos inicialmente, con describir cómo **la asignatura va a contribuir al logro de ese perfil, con qué competencias genéricas y específicas** (..) y eso se desprende de hecho porque trabajamos con ellos, la matriz de competencia o de consistencia que a nivel curricular se le llama (Entrevistada 2, p.38)

Y ahí también se **termina como diferenciando aparte de los contenidos, la metodología de enseñanza**, de la clase, del **trabajo autónomo del estudiante** y las **metodologías de evaluación** (Entrevistada 2, p.39).

(...) hay un manual que es el **manual de resultados de aprendizaje**, porque unos de los grandes como cambios de los programas de asignatura que había **anteriormente, era que estaba basado en objetivos** (...) también se les brinda **apoyo para actualizar sus programas de asignatura desde objetivos a resultados de aprendizaje**. (Entrevistada 2, p.41).

Y **en lo micro curricular nosotros entramos hasta el syllabus**, entramos al programa de estudios y entramos también, o estamos cercano, mira entramos ya de hecho a los programas de estudio, porque dentro de los documentos que se le pide como renovación curricular a cada una de las carreras **se piden los programas de estudio actualizados**, en **coherencia con el perfil de egreso** declarado y validado, **con resultados de aprendizaje**, con **experiencias de enseñanza y de aprendizaje** que es un poquito estén puesta en toda esta nueva mirada de cómo aprende el estudiante, más que como enseña el profesor (Entrevistada 5, p.26).

Como que ese sería como la finalización de ese proceso de diseño en el fondo, termina con **ese programa**, porque luego, acá en la universidad la bajada siguiente son los **syllabus**, es decir, los **syllabus es más bien el mapa de ruta**, el concepto con más detalle, el mapa de ruta **de cómo se planifica la actividad académica**, donde uno declara qué es lo que se usa, cómo se usa y que va cautelando el tiempo presencial con el tiempo autónomo (...) (Entrevistada 7, p.28).

4.7.1 Apoyo a la docencia universitaria

La categoría apoyo a la docencia universitaria tiene relación con iniciativas que han elaborado las instituciones para entregar herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje a los docentes. Al respecto, los entrevistados señala tener en sus casas de estudio “*diplomados*”, “*escuelas de invierno y verano*”, “*talleres*” y “*seminarios*”.

Otro aspecto relevante que se menciona es que aquellos docentes que realizan los diplomados y que luego son parte de comités curriculares, “*facilitan mucho los procesos*” y son los que se quedan menos “*estancados*” en la “*resistencia*”.

De acuerdo a la literatura, la formación de profesionales, y por tanto la docencia, se encuentra en el centro de la labor de las universidades, no obstante tradicionalmente se le ha asignado más valor a la producción y publicación de nuevos conocimientos vinculados a la disciplina en desmedro de la labor docente, incluida su práctica, investigación, aplicación e integración (Calderón, 2015), por tanto las iniciativas de apoyo a la docencia universitaria de alguna manera vienen a relevar la importancia de la pedagogía en su labor.

(...) tienes **dos grandes estrategias**, por una parte capacitan, y capacitan de manera formal a través de **escuelas de invierno y verano** con temáticas específicas o en cursos de 16 horas, y a partir del **diplomado en docencia universitaria**, que esto no tenemos datos así duros, pero es increíble que cuando tú **tienes profesores que hacen el Diplomado de Docencia Universitaria** y después son **miembros de los comités curriculares, facilitan mucho los procesos**, porque ya están en una **dinámica de pensamiento y de sensibilización** que es muy importante (Entrevistada 1, p.51).

(...) un diplomado que se hace desde la coordinación de pre-grado que es un **diplomado, para las buenas prácticas docentes** y muchas de las cosas de innovación ahí se explican en términos súper prácticos, entonces cuando yo llego y veo que es **el mismo recurso humano que participó en este diplomado, cambia totalmente y lo valoran el proceso**. Entonces digamos que **son los menos que se quedan estancados en esta resistencia** (Entrevistada 2, p.50).

(...) **unidad de mejoramiento de la docencia universitaria** (...) su función principal es **apoyar a los profesores** justamente con (...) **talleres, seminarios, diplomados, lo que sea que se necesite** para ir apoyando a este profesor, para que pueda entonces tener o aplicar, o plantarse en la sala de clases de otra manera, **conociendo otras estrategias de enseñanza**, entendiendo que **el estudiante no aprende a como aprendía hace treinta años**, cierto, que es un **estudiante que está conectado**, o sea el estudiante va a clases y está conectado por cinco partes y aparte de está escuchando, etc., entonces **ese apoyo al docente para nosotros súper importante** (...) (Entrevistada 5, p.32).

(...) **unidad de innovación docente**, en donde están alojadas **todas las posibilidades de capacitación** en distintas materias, y ahí es donde efectivamente se **están alojando estas necesidades más bien a nivel institucional** y que obviamente tiene bajadas específicas también en la medida que alguien requiere no sé, capacitación en temas de diseño de evaluaciones (...) (Entrevistada 7, p.33).

4.8 Evaluación del logro de aprendizaje de los estudiantes

Las instituciones de educación superior a través de sus programas académicos se comprometen a formar un profesional con determinados conocimientos, habilidades y actitudes al respecto surge la pregunta ¿Los aprendizajes declarados en los respectivos perfiles de egreso son alcanzados por los estudiantes? ¿Cómo se evalúa el logro de estos aprendizajes? en relación a esto, ésta categoría da cuenta que dicha evaluación es incipiente “*estamos implementando el tema de la evaluación de ciclo*” se está escribiendo un “*documento para orientar la evaluación*” “*es muy reciente*” considerando que las carreras han sido innovadas durante el 2014, a pesar de esto se tiene considerado una “*evaluación de término medio*”.

Lo que se ha realizado hasta el momento para la evaluación del logro de los aprendizajes se resume en dos iniciativas 1) un espacio curricular para la evaluación de ciclo y 2) se seleccionan cursos del cuarto semestre que sean los más integradores para hacer una evaluación integrada, a pesar de esto y a partir de lo que reportan los entrevistados no han mucho avance en este aspecto.

Cosa, que **habían carreras que ya lo estaban haciendo** [la evaluación]. Ahora, **estamos implementando el tema de la evaluación de ciclo**, hicimos un estado del arte de cuántas carreras estaba haciendo la universidad, y la verdad es el número es bajo (...) entonces ahora y eso es algo que se está haciendo a cada curriculum, entonces teníamos unas orientaciones generales, con esas estamos trabajando, pero ahora **estamos escribiendo un documento específico para orientar la evaluación de ciclo**. Ahora, eso tenemos bastantes, diversas miradas y complejidades dependiendo de las carreras, porque **hay carreras que implementaron un espacio curricular para la evaluación de ciclo**, por lo tanto tiene un creditaje, **otra seleccionan cursos de cuarto semestre, que sean los más integradores** y sobre esos cursos se hace una **evaluación integrada** (Entrevistada 4, p.40)

Te fijas, entonces **piensa partimos en el 2014**, tenemos **primeras carreras en 2015**, después el **2016 se va agregando** más, o sea yo hoy día tengo en tercer año los chicos de pedagogía en inglés, entonces **es muy reciente, aun cuando tenemos considerado una evaluación de término medio**, pero por ahora como

yo diría más bien las directoras de escuela cierto, como contentas con la renovación, eso es un buen indicador para mí (Entrevistado 6, p.52).

4.9 Seguimiento a la implementación del plan de estudios

Esta categoría refiere a la ejecución del plan de estudios es decir, es la puesta en práctica de los elementos del currículo diseñado. Al respecto, es posible dar cuenta que a los procesos de innovación curricular no se les realiza un seguimiento a nivel de la implementación o bien ésta se encuentra a un nivel muy inicial “a *nivel de sala aún no entramos*” hay un “*plan de seguimiento*” pero éste aún está en “*verde*” no se realiza una “*revisión permanente*”.

Por su parte, una entrevistada señala que la forma de “*entrar*” a la sala de clases es a través de la evaluación docente que realizan los estudiantes y que da cuenta de lo que “*pasó en la asignatura*”. En conjunto con ello, existe una autoevaluación para el profesor de carácter voluntario.

Asimismo, y dentro de las entrevistas emerge la idea de que “*te pueden engañar*” y esto se podría convertir en “*una mala práctica del curriculum*”, esta concepción de “*engaño*” tiene relación con lo Glatthorn (2009) establece a nivel de relación entre el currículo escrito y al currículo enseñado, es decir el nivel de concordancia que existe entre lo que se diseña (lo prescriptivo) y lo que se enseña (descriptivo).

Y a **nivel de sala de clases, todavía no entramos**, solamente digamos a través de una **evaluación docente que se hace**, el estudiante **evalúa lo que pasó en esa asignatura**, da algunos inicios de si el programa se le dio a conocer, si el profesor se ajustó pero **no entramos a ver qué está haciendo el profesor en clases**. Lo que sí, tenemos un instrumento que está relacionado con este, que es de **autoevaluación para el profesor**, por una parte **el estudiante lo evalúa** en términos de su asignatura como se desempeñó y por otra parte, **al mismo profesor le pedimos que se autoevalúe**, entonces en relación a los resultados, cómo se vio, las dificultades que tuvo, y que pueda pedir ayuda si es que hay alguna carencia, **pero esta autoevaluación es voluntaria** y al ser voluntaria es de muy escaso retorno (...) (Entrevistada 5, p.28).

Tenemos **un plan de seguimiento**, pero yo diría que **está bastante verde** (Entrevistado 6, p.38).

Claro, como que al final te das cuenta que al final como tampoco se prepara para eso, como **no le estás haciendo la revisión permanente, también te puede engañar**, entonces es como la deficiencia torpe que uno rápidamente tiene que

mejorar para que **eso sea detectado tempranamente** y pueda también rápidamente ser subsanado, porque **si no se transforma también en una mala práctica del currículum** (...) (Entrevistada 7, p.38).

CATEGORÍA V

5. FORMAS DE TRABAJAR LOS PROCESOS CURRICULARES CON LAS UNIDADES ACADÉMICAS

Esta categoría da cuenta de la manera de trabajar los procesos de innovación curricular, en relación a esto es posible identificar dos grandes líneas de trabajo por una parte, el tipo de asesoramiento que realizan los curriculistas y por otra, los cambios curriculares intencionados desde los procesos de acreditación de los programas académicos.

En el caso del primero, los entrevistados señalan que el currículum lo trabajan *“desde la construcción”*, *“desde la reflexión sobre la práctica”* de manera que las *“discusiones curriculares se instalen en las unidades académicas”* que se *“instale la capacidad”* para la toma de decisiones curriculares. Se trabaja desde un *“proceso de dialogo”* de *“hacer comprender”* a las personas de lo que se quiere hacer. Del mismo modo, se agrega que los *“procesos innovación curricular fracasan en la medida que los comités no pueden explicar sus procesos”*. Estos elementos mencionados tienen relación con la habilidad del curriculista que establece Glatthorn (2009) y donde se indica que estos deben tener la capacidad de generar una discusión adecuada para la toma de decisiones.

Por su parte, existe una valoración del conocimiento que tienen los académicos en lo que respecta al ámbito disciplinar *“ellos son expertos en un área específica disciplina”* *“lo que es la disciplina propiamente tal, nosotros se lo dejamos a cargo a las carreras”* sin embargo se reconoce que no tienen como saber acerca de los *“temas curriculares”* y por tanto este es un ámbito de conocimiento que tiene los asesores curriculares pero que se pretende instalar en las unidades académicas.

En segundo lugar, una forma de trabajar el desarrollo curricular tiene relación con la vinculación con los procesos de acreditación de los programas académicos a *una muy buena oportunidad la que te abre la acreditación para el rediseño”* a *“la luz de los planes de mejora”*.

O sea hay una perspectiva que está orientado en un **currículum como desde la construcción**, desde **la reflexión sobre la práctica**, que está asociada a esta **racionalidad mucho más práctica del currículum que técnica**. Y desde esa lógica funcionamos nosotros como asesores y desde **ahí instalamos** las situaciones curriculares con los comités curriculares, **pero finalmente las decisiones estriban en las carreras y en las unidades académicas** (Entrevistada 1, p.14)

(...) nuestra idea, es **que estas discusiones curriculares se instalen en las unidades académicas**, de manera tal que sean ellas las que **instalen la capacidad para sus decisiones curriculares**, entendiendo que el currículum es un campo complejo, de disputa, donde intervienen [varios factores]...(Entrevistada 1, p.15)

(...) o sea **un proceso de rediseño fracasa en la medida que los comités no pueden explicar sus procesos** de rediseño y necesitan que el asesor lo explique por ellos, o sea hay un fracaso en términos de cómo se instaló la capacidad. O sea efectivamente la idea es que los grupos de académicos que son los responsables de la formación, **sean capaces de instalar estos procesos de reflexión y análisis de tensión de sus perspectivas**, de manera tal de generar mejoramiento continuo (Entrevistada 1, p.17).

De hecho yo creo que es como **aprender haciendo**, es la mejor frase que define aquello, porque los equipos cuando para empezar **se dan cuenta que no están solos en esto**, que **ellos son expertos en un área específica disciplinar** como académicos, **no tienen como saber estos temas curriculares** pero que van a tener esta **contraparte de nosotros**, les ayuda muchísimo, lo otro también que ven como la **buena disposición de uno de poder ayudarlo en los más posible**, entonces como que también se sienten en la libertad de llamarnos, que se yo, bueno a veces pasa igual la cuenta como de sobre demanda, pero también por el otro lado, como estamos recién comenzando **ha sido como la mejor forma de que ellos también se sientan como a gusto en el trabajo** (...) (Entrevistada 2, p.50).

O sea yo te diría que **el trabajo que hace esta unidad** (...) **son procesos de ir haciendo comprender a las personas**, ya sean docentes, directores de escuelas, decano, **de la importancia de gestionar el currículum**, o sea aquí tiene que ver con elementos que van desde el nivel para nosotros curricular pedagógico, político curricular pedagógico, o sea el que esto funcione es vertical y horizontal, o sea que aquí la autoridad tenga claro lo que se tenga que hacer, nosotros, nuestras autoridades lo tienen claro, **pero también que haya esa claridad que se manifieste en modificaciones para implementar procesos** (Entrevistada 3, p. 38).

(...) construcción curricular, lo **entendemos como un proceso de diálogo, entre las partes**, lo entendemos como un **proceso de comprensión de lo que queremos hacer**, y un **proceso de mejora de lo que queremos hacer**, porque en definitiva

entendemos que la renovación curricular es para mejorar lo que hacemos, para actualizarlo, para formarlo (...) (Entrevistado 6, p.15).

Y lo demás, **lo que es la disciplina propiamente tal, nosotros se lo dejamos a cargo a las carreras**, cada una de las carreras **sabe que tiene que enseñar**, que de su disciplina tiene que poner al servicio del pre-grado (...) (Entrevistada 5, p.7).

Ah sí, por cierto, bueno **nosotros trabajamos en directa relación** con todos los **procesos de aseguramiento de la calidad** de la docencia de pre-grado, los **procesos de autoestudio para la acreditación**, gestión de la calidad, no solo aseguramiento de la calidad, por ende trabajamos con las carreras para alimentar los procesos de renovación, a **la luz de los planes de mejora** de lo que son los informes de salida de los pares o de acreditación digamos, qué es lo que se levantó, cuáles son las problemáticas o cuáles son las fortalezas, desde ahí se trabaja. **Nuestro trabajo tiene que ver con apoyar que los procesos de enseñanza-aprendizaje se optimizan siempre, o sea si estamos bien quizás mejoren** (Entrevistada 3, p.15).

(..) es una **muy buena oportunidad** la que **te abre la acreditación** para el **rediseño**, porque el **rediseño es una tarea inmensa** y los profesores como que se quieren hacer los cuchos y bueno, una forma de obligarlos de alguna manera, a través de la acreditación (Entrevistada 5, p.13).

Tiene claro hacia dónde queremos ir te fijas, y en eso **nos ayuda mucho instrumentos institucionales**, como el **modelo de formación**, como el plan de desarrollo estratégico, como el plan quinquenal, como el **manual de gestión curricular**, como el **documento de procesos, criterios y normas**, te fijas, entonces se va armando todo un entramado, una arquitectura que permita tener claridad hacia dónde vamos (...) (Entrevistado 6, p. 28).

CATEGORÍA VI

6. REPRESENTACIONES ACERCA DE LA VALORACIÓN DE LOS PROCESOS DE INNOVACIÓN CURRICULAR

Esta categoría refiere a la valoración que entregan los entrevistados en relación a los procesos de innovación curricular y que se encuentra vinculado con las fortalezas, los principales desafíos y los obstáculos que han tenido que enfrentar durante el desarrollo curricular en los distintos programas académicos.

6.1 Representaciones en relación a las fortalezas del proceso de innovación curricular

Esta categoría hace alusión a las fortalezas que destacan los entrevistados en torno a los procesos de innovación curricular. En relación a esto, existen varios elementos que son considerados positivos y que se han logrado instalar mediante la incorporación de temas curriculares en las instituciones de educación superior.

En primer lugar, dentro de las fortalezas se menciona el “control” que ha generado la innovación curricular, ya que de acuerdo a lo señalado por los entrevistados ha permitido “normalizar” y “homologar” los procesos de tal manera que los programas académicos tengan conocimiento de lo que hacen. Al mismo tiempo, se indica que estos criterios han ayudado a “construir un camino” a la innovación curricular de lo contrario la “gente haría lo que quiere”.

Por su parte, la innovación curricular ha permitido también poner énfasis en la “calidad” y en entregarle “voz a los estudiantes”. En este sentido, una entrevistada señala que el desarrollo curricular ha repercutido en los indicadores que son considerados criterios de calidad relacionados con la tasa de retención y la permanencia efectiva de los estudiantes.

Un tercer elemento, tiene relación con la capacidad de “reflexión sobre la práctica”, la “comunicación” y el “diálogo” que se establece con los profesores.

Asimismo, los procesos curriculares han contribuido a generar una “valoración de la innovación en la docencia”, que se ve reflejada en profesores “preocupados” por estar al día en estos temas.

Por último, se señala como parte de las fortalezas la “sistematización de los procesos en libros o manuales”, la instalación del currículo en las casas de estudio siendo un tema que ya es conocido por “todo el mundo” y la contribución de la innovación curricular para “sincerar” las mallas curriculares ya que contenían aspectos que correspondían a grados de magíster o diplomados.

Mira, como fortaleza yo creo que es interesante que estos procesos, ¡ay! No sé si decirlo así, suena feo, pero como que **normalizan un poco**, en el sentido que las carreras **tienen más claridad y más control de lo que de verdad hacen**, de hecho creo que **facilita los procesos de acreditación**, mostrar lo que hacen, (...)
(Entrevistada 1, p.40)

Creo que ha permitido al interior de las universidades por eso, yo encuentro que es súper importante, **el rol de las direcciones de docencia, homologar procesos**, porque yo me doy cuenta que la **gente hace lo que quiere**, entonces después **viene la acreditación andan todos asustados**, yo creo que todos estos procesos han llevado no a encasillar, pero sí a homologar ciertos procedimientos y eso ha servido **para mantener, construir un camino a la innovación que es diferente en cada universidad**, te fijas (...) (Entrevistada 4, p.73)

Ahora, también **ha puesto un foco en la calidad y le ha dado voz a los estudiantes** (Entrevistada 4, p.75)

Para nosotros **ha sido en temas de la retención**, la permanencia de los estudiantes y cuando digo retención y permanencia no es solamente el porcentaje, sino que es **una permanencia efectiva de unilateralidad** en algunos casos, y por otro lado, en que sí hemos **logrado mejorar mucho las tasas de retención muchísimo** (Entrevistada 7, p.51)

Pero lo que nos resulta particularmente interesante a nosotros, es que se **instalan procesos de reflexión sobre la práctica formativa** y que eso **no necesariamente está asegurado en las instituciones de educación superior**, muchas veces las carreras son el producto de una **acumulación de asignaturas**, que los profesores dictan desde sus niveles particulares de experticia, que pueden ser muy interesantes por separados, pero no necesariamente constituyen un todo armónico cuando tú los juntas, entonces me parece que **lo más relevante es instalar la preocupación por pensar qué es lo que requiere el estudiante** (...) (Entrevistada 1, p.41).

(...) es yo creo que la renovación curricular (...) **nos ayuda es a establecer la comunicación**, los diálogos no cierto, **la conversación con los profesores** y en relación a lo que se está pidiendo hoy día para la educación superior (...) (Entrevistada 5, p.62).

Entonces yo veo por una parte, el **valor de la innovación en la docencia**, por otra parte veo que **los profesores sienten** ahora una **mayor preocupación** por estar al día en la innovación, **van a los cursos**, quieren **hacer magister en docencia universitaria**, quieren hacer **cursos de actualización**, las universidades **han creado fondos para la innovación**, el mismo ministerio ha impulsado que las universidades desarrollen innovación, entonces yo creo que ahí ha sido bien interesante, bueno cada institución con sus propias características **pero creo que eso ha sido un aporte para el país** (Entrevistada 4, p.71).

Lo otro de estos procesos, tiene que ver que **está todo sistematizado en manuales o libros**, que te **permite consultar frente a cualquier duda**, cosas que antes estaban exclusivamente en las normativas (...) (Entrevistada 3, p.23)

Claro, claro, sí, sí, hoy día es un tema ponte tú, que tú lo puedes tocar, **ya no es un tema desconocido [lo curricular], ahora hablas con los profesores y todo el**

mundo ya lo entiende, me remonto a cuando empezamos a hablar de competencias por allá por el 2002, 2003, que nadie entendía nada, y hoy día ya todo el mundo entiende, es un poco eso. Antes uno hablaba de renovación curricular, y primero te decían y por qué, para qué, qué es lo que es eso, más trabajo y todo eso, **hoy día ya se entiende que es algo que la carrera tiene que estar constantemente preocupada de su plan de estudios, revisándolo (...)** Yo te tengo que ser súper clara y sincera, **nos ayudó la acreditación**, por eso yo **soy la máxima defensora de la acreditación** de las carreras (...) (Entrevistada 5, p.41).

Ya, y bueno y por qué fue también este propósito, porque **también muchas cosas que se empezaron a sincerar**, correspondían más a ámbitos de formación continua, a **veces las mallas tenían muchos elementos casi como de un magister encubierto o de un diplomado** (Entrevistada 7, p.16).

6.2 Representaciones de los desafíos en relación a la innovación curricular

Esta categoría da cuenta de los principales desafíos acerca de la innovación curricular que los entrevistados mencionan y que se encuentra vinculado al trabajo con los docentes, la socialización en temas curriculares, la actualización de los lineamientos institucionales, la articulación entre diferentes unidades, la implementación de los procesos de innovación curricular, la incorporación del suplemento al título y las características de los alumnos que ingresan a la universidad.

6.2.1 Desafíos relacionados con el trabajo con los docentes

En lo que respecta a los desafíos con el trabajo con los docentes, es posible visualizar iniciativas que se relacionan con la realización de diplomados en “*docencia en educación superior*” y “*gestión curricular*”, la elaboración de este último diplomado busca fortalecer las habilidades en estas temáticas al director de la escuela al ser considerado un “*aliado estratégico*”.

Además, el apoyo a los docentes, debe estar vinculado a que estos tomen mayor conciencia de la “responsabilidad en la formación” que va “más allá de transmitir conocimientos”. Del mismo modo, se hace necesario trabajar con las “*creencias*” de los docentes, las “*creencias epistemológicas*” e “*implícitas*” que no permiten cambiar el foco desde lo que el estudiante necesita aprender, por tanto se debería avanzar en tomar

conciencia y buscar el sentido de qué es lo que hacen los profesores universitarios y por qué lo hacen ya que están “*atrapados*” en un paradigma desde la enseñanza.

Nosotros **tenemos comprometido** por el PM **el lanzamiento del segundo semestre de este año, dos diplomados, uno en docencia en educación superior y uno en gestión curricular en educación superior** (Entrevistada 3, p.30).

Yo te diría que **para nosotros el aliado estratégico número uno, es el director de escuela**, por ende, la apuesta que nosotros estamos haciendo de generar **el diplomado (...) en gestión curricular (...)** tiene que ver con eso, o sea consideramos que la institución **tiene que instalar personas o fortalecer las habilidades de gestión de las personas** que están a cargo de las escuelas, porque son ellos al fin y al cabo los que hacen la gestión curricular (...) (Entrevistada 3, p.36)

(...) **apoyar a ese profesor** en esta lógica, ya **no solo de enseñarle a hacer clases basada en problemas o proyectos**, como te decía yo, sino que también el **cómo se para como persona**, que forma, **que tiene la responsabilidad**, la **formación en esos estudiantes, con esas familias que creyeron en nosotros**, asumir esa responsabilidad **que va más allá que transmitir ese conocimiento**, yo creo que ahí hay un desafío re-grande, no digo que hayan profesores nuestros que estén en esa pará, los hay pero hay un contingente grande que tenemos que trabajar todavía en eso (Entrevistada 5, p.48).

[El desafío] tiene que ver con **trabajar más con las creencias**, con las creencias que tenemos los docentes, **las creencias epistemológicas** que tenemos nosotros en nuestra cabeza, **las teorías implícitas** que tenemos en nuestra cabeza que **no siempre nos permite pensar desde el que quiere aprender** y tal vez estamos reproduciendo saberes que yo no tengo tan claro si finalmente se utilizan, se integran o tienen algún fin en la formación de los estudiantes (Entrevistado 6, p.46).

(...) los **docentes universitarios** deberíamos avanzar mucho más en los **niveles de conciencia** que tenemos respecto a lo **que hacemos, por qué lo hacemos y por qué no lo hacemos** de una manera distinta, por esto que te decía que **estamos atrapados en el paradigma de la enseñanza** (Entrevistado 6, p.63)

6.2.2 Desafío en relación al proceso de socialización en temas curriculares

La presente categoría tiene relación con la importancia que adquiere la socialización en torno a los procesos de innovación curricular para ir “educando” y “re educando” a las personas en estos temas ya que tal como lo indica una entrevistada “algunas personas lo siguen ligando a un Excel o a un formato”, lo que permite dar cuenta de que

aún hay un desconocimiento de parte de los actores claves del proceso y desde ahí la importancia de generar una “alfabetización”.

Por su parte, y a partir de lo que emerge del discurso de uno de los entrevistados, es posible inferir que existe la necesidad de trabajar desde el sentido, desde el para qué de los procesos, es decir desde el entendimiento de porqué se realizan y cuál es la importancia de hacerlo de tal manera de “ir comprendiendo que el currículum no es de los expertos ni de los asesores si no que tiene que ver con lo que el profesor realiza en la sala de clases y las decisiones que va tomando”.

Y por otro lado, bueno **seguir socializando la lógica de innovación**, porque por ahí también **hay algunas experiencias de algunas personas que lo ligan como a un Excel o a un formato** que viene alguien como un asesor externo que va a mejorar todo el programa y yo no tengo que hacer nada, yo le diga que debe mejorar y listo, **entonces también hay que ir avanzando como en esa lógica de ir valorando estos procesos desde los mismos equipos que están ahí relacionado acá al programa** (Entrevistada 2, p.56)

Entonces, tienes que **partir por una alfabetización**, entonces yo diría que tal vez un desafío que queda es una **alfabetización entorno al tema curricular** (Entrevistado 6, p.61).

(...) las universidades tienen, las instituciones en general tienen que tener capacidad, no sé si es la palabra, de ir también **educando y re educando**, el **tema de los conceptos**, de qué es un **resultado de aprendizaje**, qué es lo que es un **objetivo**, qué es lo que **es una competencia, una habilidad** (...) (Entrevistada 7, p.30).

Yo creo que el tema curricular nos **falta como entender que el tema curriculum no es de los expertos ni es de los asesores**, ni es del director de escuela, sino **que el tema curricular tiene que ver con lo que yo hago en la sala de clases y las decisiones que tomo en la sala de clases** y el impacto que tienen las decisiones que tomo en la sala de clases (...) (Entrevistado 6, p.57).

6.2.3 Desafíos relacionados con la actualización de los lineamientos institucionales

La mayoría de los entrevistados señalan que se encuentran “remirando” los lineamientos institucionales de los procesos de innovación curricular a propósito de la maduración y la experiencia adquirida en los años que se lleva incorporando el desarrollo curricular en sus instituciones.

Los motivos de dichas actualizaciones difieren en las distintas casas de estudio ya sea para “*dar respuestas a las demandas de la institución*” para contar con una “*política de formación*” que permita “*articular*” “*pregrado y postgrado*” para modernizar decretos que ya no respondían a las lógicas actuales o bien por que el acompañamiento que se realiza con los programas académicos “*ha superado lo escrito en las guías*” y por tanto se están creando otras.

Independiente de cuáles sean los motivos es posible identificar que las instituciones están en un proceso de revisión de los lineamientos en busca de mejorar los procesos y de repensar las orientaciones que se les entregan a los programas académicos.

(...) hoy día estamos en un **proceso de rediseño de este manual**, para que **amplíe sus alcances y profundice sus perspectivas**, porque es un manual muy procedimental, que a mi juicio no debe perderlo, lo procedimental contribuye, ayuda, pero debe ampliar sus miradas, para hacer un análisis más crítico de lo teórico, desde lo empírico y también **dar respuestas a las otras demandas de la institución**, la institución no solo forma desde sus carreras de **pregrado de acceso regular**, también forma y muchísimo desde los programas de **prosecución de estudios**, desde las **regularizaciones de título** y toda la apuesta de **formación continua** (...) (Entrevistada 1, p.11)

(...) entonces digamos que de hecho **ahora se supone de que este año, debería terminarse la política de formación**, a secas, **porque antes** era política de formación profesional, **casaba mucho a pre-grado** solamente y **ahora para hacerlo articulado entonces**, se pretende hacer algo más genérico y ahí que también se elimine como el set de competencias de la institución que se va a esperar como a nivel genérico o de perfil de graduado para trabajar en pre y post-grado (...) (Entrevistada 2, p.20)

(...) hemos hecho ya la conversación con los cuatro decanos y tenemos el apoyo y estamos yo creo que de aquí a junio, liberando un documento que va a ser presentado al consejo académico, justamente para optimizar lo que dice el **decreto 077 nuestro de la conformación de los equipos de directores de escuela, el consejo de la escuela, el claustro de la carrera**, que se yo, porque **necesitamos modernizarnos, teníamos otra lógica, al 2006**, que es el año de ese decreto (Entrevistada 3, p.35).

No, y este acompañamiento que si tú conoces las guías, la uno, dos, tres, cuatro, cinco, **yo diría que ha superado lo que está inscrito en la guía**, tan así que nosotros **estamos elaborando ya dos guías más**, una de **gestión del curriculum** está por salir y una **sobre evaluación de aprendizaje**, y también eso va a **significar mirar en su conjunto, las otras cinco guías** (Entrevistada 4, p.13).

6.2.4 Desafíos relacionados con la articulación entre diferentes unidades

La forma en como se ha ido trabajando los procesos de innovación curricular en las instituciones de educación superior ha sido más bien desde equipos “aislados” por tanto, unos de los desafíos que identifican los entrevistados tiene relación con generar una mayor articulación entre las distintas unidades, “*la articulación de las unidades*” es “*un aspecto clave*” que aún no se ha logrado “*estamos haciendo un trabajo*” “*para armonizar los procesos*” “*hay que pensar y trabajar mancomunadamente*” “*el diálogo es un desafío*”, en relación a esto último un entrevistado señala que este “diálogo” ha sido un “*descubrimiento*” un “*aprendizaje institucional*” que se generó de la práctica.

A su vez, se visualiza la relevancia de articular la unidad de gestión curricular con la de docencia ya que el diseño curricular se puede “caer” si no se resguardan las condiciones de la implementación.

Por último, una entrevistada señala la necesidad de contar con un diálogo permanente con los empleadores y egresados que permitan estar revisando el plan de estudios a luz de las necesidades que emerjan.

La articulación de las unidades, eso es un aspecto clave y yo creo que la consolidación de estas perspectivas que están a la base **pero que no han logrado transformarse en un documento a discusión institucional** (Entrevistada 1, p.48).

(...) entonces ahora **estamos haciendo todo un trabajo entre la dirección de análisis institucional** y la **dirección de desarrollo curricular, para armonizar ambos procesos** (...) para alinear los procesos, entonces la información que se recolecta en los procesos de acreditación, cómo se pueda complementar (Entrevistada 4, p.15).

(...) **no nos vinculamos con otras áreas** creo yo que también es **un trabajo que tenemos que hacerlo**, tenemos que **pensar y trabajar mancomunadamente** con post-grado por ejemplo, pensando en todo lo que es articulación pre y post-grado, hemos avanzado poco en eso (Entrevistada 5, p.24).

Pero yo te digo que yo veo que **ese diálogo [entre las distintas áreas] es un desafío**, es una cosa que **tenemos que profundizar**, trabajar más, porque **ha sido un descubrimiento, ha sido un aprendizaje institucional**, ha sido una cosa que hemos ido descubriendo en la práctica (...) (Entrevistado 6, p.25).

Que lo hacemos en conjunto entre la **unidad de gestión curricular** y la **unidad de innovación a la docencia**, porque nosotros creemos, que un muy bonito diseño

curricular **se nos puede caer por no resguardar las condiciones** de la posibilidad **de implementación curricular** (...) (Entrevistado 6, p.36).

(...) yo ahora voy a **trabajar en un piloto** de ese tipo, porque yo creo que si hay que **buscar la forma** a través tal vez de los hitos, hay que buscar la mejor manera **donde se tengan agentes [empleadores y egresados] como fuerzas vivas de la comunidad** que te permitan también estar revisando, estar como revisando las orientaciones, revisando las necesidades del mercado, revisando las necesidades propias de la disciplina (...) (Entrevistada 7, p.43).

6.2.5 Desafíos relacionados con la implementación de los procesos de innovación curricular

Hasta el momento las instituciones de educación superior mediante los procesos de innovación curricular han trabajado desde el diseño de los planes de estudios, es decir desde el currículo escrito (Glatthorn, 2009), no obstante el desafío que señalan los entrevistados tiene relación con la implementación curricular y lo que sucede a nivel de la sala de clases. En relación a esto emergen discursos en torno a que “el proceso de implementación” es *“paulatino”* ya que “los académicos se tienen que atrever a innovar” *“hay algo que hay que cubrir desde la institución, cómo acompañar el proceso de implementación”*

Además, y dentro de los actores claves para llevar a cabo el seguimiento a la implementación se identifican los “directores de las escuelas” y “el equipo de apoyo” por tanto se tiene que potenciar el trabajo en esa línea y generar un equipo potente para realizar la gestión curricular, el monitoreo y seguimiento.

(...) para nosotros como institución **el gran desafío es ahora ir acompañando en la implementación en aula**, yo creo que hay mucho que se está haciendo, pero hay mucho también que falta por hacer en implementación de aula, porque es un **proceso paulatino**, porque **el académico tiene que atreverse a innovar**, porque también hay espacios de tiempo que se necesitan, pero tenemos nosotros profesores que son como más aventurados en todas las facultades, así como hay otros que más tímidos y hay otros que son reticentes (Entrevistada 3, p.29)

(...) **optimizar por ejemplo el equipo de apoyo de los directores de escuela para hacer gestión curricular**, el director de escuela tiene que tener un equipo potente que **lo ayude a hacer seguimiento**, que le ayude a **hacer monitoreo**, que lo retroalimente con respecto a la implementación de la renovación, que no basta con que nos reunamos al final del semestre a ver indicadores cuantitativos te fijes, que hay que tener un foco más de progreso (Entrevistada 3, p.34).

Y luego, yo diría que hay un proceso que tiene que ver con **una cosa es el diseño y otra cosa es la implementación** y yo creo que ahí hay una brecha, yo creo que ahí **hay algo que hay que cubrir desde la institución, cómo acompañar al proceso de implementación** (...) (Entrevistada 4, p.91).

6.2.6 Desafío relacionado con el suplemento al título

La incorporación del suplemento al título en las instituciones de educación superior, de acuerdo a lo que señalan los entrevistados, permite certificar todas aquellas competencias que tiene el estudiante a partir de las diversas actividades que realizó durante su proceso formativo considerando que el “título no las certifica”.

La implementación del suplemento al título en estas casas de estudio responde también a una influencia del proceso de Bolonia ya que esta es una iniciativa Europea cuyo propósito es generar movilidad entre las distintas casas de estudios ya que permite visibilizar y transparentar los conocimientos y destrezas adquiridas por el estudiante en la universidad (Garay, 2012).

Sí, yo, mira no sé pero el **tema de la certificación de las competencias**, porque **finalmente el título no certifica**, se usa el complemento del título y en eso estamos un poco atrasado, pero lo vamos a sacar (Entrevistada 4, p.111)

Sí, un **suplemento al título**, o sea por ejemplo si el estudiante hizo cursos o créditos demás va a estar expresado en su suplemento, que **competencias genéricas tiene validadas**, en qué nivel, **nada de eso lo dice el título** ni la concentración de notas (...) (Entrevistada 4, p.113)

Nosotros lo hicimos [el certificado de competencias al título] y empezamos a darnos cuenta por ejemplo que, te pongo un ejemplo, un **alumno propedéutico que llegaba sin puntaje, pero con muy buenas notas**, ese mismo alumno por ejemplo se **transformaba en un tutor**, donde ejerce un liderazgo académico (...) además ese mismo estudiante se transforma en un año, dos años después en **presidente de su centro de estudiantes**, el mismo estudiante pasa al **voluntariado institucional** o bien, se transforma en un **deportista de alto rendimiento** por ejemplo, y ese alumno que además va por su carril como académico, empieza a tener cuatro entradas distintas de experiencias formativas distintas (Entrevistada 7, p.56).

6.3 Representaciones acerca de los obstáculos de los procesos de innovación curricular

Esta categoría tiene relación con las dificultades y debilidades que han detectado los entrevistados en torno a los procesos de innovación curricular y que se encuentran vinculados principalmente con la resistencia al cambio, dificultades relacionadas con las concepciones de los docentes, sobrecarga de trabajo y falta de personas en los equipos y condiciones institucionales que dificultan los procesos de innovación curricular.

6.3.1 Resistencia al cambio

Esta categoría hace referencia a las distintas tensiones que emergen de los procesos de innovación curricular y que tiene relación con la oposición ante los cambios. En este sentido, los entrevistados señalan que pese a que las *“carreras vienen por su propia iniciativa hay mucha resistencia a trabajar”*.

Dentro de los aspectos que atribuyen los entrevistados a esta *“resistencia al cambio”* se encuentra la *“falta de regulación que antes existía”*, *“la falta de valoración al proceso”* y la carga de trabajo que estos procesos significan. Del mismo modo, es posible identificar una falta de entendimiento respecto al sentido de hacer la innovación curricular *“si antes lo hacíamos bien y nos iba bien, por qué tenemos que cambiar”* *“nos estamos pedagogizando”*.

Esta idea de pedagogización que señala una de las entrevistadas se debe a que la discusión pedagógica ya no es tema exclusivo de las carreras de educación por tanto este pensamiento es *“una representación equivocada, porque claro, nadie hablaba de esto hace treinta años atrás”*.

En esta misma línea, Malagón (2007) señala que el dominio de la disciplina ya no es suficiente para garantizar la calidad, si no que se requiere de la praxis pedagógica es decir de la pedagogización del conocimiento, lo que ha significado una verdadera revolución en las instituciones de educación superior, por tanto estos elementos tensionan a las casas de estudio ya que son *“procesos muy jóvenes”* en instituciones *“antiguas”*.

Bueno, a pesar de que las **carreras vienen por su propia iniciativa**, hay **mucha resistencia a trabajar** y eso puede ser incluso un proceso muy **desgastante desde el punto de vista humano** de los equipos, porque te topas con procesos muy jóvenes en una institución muy antigua, y eso entra muchas veces en pugna (...) (Entrevistada 1, p.43)

(...) pero **hablar de innovación curricular, hablar de mejora continua, le genera mucha resistencia**, entonces ha sido un **proceso bastante lento** (...) (Entrevistada 2, p.9).

yo siento a mi punto de vista subjetivo (...) la **resistencia al cambio**, pensar que claro, que desde que se creó post-grado ya son treinta años más o menos, en que **se ha mantenido esta no regulación** o este nuevo apoyo también a los programas, entonces **la resistencia al cambio viene porque no valoran el proceso** o bien, **lo ven como mayor trabajo**, para los **mismos equipos**, para los **mismos funcionarios**, entonces es como sobre **cargarle más la demanda laboral** (Entrevistada 2, p.47)

(...) por qué **si antes lo hacíamos bien y nos iba bien, por qué tenemos que cambiar**, mira a los estudiantes que nos llegan, porque tus estudiantes son distintos a los nuestros, pero es la realidad que nosotros tenemos en la región, no hay más (Entrevistada 4, p.59)

(...) es que ellos sienten que muchas veces las orientaciones que tú les das, me dicen, ay pero **ya nos estamos pedagogizando** (...) hay mucha como **representación negativa** al tema de la **pedagogización de la formación**, pero también yo creo que **una representación bien equivoca**, porque claro, **nadie hablaba de esto hace treinta años atrás** (Entrevistada 4, p.96).

6.3.2 Dificultades relacionadas con las concepciones de los docentes

Esta categoría hace referencia a las dificultades que se generan en los procesos de innovación curricular debido a las concepciones de los docentes. Cambiar el currículo es complejo dado que implica modificar pautas y formas tradicionales de hacer las cosas, el curriculum en un sentido fuerte es un proyecto de transformación de la actividad académica que pretende impactar en la totalidad de la práctica. Lo mencionado, es uno de los conceptos centrales de la problemática curricular, ya que se pretende que el accionar de la pluralidad de profesores confluya en una dirección única, la dirección que marcan los objetivos del proyecto de enseñanza, o el marco evaluativo del proyecto de enseñanza (Fullán, s.f). Tomado en cuenta lo planteado,

surge la pregunta entonces ¿Los docentes están preparados para implementar nuevas estrategias curriculares?

En relación a ello, los entrevistados señalan que al profesor universitario “le cuesta entender que la evaluación tradicional muestra una parte del conocimiento pero no el desempeño” “*no creen en el aprendizaje centrado en el estudiante*”, hay un mayor “*privilegio en la investigación por sobre la docencia*”, existe la creencia que “el enfoque basado en competencias es producto del mercado” y aún hay una adhesión al “*paradigma desde la enseñanza*” donde lo relevante es el conocimiento disciplinar.

(...) es bien complejo porque **al profesorado universitario, le cuesta mucho entender que la evaluación tradicional, logra mostrar una parte del conocimiento pero no el desempeño**, entonces ahí hay un tema (...) (Entrevistada 4, p.42).

Así como **al día de hoy hay profesores que no creen en el aprendizaje centrado en el estudiante**, porque tú puedes decir, **bueno no me adscribo al modelo de competencias, ya, bueno, no te adscribas, adscríbete** a un modelo de **pensamiento profundo**, pero resulta que tú no estás pensando en desarrollar un pensamiento profundo de estudiantes, cuando tú usas estrategias que son solo de repetición, entonces es un tema bien y además, como hay un **privilegio en la investigación por sobre la docencia**, eso viene a alimentar esta situación, esas son mis reflexiones personales (...) (Entrevistada 4, p.43).

(...) en **relación al enfoque basado en competencias**, tú todavía tienes **profesores que esto es producto del mercado y neoliberal**, blá blá, y por qué la vida y la epistemología, y todas esas cosas que tú sabes, bueno todavía hay, todavía hay (Entrevistada 4, p.89).

(...) eso **desde lo micro curricular que te diría yo nos cuesta bastante**, ponte tú el tema de los **programas de asignatura nos cuesta bastante**, en el sentido de **algo tan básico como que el formato sea el mismo** y ahí tenemos que se **entienda qué es un resultado de aprendizaje**, que ese entienda estas **nuevas formas o estrategia de enseñanza-aprendizaje** (Entrevistada 5, p.27).

Mira, una de las dificultades que yo he visto, es que creo, creo que los **académicos tendemos a pensar el curriculum desde la disciplina** más que desde las **habilidades y competencias del sujeto que aprende**, a mí me parece que estamos muy en el **paradigma de la enseñanza** (Entrevistado 6, p.43).

6.3.3 Sobrecarga de trabajo y falta de personas en los equipos

La siguiente categoría da cuenta de las dificultades que tienen algunas instituciones en relación a la falta de recurso humano en los equipos a cargo de llevar a cabo los procesos de innovación curricular y que finalmente no “*alcanza*” para la “*cantidad de demanda de los programas*”.

Del mismo modo, se señala como un obstáculo la “*sobre carga de trabajo para los académicos*” ya que es un “*compromiso extra y no hay horas asignadas*”, “*los profesores no tienen tiempo destinado*” para llevar a cabo los procesos de desarrollo curricular.

Por otro lado, también está como la debilidad por parte de nosotros, se creó esta unidad con **la idea de que así con el paso del tiempo**, vayan siendo **mayores funcionarios y profesionales los que se lleguen a contratar**, sin embargo **actualmente la persona que está con jornada completa soy yo (...)** el **recurso humano es muy poco y no alcanza para la cantidad de demanda de los programas**, entonces eso ha sido como una debilidad (Entrevistada 2, p.48)

(...) Por otra parte, **esta es una sobre carga de trabajo para los académicos**, o sea a nosotros nos corresponde como unidad, yo digo te fregaste no más es lo que te corresponde, ya, entonces esto genera una resistencia, entonces **cuando no se hace concordar con los compromisos académicos**, pero cómo si ya fueron, **compromiso extra y no hay horas asignadas**, entonces eso es una sobre carga y yo entre nosotras, les encuentro un poco de razón (Entrevistada 4, p.88)

Los profesores no tienen tiempo destinado para esto, sino que es como en el **tiempo que le queda**, no hay un tiempo reconocido para este tipo de actividades, que es un tema que siempre lo hemos tenido presente pero que bueno, no hemos logrado avanzar en esos temas (...) (Entrevistada 5, p.15).

6.3.4 Condiciones institucionales que dificultan los procesos de innovación curricular

Esta categoría refiere a aquellos aspectos que se han quedado “*atrás*” en las instituciones de educación superior y que “*no avanzan*” con los procesos de innovación curricular. Al respecto, los entrevistado indican que los “*sistema de gestión asociados*” que no pueden “*codificar*” los cambios curriculares. Del mismo modo, se identifican las “*reglamentaciones*” como otro problema ya que los “*marcos normativos*

actuales” “*no acompañan*” “*hay un desfase*” en relación a las iniciativas institucionales como por ejemplo el modelo educativo.

(...) a veces también las **innovaciones tienen cambios más rápidos**, van con más celeridad, **que los sistemas de gestión asociados** a la base, por lo tanto, por ejemplo **hay procesos de innovación que no se pueden codificar** y uno dice pero eso es un pelo de la cola, no es tan pelo de la cola, **porque después tienes un tremendo problema en las carreras, entonces ahí también hay un problema** (Entrevistada 1, p.43)

(...) no sé cómo será en otras universidades, pero aquí hay un problema con **las reglamentaciones que se quedaron atrás en relación al avance de las universidades**, en términos de lo que ellas esperan en relación, o que declaran en sus **marcos normativos actuales** (Entrevistada 4, p.43).

Eso. Ellos, **nosotros declaramos algo en el modelo educativo**, pero los **reglamentos no nos acompañan**, yo diría que ahí **hay un desfase** (Entrevistada 4, p.44).

4.3 ANÁLISIS INTEGRADO DE LAS CATEGORÍAS

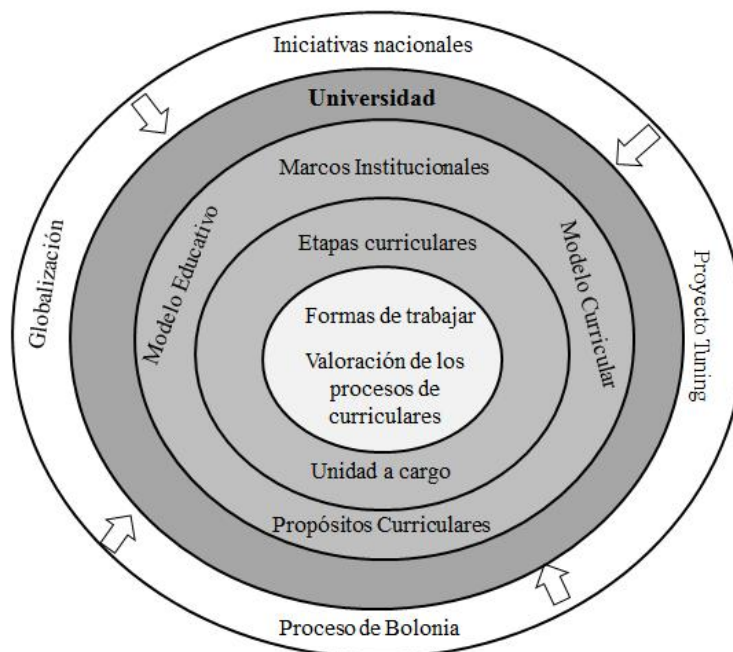
La innovación curricular en las instituciones de educación superior ha sido un foco de estudio en las últimas décadas debido a la importancia que se le ha ido atribuyendo a este proceso tanto para el aseguramiento de calidad de los programas formativos y como una forma de dar respuesta a las transformaciones sociales (De la Torre, s.f., citado en Ruiz et al., 2003; Malagón, 2004; Pey, Durán y Jorquera, 2013).

En este sentido, y tal como se mencionó anteriormente, el Gobierno de Chile ha intencionado la incorporación de procesos de innovación curricular como parte de los criterios de calidad de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y a través del programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación Superior (MECESUP), que busca mejorar la formación de los estudiantes en las instituciones responsables de formar capital humano avanzado.

Dada la relevancia que ha adquirido esta temática en la educación terciaria es que surge la pregunta de investigación ¿Cómo son los procesos de innovación curricular en las Instituciones de Educación Superior?

En este sentido, y a partir de las entrevistas a los actores involucrados, se ha podido tener una comprensión más profunda acerca de cómo se están llevando a cabo estos procesos en las instituciones, su modalidad de trabajo con las unidades académicas, las fortalezas, debilidades y desafíos que se visualizan, tal como se refleja en el siguiente diagrama que busca reflejar la vinculación entre las distintas categorías.

Figura. Diagrama de vinculación de las categorías



A partir de este diagrama se observa que el contexto actual marcado por la globalización, los procesos internacionales y las iniciativas nacionales han influido en las Universidades provocando que estas realicen cambios en su quehacer para adaptarse de mejor manera a las transformaciones globales. Es en este escenario, que las universidades han desarrollado sus modelos educativos, han definido sus modelos y propósitos curriculares o bien los han remirado para estar acordes con las nuevas tendencias. Además, y como consecuencia de estos aspectos es que las distintas casas de estudio han establecido áreas y/o unidades a cargo de los procesos de innovación curricular y han determinado etapas para llevar cabo estos procesos, esto a su vez ha generado una forma de trabajar los procesos de innovación curricular en las instituciones y una valoración del desarrollo curricular en relación a las fortalezas, debilidades y desafíos.

Ahora bien, para el análisis integrado de las categorías se realizará en un primer momento una comparación entre el corpus de datos obtenido en la etapa prescriptiva y los discursos de los entrevistados en la etapa descriptiva. Posteriormente, se abordarán con mayor profundidad algunos elementos relevantes que emergen de las entrevistas y que permiten acercarse al fenómeno de estudio.

En primer lugar, y a nivel de las etapas generales de innovación curricular es posible establecer que existe una homologación en cuanto a los procesos que se abordan; *evaluación del plan de estudio*, el *perfil de egreso*, la *estructura curricular* y los *programas de curso*. Los elementos mencionados, se encuentran presentes en los documentos revisados de todas las universidades, tanto en los modelos educativos como en las guías curriculares y además son señalados también por los entrevistados a la hora de describir el proceso de innovación curricular que llevan a cabo. Del mismo modo, es posible identificar que las instituciones cuentan con instrumentos que permiten generar el levantamiento de distintos productos curriculares sobre todo para la construcción del perfil de egreso y la estructura curricular.

La homologación de estos procesos tiene relación con la institucionalización planteada por los autores Berger y Luckmann (2001), es decir, se van generando habituaciones y pautas que van marcando un orden o una manera de hacer las cosas y que en este caso, han provocado una forma establecida de realizar los procesos de innovación curricular en las universidades.

Por su parte, existen algunos elementos dentro de las etapas generales del proceso de innovación curricular como lo son, el *perfil de ingreso*, *el seguimiento al plan de estudios* y *la evaluación del logro de los aprendizajes* que no son considerados por todas las instituciones en los documentos revisados, esto da cuenta de que estas temáticas son elementos incipientes en las universidades y que no se ha avanzado mucho en esta línea. Lo anterior se condice con el discurso de los entrevistados cuando señalan que en cuanto al perfil de ingreso “*recién hoy día se está levantando institucionalmente*” (E1, p.6) “*les pasamos un formato tipo, pero sin mayor cuestionamiento*” (E2, p.33) “no se trabaja con la misma *rigurosidad* con la que se trabaja el *perfil de graduación*” (E2, p.33).

Del mismo modo, y en torno al seguimiento al plan de estudios éste se encuentra a nivel muy inicial “*a nivel de sala aún no entramos*” (E5, p.28) hay un “*plan de seguimiento*” (E6, p.38) pero está en “*verde*” (E6, p.38). Por su parte, lo mismo sucede con la evaluación al logro de los aprendizajes y donde los entrevistados señalan que “*estamos implementando el tema de la evaluación de ciclo*” (E4, p.40), “*es muy reciente aun pero tenemos considerado una evaluación de término medio*” (E6, p.52).

Todos estos elementos mencionados por los entrevistados dan a entender que efectivamente parte de los desafíos que tienen las instituciones se encuentran vinculados con el trabajo a nivel del perfil de ingreso, el seguimiento a la implementación y la evaluación del logro de los aprendizajes, ya que son aspectos que están en proceso de construcción dentro de las universidades.

Además, y en relación a los documentos de las instituciones, un elemento importante que surge de las entrevistas es que la mayoría de las universidades se encuentran remirando los lineamientos institucionales de los procesos de innovación curricular a propósito de la maduración y la experiencia adquirida en los años que se lleva incorporando el desarrollo curricular en las casas de estudio y sobre todo porque el acompañamiento que se realiza a los programas académicos “*ha superado lo escrito en las guías*” (E4, p.3) y por tanto se vuelve necesario mejorar los procesos y repensar las orientaciones entregadas a los programas académicos.

Además, otro elemento relevante que emerge del discurso de los entrevistados tiene relación con la forma de trabajar la innovación curricular y donde se señala la importancia de transmitir el sentido de estos procesos “*desde la construcción*” (E1, p.14), “*desde la reflexión sobre la práctica*” (E1, p.14) de manera “*que se instale la capacidad*”

(E1, p.15) para la toma de decisiones curriculares, por tanto se trabaja desde un “*proceso de dialogo de hacer comprender*” (E6, p.15).

Este elemento que señalan los entrevistados tiene relación con un tipo de modelo de asesoramiento curricular. Al respecto, el autor Brovelli (2000) ha definido dos tipos de modelos, uno basado en los *procesos* y otro en los *contenidos*. Ambos modelos sirven como esquemas comprensivos que permiten caracterizar el apoyo y las estrategias de asesoramiento. En este sentido, y de acuerdo a la forma de trabajar que indican los entrevistados el modelo de procesos es el que más se asemeja al tipo de acompañamiento que realizan los asesores curriculares en las universidades, ya que coloca en el centro de atención los procesos de comunicación, reflexión y capacitación que se generan durante el apoyo. Este tipo de asesoramiento busca la capacitación de los grupos y de las instituciones para que puedan enfrentarse autónomamente a otras situaciones de cambio, mediante la comprensión de situaciones y la mejora de la práctica.

Por su parte, en el modelo de asesoramiento basado en los contenidos el asesor trabaja generalmente de manera individual con el docente o en pequeños grupos y tiende a mantener una posición de neutralidad frente a la mejora, además existe poca o casi nula preocupación por la capacitación del colectivo docente (Brovelli, 2000), por tanto este tipo de asesoramiento no trabaja desde una lógica de instalar capacidades como el modelo de procesos ni tampoco se relaciona con la manera que los entrevistados señalan estar trabajando con las unidades académicas.

Ahora bien, el tipo de modelo de asesoramiento basado en procesos tiene relación a su vez con las características que deben tener los asesores curriculares (categoría 3.3) y donde se menciona como relevante la “*capacidad de movilizar, de generar consenso de marcar los límites* las habilidades de *negociación*” (E1, p.45) y “*empatía*” (E5, p.40) esto debido a que todo el trabajo que se realiza con las unidades académicas pasa por “*cuestiones de relaciones personales*” (E5, p.40) y donde estas habilidades se vuelven herramientas necesarias para el trabajo con los programas académicos desde una lógica de la instalación de la masa crítica.

Al respecto, Romero (1992 citado en Brovelli, 2000) indica que el asesoramiento curricular es una labor emergente que está en proceso de consolidación y donde su configuración y campo de acción se ha ido construyendo y generando a partir de la práctica debido a la carencia de sustento teórico previo y sólido. Los asesores curriculares por

tanto, han aprendido una determinada forma de actuar de acuerdo al rol que ocupan dentro de un determinado campus (Bourdieu, 1994) llamado Universidad.

Además, el hecho de generar procesos curriculares desde el sentido se vincula con otro elemento que emerge de las entrevistas relacionado con la socialización (categoría 4.3) y donde se indica que dicha etapa es crucial para “*instalar el tema*” (E6, p.27), por ende, en esta fase se dan a conocer los “*lineamientos instituciones*” (E5, p.19) y se les “*entrega herramientas*” a los responsables de llevar a cabo el desarrollo curricular. Rogers (1983 citado en López, 1997) establece que la difusión es el proceso por el que una innovación se comunica a través de ciertos canales a lo largo del tiempo y entre miembros de un sistema social. Es un tipo especial de comunicación, en el que los participantes crean y comparten información entre sí para llegar a un mutuo entendimiento.

Asimismo, y dentro de los desafíos (categoría 6.2.2) que plantean los entrevistados se menciona el ir “*educando*” y “*re educando*” a las personas en estos temas ya que algunos “*lo siguen ligando a un Excel o a un formato*” (E2, p.56), lo que permite dar cuenta de que aún hay un desconocimiento de parte de los actores claves del proceso y desde ahí la importancia de generar una “*alfabetización*” y de trabajar con los docentes en esta línea.

Ahora bien, si nos enfocamos en los obstáculos (categoría 6.3.1 y 6.3.2) que se identifican en torno a la innovación curricular, es posible reforzar la necesidad que existe de trabajar desde el sentido de los procesos ya que los entrevistados mencionan que aún hay “*resistencia al cambio*” (E2, p.47) y que los docentes “*no creen en el aprendizaje centrado en el estudiante*” (E4, p.43).

Las dificultades mencionadas por los entrevistados en el párrafo anterior tienen directa relación las creencias que tienen los docentes, por tanto el trabajo con las creencias es crucial para que el diseño curricular de un programa académico permee en el aula, así lo señala uno de los entrevistados quien establece que se hace necesario trabajar con las “*creencias*” (E6, p.46) de los docentes, las “*creencias epistemológicas*” e “*implícitas*” (E6, p.46) que no permiten generar cambios a nivel micro curricular.

En la educación terciaria existe un valoración por los docentes expertos y conocedores de su materia, incluso muchos de estos tienen un gran prestigio en su campo disciplinar sin embargo, los docentes universitarios no necesariamente manejan estrategias pedagógicas para generar aprendizajes en sus estudiantes (Montenegro y Fuentealba, 2010

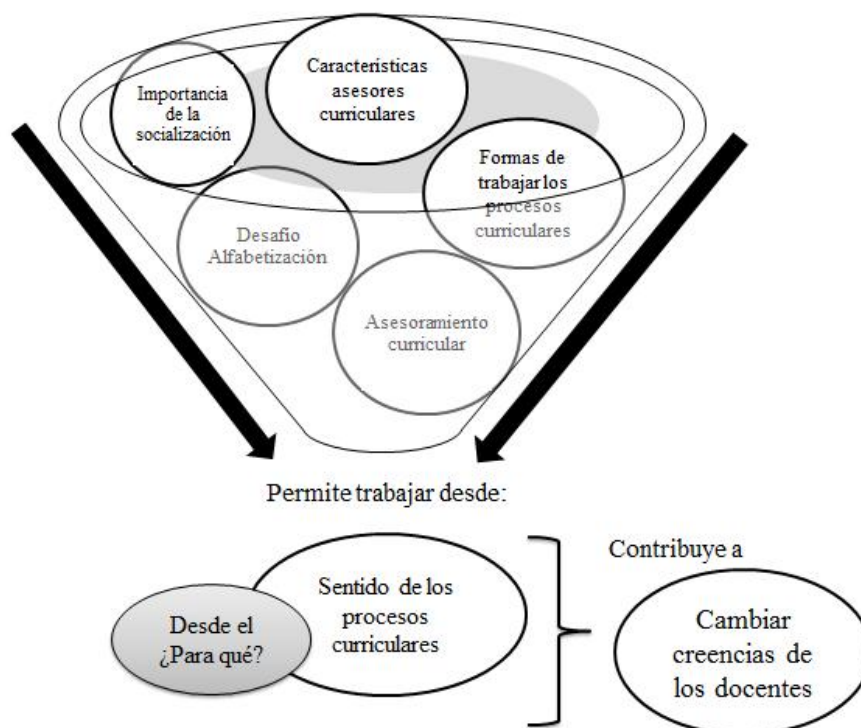
citado en Solis, 2015). Por tanto, parte de su quehacer como docentes se funda en las creencias respecto de lo que deben hacer en el aula, esta construcción se encuentra relacionadas con las propias vivencias y experiencias que tuvieron los docentes durante la educación escolar y en la época universitaria cuando ellos eran estudiantes (Solis, 2015).

Ortega y Gasset sostienen que las creencias constituyen la base de la vida ya que toda la conducta, incluso lo intelectual, depende del sistema de nuestras creencias auténticas (Ortega y Gasset, 1968 citado en Fernández, 2006). De esta manera, las creencias de los docentes respecto a lo que es la enseñanza afecta a toda su actuación dentro del aula, tanto si estas creencias son implícitas como explícitas (Scovel, 2001 citado en Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, 2010).

Al respecto, y de acuerdo a lo que indica la literatura, conocer y trabajar las creencias de los docentes respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje permite generar procesos de reflexión sobre la práctica pedagógica y su relación con el cambio y mejora de la misma (Solis, 2015) ya que cualquier propuesta de reforma curricular, finalmente se juega en las manos del docente quien, mediante sus prácticas en el aula puede promover una innovación o traicionarla (Moreno, 2010).

Queda en evidencia entonces que los cambios curriculares son un proceso complejo y difícil de instalar (Taylor, 2008) sobre todo si estos cambios chocan con las propias creencias de los docentes, relacionadas muchas veces, con el desajuste que existe entre el predominio de la investigación por sobre la docencia, y que provoca que el avance hacia nuevas concepciones de la enseñanza y el aprendizaje sea un proceso lento y complicado (Caballero y Bolívar, 2015) entonces ¿Cómo se podrían generar procesos de innovación curricular que logren llegar a la sala de clases? La apuesta se encuentra en que el trabajo que se realice con los docentes se genere desde el sentido, es decir educando en el para qué de estos procesos, lo que permitiría ir derribando ciertas creencias que hoy en día frenan los procesos de innovación a nivel micro curricular. Un ejemplo donde se manifiesta la relevancia de trabajar a este nivel, es lo que se menciona en la categoría de apoyo a la docencia universitaria (categoría 4.7.1) donde se indica que aquellos docentes que realizan los diplomados y que luego son parte de comités curriculares, “*facilitan mucho los procesos*” (E1, p.51) y son los que se quedan menos “*estancados*” en la “*resistencia*” (E2, p.50).

Es así como estos elementos señalados se visualizan en siguiente diagrama que busca reflejar de mejor manera la forma de trabajo con las unidades académicas desde el sentido de los procesos curriculares y su influencia en torno a las creencias de los docentes.



Por otro lado, y a partir de los discursos de los entrevistados parece pertinente traer al análisis al autor Giddens (2000) ya que las universidades se han vuelto una “institución concha” es decir son instituciones que sigue manteniendo su fachada no obstante por dentro han cambiado pero, ¿En qué han cambiado? Si bien la principal labor de las universidades sigue siendo formar capital humano avanzado existen varios elementos que permiten asegurar que las instituciones han incorporado aspectos que tensionan su quehacer.

En primer lugar, tenemos una universidad “elitista” v/s una universidad inclusiva. Bourdieu y Passeron (1964) han establecido que el sistema educativo cumpliría el rol de reproducir y ocultar las desigualdades de clase en la sociedad a partir del habitus. Por tanto, quienes podían acceder a la educación superior eran los herederos de las clases acomodadas quienes tendrían un éxito educativo y talento natural para seguir estudios superiores, no obstante este escenario ha ido cambiando ya que las universidades han pasado de ser un sistema pequeño, elitista, socialmente homogéneo, a ser masivo, amplio y heterogéneo socialmente (Aequalis, 2003). Al respecto, y durante el último decenio en Chile se produce

una fuerte masificación en el acceso y la participación al sistema de Educación Superior, demostrando un factor de inclusividad y equiparación social (Ocampo, 2014).

Lo anterior se condice con lo que señalan los entrevistados en donde se indica que las universidades eran antes más selectiva en términos de Prueba de Selección Universitaria (PSU), sin embargo actualmente ya no es la única vía para seleccionar a los estudiantes, lo que ha generado el ingreso de un alumno con características diferentes y sobre el cual las instituciones tienen que hacerse cargo. Dentro de las características de este nuevo estudiante que ingresa, los entrevistados indican que “*viven en situaciones de vulnerabilidad*” (E4, p.64) que “*requieren más apoyo*” (E4, p.64) que “*se sienten más agobiados*” (E4, p.64) y que no puede ser tratados “*como un estudiante del mejor colegio particular*” (E5, p.47).

En relación a esto, las universidades se han visto tensionadas por el ingreso de este nuevo estudiante que no viene de las mejores escuelas del país y que requiere de un apoyo adicional para realizar y culminar con éxito su proceso formativo. Lo anterior ha generado nuevos problemas que muchas veces se superponen a otros tradicionales no resueltos en las instituciones, lo que complejiza enormemente el panorama volviendo estéril la aplicación de las estrategias anteriormente utilizadas (Aequalis, 2003).

Dentro de las estrategias que han ido trabajando e instalando las instituciones para dar apoyo a los estudiantes de primer año se mencionan los “*cambios curriculares*” (E5, p.51), “*programas de apoyo al estudiante*” (E5, p.51) específicamente en las asignaturas de matemática, física y lenguaje, a su vez se han diseñado programas para dar apoyo en las estrategias de estudio y a nivel psicológico.

Por tanto, las instituciones han ido generando un mayor acompañamiento en primer año y desde una lógica mucho más colegiada de manera de apoyar la inserción del estudiante a la vida universitaria. De esta manera, y tal como lo indican los entrevistados se les realiza “*seguimiento*” a las “*notas*”, a las “*pruebas*” y a la “*asistencia*” a clases.

Por otro lado, y dentro de las iniciativas que han tenido que ir incorporando las instituciones para ser más inclusivas también se encuentra, la creación del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE) que busca restituir el derecho a la educación superior a estudiantes de sectores vulnerables, garantizando cupos en la educación superior (Mineduc, 2014) y el ranking de notas, cuyo sistema busca contemplar la

trayectoria escolar completa del estudiante en la enseñanza media beneficiando a quienes presentan un buen desempeño en su contexto relativo (PSU-DEMRE, 2017).

La inclusión por tanto de un estudiante “diferente” ha venido a reformular y tensionar la forma de hacer las cosas de las instituciones de educación superior. Este aspecto se ha vuelto un gran desafío para las instituciones y por tanto las universidades tendrán que ir dando mayor relevancia a las adecuaciones a los planes de estudio y la consideración del perfil de ingreso en los procesos de innovación curricular.

Un segundo elemento que se pone en tensión en esta “universidad concha” es la autonomía v/s el control, ya que si bien la innovación curricular ha permitido (categoría 6.1) poner énfasis en la “*calidad* y en entregarle *voz a los estudiantes*” (E4, p.75) para opinar acerca de su proceso formativo, “*reflexionar sobre la práctica*” (E1, p.41) y mejorar los indicadores de la tasa de retención y la permanencia efectiva de los estudiantes, entre otros elementos, es posible inferir dentro de los discursos de los entrevistados que los propósitos de la innovación curricular (categoría 3.2) tienen a la base un sentido de “control” y que se ve más explícitamente reflejado en la “*rendición de cuentas*” (E1, p.9) que menciona una entrevistada y en la idea de que sin estos procesos “*las carreras podrían hacer lo que quieren*” (E4, p.123).

Esta idea de control se contrapone con la autonomía que han gozado los programas académicos y los docentes lo que genera que muchas veces no se entienda el sentido de estos procesos “*si antes lo hacíamos bien y nos iba bien, por qué tenemos que cambiar*” (E4, p.59).

Un tercer elemento, tiene relación con la tensión que se produce entre la universidad académica y la universidad para el mercado laboral, es decir entre las necesidades propias del mundo académico y de los contenidos disciplinares versus las lógicas del mercado laboral asociado al currículo por competencias.

En relación a esta tensión una de las entrevistadas señala que no es que las universidades se hayan entregado a las lógicas del mercado sino que la vinculación con el mundo laboral permite identificar qué desempeños son necesarios para el ejercicio profesional “*una competencia no solamente te manda el mercado verdad, o en las competencias no solo corresponde a un discurso neoliberal de educación, que son los prejuicios que aparecen te fijas, sino que profundizar más bien que tiene que ver con desempeños que son necesarios de que un profesional tenga en el área que se está*

formando (...)” (E6, p.49). Del mismo modo y como parte de los obstáculos con los docentes (categoría 6.3.2) una entrevistada señala que (...) *en relación al enfoque basado en competencias, tú todavía tienes profesores que esto es producto del mercado y neoliberal*” (E4, p.89). Esto deja de manifiesto que coexisten dentro de las instituciones ambas miradas debido a que la universidad sigue siendo una institución tradicional académica con procesos relativamente “nuevos” que entran en disputa. Cabe señalar que esta discusión, está lejos de ser superada en el corto plazo y menos si es que no se realiza un trabajo con los docentes desde las creencias.

En relación a esto último, Frau y Sauleda (2006) establecen que el gran desafío de las instituciones es tender, idealmente, hacia el equilibrio entre tradición y cambio, en beneficio del desarrollo de los países en tanto producción de conocimiento y formación de calidad de los nuevos profesionales. Este elemento tiene relación con lo que señalan los entrevistados al indicar que existe una valoración del conocimiento que tienen los académicos en lo que respecta al ámbito disciplinar *“ellos son expertos en un área específica disciplina”* (E2, p.50) *“lo que es la disciplina propiamente tal, nosotros se lo dejamos a cargo a las carreras”* (E5, p. 7).

Por último, Hargreaves (2005) establece que *“las demandas y contingencias del mundo postmoderno, cada vez más complejo y acelerado, están afectando de forma creciente a profesores y escuelas. Sin embargo, a menudo su respuesta es inadecuada o ineficaz, dejando intactos los sistemas y estructuras del presente o retirándose a los reconfortantes mitos del pasado (...)* Si bien, los elementos mencionados por este autor hacen alusión a lo que se encuentra sucediendo con las escuelas, estos aspectos también están presentes en las instituciones de educación superior ya que los procesos de innovación curricular son procesos relativamente nuevos que chocan con la tradicional *“manera de hacer las cosas”* de las universidades.

CAPITULO V: CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como principal objetivo caracterizar los procesos de innovación curricular en las instituciones de educación superior, para ello y en base a la información obtenida se presenta en primer lugar los principales hallazgos en relación a los objetivos específicos que apuntan a dar respuesta al fenómeno de estudio. Posteriormente, se incorporan los aspectos emergentes que surgen a la luz de las entrevistas y las futuras líneas de acción y de investigación.

a) Concluyendo en relación a los objetivos

- *Distinguir los propósitos que definen las Instituciones de Educación Superior en los procesos de innovación curricular*

Las instituciones de educación superior tanto en los modelos educativos como en las guías de desarrollo curricular declaran como parte de los propósitos curriculares, generar una oferta de calidad que sea pertinente con las necesidades del entorno social, cultural y laboral. Al mismo tiempo, se espera que la innovación curricular contribuya al mejoramiento continuo como un mecanismo de revisión constante de los planes de estudio.

Estas ideas mencionadas a nivel prescriptivo se condicen con lo que señalan los entrevistados ya que estos indican que uno de los objetivos de la innovación curricular es el mejoramiento continuo. Del mismo modo, se reconoce que la innovación curricular es parte de la “*rendición de cuentas externas a la universidad*” (E1, p.9) durante los procesos de acreditación, de lo contrario “*cada carrera podría hacer lo que quiere*” (E4, p.123).

Además, los entrevistados indican que mediante los procesos de innovación curricular se busca promover la formación integral del alumno, en este sentido, se le asigna a los procesos curriculares la labor de materializar las grandes ideas de formación que tienen las instituciones de educación superior, lo anterior se condice con lo que establece Silva (1984) quien sostiene que el diseño curricular puede generar un gran impacto en la formación integrada de la persona, esto debido a que el currículum contiene una declaración de metas y de objetivos específicos que se pretenden alcanzar (Hilda Taba, 1962, citado en Glatthorn, 2009).

A partir de estos elementos, se puede establecer que dentro de los propósitos de la innovación curricular existe a la base un sentido de control, pudiendo tener este control una connotación “más económica” si se vincula este concepto con la idea de calidad del modelo empresarial, es decir que cuando un producto es inspeccionado se puede asegurar que está en óptimas condiciones ya que cumple los mismos estándares e indicadores (Ureña, 1998; Valdebenito, 2011).

No obstante, esta idea de “control” también responde a la historia de la educación superior Chilena ya que durante la dictadura militar se generó una apertura desmedida de instituciones provocando un sistema mínimamente regulado y marcado por el dinamismo de instituciones privadas capaces de ofertar nuevos programas sin una mayor aprobación de parte del Estado (Cox, Meckes, y Bascopé, 2010). Posteriormente, y debido a este escenario, es que el Gobierno de Chile impulsó iniciativas como el proyecto Mecesus y la Comisión Nacional de Acreditación que permitiera mitigar la segmentación de la educación superior en cuanto a la existencia de instituciones por una parte consolidadas e innovadoras y por otra, universidades que se encontraban lejos de estos estándares (Lemaitre, 2005) y donde el foco estuviera en mejorar la formación de los profesionales mediante los procesos de innovación curricular.

Estas ideas mencionadas también se pueden complementar con el discurso de los entrevistados en donde se establece que estos procesos han permitido “*normalizar*” y “*homologar*”, es decir han contribuido a construir un camino de cómo hacer los cambios curriculares a nivel de educación terciaria.

Z Identificar los modelos curriculares que guían los procesos de innovación curricular de las IES

De acuerdo a lo señalado en el marco empírico la influencia del proceso de Bolonia en la educación terciaria se ha visto también reflejada en la incorporación de un número importante de universidades chilenas que adoptaron un currículo de formación basado en competencias.

De esta manera, las universidades estudiadas, no ajenas al contexto nacional declaran tanto en los documentos oficiales (modelo educativo y guías de procesos curriculares) como en el discurso de los entrevistados adscribirse a un modelo curricular basado u orientado al desarrollo de competencias, es decir que esperan formar personas que

sean capaces de poner en acción o movilizar un conjunto de conocimientos, recursos, destrezas y habilidades para el ejercicio profesional en situaciones diversas.

En relación a esto, los entrevistados señalan que la incorporación del modelo orientado o basado al desarrollo de competencias sigue generando prejuicios respecto a la vinculación de las universidades con el mercado laboral. Por tanto, esta discusión está lejos de ser superada ya que coloca en disputa la función tradicional academicista de las instituciones basadas en el conocimiento disciplinar y el desarrollo de habilidades para el mundo laboral.

Además, una entrevistada indica que si bien los docentes pueden tener mayores resistencias a adscribirse a un modelo basado en competencias tampoco creen en el aprendizaje centrado en el estudiante, aspecto importante dentro de este modelo ya que su incorporación trae consigo cambios en la forma de abordar el proceso formativo, desde un enfoque centrado en los contenidos hacia uno centrado en el estudiante (Subsomboon 2007 citado en Icarte y Labate, 2016). Una de las principales características de este modelo es que coloca al alumno como protagonista del sistema educativo, por tanto, el aprendizaje no se reduce a la transmisión de conocimientos teóricos sino que también al desarrollo de habilidades y capacidades generales y específicas (Murrieta, 2013)

Desde ahí se podría esperar que más allá de la adscripción a un modelo curricular orientado al desarrollo de competencias los docentes pudieran colocar en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje al estudiante y la forma en cómo éste aprende, no obstante estos aún están *“atrapados en el paradigma de la enseñanza”* (E6, p.63) debido a que desde la experiencia los docentes han logrado construir un conocimiento que coloca el énfasis en la transmisión de la información y cuya creencia cuesta cambiar.

Por otro lado, es importante mencionar que en los documentos revisados sólo una institución deja abierta la posibilidad de generar planes de estudio en tres líneas: *“por logros de aprendizajes”*, *“combinados o mixto”* *“por competencias”*. Esto se condice con lo que señala la entrevistada de la misma casa de estudios quien indica que la institución no se ha comprometido con la adscripción a un modelo de competencias debido a las implicancias de su implementación, por tanto las carreras pueden definir el modelo curricular que utilizarán.

- *Analizar el nivel de concreción macro y micro curricular que tiene los procesos de innovación curricular de las IES.*

En primer lugar, todas las instituciones de educación superior abordan a nivel macro curricular la *evaluación del plan de estudios, el perfil de egreso y la estructura curricular*. Además, y para el desarrollo de estos productos curriculares, las instituciones cuentan con instrumentos que permiten generar el levantamiento del perfil de egreso y la estructura curricular.

Es así como la *evaluación del plan de estudios* constituye una de las primeras etapas dentro del proceso de innovación curricular y varía en cada institución dependiendo de los lineamientos que se establecen para realizar dicho diagnóstico, de esta manera instituciones señalan que en esta fase se hace un análisis documental, se realizan grupos focales y se compara el programa con otros de similares características y además se toman los resultados del proceso de acreditación. A pesar de los distintos énfasis, el objetivo finalmente de esta etapa es generar insumos para la toma de decisiones del mejoramiento del programa académico que permitan nutrir y justificar los cambios curriculares.

En lo que respecta *al perfil de egreso* las instituciones cuentan con instrumentos que ayudan a generar el levantamiento del tipo de profesional que se quiere formar. Una vez que las unidades cuentan con el perfil de egreso diseñado se debe realizar un proceso de validación que considera la opinión de diversos actores claves como estudiantes, empleadores, profesores y egresados, posteriormente se analizan los resultados de dicha validación, se realizan comentarios y se hacen los ajustes.

A su vez, en los documentos de las instituciones se establece que para la elaboración de la estructura curricular se deben realizar ciertos pasos relacionado con; “establecer líneas de formación”, “selección de las asignaturas”, “distribución de carga académica” y “definición de salidas intermedias”. Además, y a partir del discurso de los entrevistados se indica que la estructura curricular se levanta desde los “*desempeños comprometidos en el perfil de egreso*” (E1, p.27) y se hace la “*progresión del aprendizaje*” (E1, p.27) es decir lo que el estudiante aprenderá año a año.

Además de los procesos ya descritos, a nivel macro curricular algunas universidades mencionan también la etapa de socialización y el perfil de ingreso, no obstante el desarrollo

de estos elementos es mucho menor en las instituciones en comparación con los procesos anteriormente mencionados.

En algunas instituciones, la socialización es considerada como una de las primeras etapas a la hora de trabajar los procesos de innovación curricular debido a la importancia de que los responsables de estos procesos tengan conocimiento de lo que conlleva el desarrollo curricular y, con el propósito de ir entregando herramientas e *“instalando el tema”* (E6, p.27).

En el caso del perfil de ingreso, este es un elemento que paulatinamente las casas de estudio han tenido que ir abordando a propósito de la admisión de estudiantes con características diferentes que se incorporan en las instituciones mediante otros mecanismos de selección. De esta manera, y tal como indican los entrevistados se han generado *“programas de apoyo al estudiante”* (E5, p.51) específicamente en las asignaturas de matemática, física y lenguaje, sin embargo y a pesar de estos acompañamientos, el desarrollo del perfil de ingreso se encuentra de forma muy inicial *“recién hoy día se está levantando institucionalmente”* (E1, p.26) y en algunas casas de estudio sólo se ha trabajado por medio de evaluaciones y test que son aplicados a los nuevos estudiantes, pero sin un mayor conocimiento respecto de si esta información la *“ocupan las carreras”* (E4, p.61) para realizar acciones en el acompañamiento de sus alumnos.

Las universidades por tanto, tienen el gran desafío de hacerse cargo de las características y de las brechas de conocimiento que tienen los estudiantes que ingresan a la institución de manera que estos puedan culminar con éxito su proceso formativo, más allá de los cuestionamientos que esto puede surgir en torno a si es la educación terciaria quien debe suplir las falencias que traen los estudiantes desde la educación escolar, el ministerio de educación por medio de la comisión nacional de acreditación ha incorporado dentro de los criterios de calidad este elemento, lo que deja aún más en evidencia que las instituciones tendrán que trabajar en el levantamiento del perfil de ingreso en los procesos de innovación curricular.

En torno a la acreditación de las carreras se establece en el criterio 11b: *“La carrera o programa toma en cuenta las condiciones de ingreso de los estudios con respecto a los requerimientos del plan de estudios y provee recursos y actividades para la nivelación, toda vez que se requiera”* (CNA, 2015 p.14).

Por su parte, a nivel micro curricular y dentro de los documentos revisados, la mayoría de las instituciones entregan lineamientos respecto de los apartados que debe contener el programa de curso y sólo algunas dan orientaciones en relación a la redacción de los resultados de aprendizaje, las metodologías de enseñanza-aprendizaje y las evaluaciones. Por su parte, son pocas las instituciones que desarrollan lineamientos curriculares a nivel de planificación de curso.

Los lineamientos que entregan las instituciones son más bien elementos procedimentales, es decir se encuentran más relacionados con el formato que con el fondo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Al respecto, y si bien definir los elementos que debe contener un programa de curso, son necesarios en un primer momento para establecer orientaciones en los procesos a nivel micro curricular, las instituciones deberían avanzar en desarrollar documentos que contengan una discusión teórica en torno a los elementos de la buena enseñanza, al modelo pedagógico, la importancia del desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje efectivas, entre otros aspectos.

En torno a los discursos de los entrevistados se señala que el trabajo que se realiza a nivel micro curricular es hasta el diseño del programa de las asignaturas existiendo dos maneras para apoyar este proceso, en algunas instituciones es el mismo equipo curricular quien realiza el acompañamiento a este nivel y en otros casos, es un equipo diferente quien puede o no trabajar de manera coordinada con la unidad a cargo de los procesos curriculares.

De acuerdo a la literatura revisada el nivel micro curricular implica centrarse en las diferentes experiencias de aprendizaje del estudiante en el aula. Dichas experiencias consideran dimensiones tales como la buena docencia, metas objetivos claros, evaluación apropiada y carga de trabajo académico adecuado para el logro de los objetivos esperados en cada asignatura o curso (Maturana y Marchant, 2015).

En este sentido, la manera que señalan los entrevistados para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula es sólo a través de la encuesta docente, instrumento que permite tener una mirada global de lo que *“pasó en la asignatura”* (E5, p.28), pero que no necesariamente es suficiente para dar cuenta de lo que acontece en la sala de clases.

Por otro lado, y como parte de las iniciativas que han elaborado las instituciones para entregar herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje a los docentes se

encuentran los “diplomados”, “escuelas de invierno y verano”, “talleres” y “seminarios”. La incorporación de estas instancias de capacitación en las instituciones responde a la relevancia que se le ha ido asignado a la labor docente y donde además es posible observar que aquellos que hacen los diplomados y que luego son parte de comités curriculares, “*facilitan mucho los procesos*” (E1, p.51) y son los que se quedan menos “*estancados*” en la “*resistencia*” (E2, p.50).

Ahora bien, si se coloca el foco en las iniciativas que han generado las instituciones para el apoyo a la docencia universitaria, es preciso hacerse la pregunta que plantea Zabalza (2009) ¿Será preciso formarse como docente para poder ejercer la docencia? Así parece entenderse en todos los niveles de la enseñanza. Excepto en la universidad”. Con esta interrogante queda en evidencia la necesidad de parte de las instituciones de impulsar el desarrollo de ciertas habilidades en los docentes universitarios dado el rol que ocupan en la formación de los futuros profesionales.

Sumando a lo anterior, es posible identificar una dificultad que se genera a nivel micro curricular relacionada con la resistencia de los docentes, por tanto parte del trabajo que se tiene que realizar en este nivel se vincula con las creencias de estos. En este sentido, los entrevistados señalan que los docentes “*no creen en el aprendizaje centrado en el estudiante*” (E4, p.43) hay un mayor “*privilegio en la investigación por sobre la docencia*” (E4, p.43), existe la creencia que “*el enfoque basado en competencias es producto del mercado*” (E4, p.84) y aún hay una adhesión al “*paradigma desde la enseñanza*” (E6, p.43) donde lo relevante es el conocimiento disciplinar. Además, hay una falta de entendimiento del por qué se realizan estos procesos curriculares “*si antes lo hacíamos bien y nos iba bien, por qué tenemos que cambiar*” (E4, p.59) “*nos estamos pedagogizando*” (E4, p.96).

Las creencias que tengan los docentes respecto de la enseñanza pueden afectar toda la actuación dentro del aula (Scovel, 2001 citado en Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, 2010), en consecuencia toda la innovación curricular realizada puede no tener ninguna implicancia ya que finalmente son los docentes los encargados de materializar en el proceso de enseñanza-aprendizaje la formación diseñada. En esta misma línea, Moreno (2010) señala que cualquier propuesta de reforma curricular, finalmente se juega en las manos del docente quien, mediante sus prácticas en el aula puede promover una innovación o traicionarla. En relación a esto último, una

entrevistada señala que el diseño curricular se puede “caer” si no se resguardan las condiciones de la implementación curricular (E6, p.36).

Además, y a nivel micro curricular, se menciona la evaluación del logro de los aprendizajes como un aspecto que las universidades recién están abordando “*estamos implementando el tema de la evaluación de ciclo*” (E4, p.40), no obstante este proceso curricular irá adquiriendo mayor fuerza ya que también ha sido un criterio que la comisión nacional de acreditación estableció como parte de la calidad de las carreras o programas “*La carrera o programa posee mecanismos de evaluación aplicados a los estudiantes, que permiten verificar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos en el plan de estudios y programas de asignaturas (...)*” (CNA, 2015, criterio 11d, p.14)

Considerando estos elementos, se puede concluir que hasta el momento las instituciones de educación superior mediante los procesos de innovación curricular siguen trabajado desde el diseño de los planes de estudios, es decir desde el currículo escrito (Glatthorn, 2009), no obstante el desafío que señalan los entrevistados tiene relación con el trabajo a nivel del aula, la implementación curricular y la evaluación del logro de los aprendizajes, desde ahí uno de los entrevistados señala la relevancia de considerar al director de la escuela como “aliado estratégico para la gestión curricular” (E3, p.36) porque son ellos finalmente quienes desde su rol pueden hacer seguimiento al plan de estudios, por esta razón es que una institución ha generado un diplomado en gestión curricular para “*fortalecer las habilidades de gestión de las personas que están a cargo de las escuelas*” (E3, p.36).

A partir de todos los aspectos señalados es importante mencionar que con la incorporación de los procesos de innovación curricular nos encontramos ante un cambio en las universidades que no sólo representa una modificación en los planes de estudio, sino que más bien, es un cambio que afecta la mayoría de los elementos que configuran la cultura en la universidad. Es posible hablar de un cambio profundo y complejo que requiere de nuevos planteamientos del modelo teórico y de la práctica de la enseñanza y la formación del profesorado en la universidad (Martínez s.f. citado en Carreras, Escofet, Gros, et al. 2006).

Esto último deja en evidencia la mayor preocupación que ha ido existiendo en las instituciones en torno a los temas curriculares y el desarrollo docente, aspectos que antes no formaban parte ni de la discusión universitaria ni tampoco como un parámetro de la calidad

del proceso formativo entregado. En consecuencia, las universidades han ido cambiando en los últimos años convirtiéndose en una “institución concha” es decir instituciones que sigue manteniendo su fachada no obstante por dentro se han modificado (Giddens, 2000).

- *Comparar los procesos de innovación curricular de las Instituciones de Educación Superior.*

Al comparar los procesos de innovación curricular entre las distintas instituciones de educación superior es posible observar elementos muy similares, en primer lugar, las áreas a cargo de los procesos de innovación curricular han surgido entre los años 2006 y 2012 aproximadamente, la creación y/o consolidación de estas unidades coinciden con la elaboración de los documentos institucionales en relación al desarrollo curricular y el programa Mecesus, específicamente el Mecesus 2.

Por su parte, el foco de acción en temas curriculares ha estado más enfocado en pregrado siendo el trabajo a nivel de postgrado aún incipiente y disímil entre las distintas instituciones, de esta manera, algunas casas de estudio no han logrado generar “*procesos colaborativos y mancomunados*” (E1, p.7), otras han realizado sólo “*experiencias pilotos*” (E2, p.9) en postgrado. Al respecto, y de acuerdo a lo que emerge de las entrevistas queda de manifiesto el desafío de ir instalando los temas curriculares en este nivel formativo.

Ahora bien, en relación al área a cargo de los procesos curriculares se reconoce que la formación en curriculum en educación superior se ha construido “en el oficio” y por tanto, se vuelve complejo encontrar a personas adecuadas para hacer el trabajo debido al conocimiento y las habilidades blandas que se requieren. Romero (1992 citado en Brovelli, 2000) sostiene que el asesoramiento curricular se ha ido construyendo en la práctica dada su labor emergente y la falta de sustento teórico previo.

En esta misma línea, y en relación al trabajo que realiza el equipo a cargo de los procesos de innovación curricular con otras unidades de la institución, se puede identificar la importancia que se le atribuye a la vinculación con otras áreas de la universidad para llevar a cabo el desarrollo curricular con los programas académicos “*trabajamos muy a la par*” (E2, p.16) antes “*no había mucha comunicación entre las unidades*” (E2, p.52) y por tanto, la coordinación que se ha producido entre los equipos ha permitido “*facilitar la comunicación*” (E2, p.52).

En este sentido, los entrevistados reconocen que la vinculación con otras unidades de la universidad ha sido algo que ha ido ocurriendo en la práctica y en la medida que se han llevado a cabo los procesos de innovación curricular, no obstante aún sigue siendo un desafío generar una mayor articulación entre las distintas unidades, ya que se reconoce que la articulación entre las unidades es un aspecto clave, sin embargo no necesariamente se ha logrado realizar un trabajo mancomunado.

Por otro lado, y tal como se mencionó anteriormente, todas las instituciones abordan elementos relacionados con la *evaluación del plan de estudios, el perfil de egreso, la estructura curricular y los programas de curso*, todo estos aspectos se encuentran tanto en los documentos revisados como en el discurso de los entrevistados a la hora de describir el proceso de innovación curricular que llevan a cabo.

Existen algunos elementos dentro de las etapas generales del proceso de curricular como lo son la *socialización, el perfil de ingreso, el seguimiento al plan de estudios y la evaluación del logro de los aprendizajes* que no son considerados por todas las instituciones en los documentos revisados y dentro de los discursos de los entrevistados también es posible distinguir lo incipiente de estas temáticas en las universidades. .

También, y aparte de las dificultades mencionadas a nivel micro curricular relacionadas con las creencias de los docentes, los entrevistados mencionan que dentro de los obstáculos de los procesos de innovación curricular se encuentra la falta de recurso humano en los equipos a cargo de llevar a cabo los procesos de innovación curricular y la sobre carga de trabajo por parte de los académicos, considerando que algunas instituciones no existe un tiempo destinado para el trabajo curricular y por tanto se vuelve un compromiso extra que deben realizar los docentes.

En esta misma línea, y como parte de los obstáculos de los procesos de innovación curricular, se menciona que algunas casas de estudios se han quedado atrás en cuanto a los sistemas de codificación de los cambios curriculares, las reglamentaciones y normativas ya que existe un desfase entre las iniciativas que se están desarrollando y los marcos instituciones que no han ido evolucionando al ritmo de las modificaciones.

b) *Elementos emergentes del estudio*

Como se ha visto a lo largo de la investigación, las universidades se encuentran incorporando procesos de innovación curricular en los planes de estudios que permitan responder de manera más adecuada a las necesidades sociales. Esta nueva manera de hacer las cosas ha generado que las universidades redefinan su modelo educativo, entreguen lineamientos respecto de los procesos curriculares, creen áreas y unidades a cargo de asesorar estos procesos y generen iniciativas para apoyar la docencia universitaria, todo esto con el propósito de modernizar la educación superior y de mejorar la formación de los estudiantes.

En este contexto de cambio es donde los entrevistados dan cuenta acerca de cómo se encuentran trabajando estos procesos y el tipo de asesoramiento curricular que están realizando.

Lippit y Lippit (1986 p.1 citado en Sánchez, 2008) definieron el proceso de asesoramiento como "*una interacción en dos sentidos, un proceso de buscar, dar y recibir ayuda. El asesoramiento se dirige a ayudar a una persona, un grupo, una organización o un sistema más grande para movilizar los recursos internos con objeto de resolver las confrontaciones y ocuparse de esfuerzos de cambio*"

Por tanto, la incorporación de la asesoría curricular ha sido una estrategia que ha permitido a las instituciones orientar los procesos hacia la consecución de metas y objetivos requeridos para la transformación de la universidad (Lucarelli, 2008 citado en Calvo, Fallas, Gómez, Jiménez, Salas et al. s.f). En esta misma línea, Guevara y Guzmán (2013), establecen que la asesoría curricular, en la educación superior, posee características propias dirigidas a gestar cambios orientados en algún aspecto de toma de decisiones curriculares.

Por su parte, Gorton (1976 citado en Glatthorn, 2009) establece que el asesor curricular tiene un papel muy complejo ya que es el agente de cambio y por tanto debe incentivar los siguientes elementos: (1) Desarrollar una visión compartida en la comunidad; (2) Formular una evaluación de las necesidades; (3) Desarrollar o seleccionar una innovación; (4) Seleccionar grupo o grupos de individuos para el cambio propuesto; (5) Anticiparse a los problemas o resistencias al cambio propuesto; (6) Formular un plan y (7) Evaluar el plan implementado y hacer cambios según la necesidad.

Brovelli (2000) ha definido dos tipos de modelo de asesoramiento curricular uno basado en los *procesos* y otro en los *contenidos*. En el caso del modelo basado en los

procesos, este tipo de asesoramiento tiene como principal objetivo generar la capacitación de los grupos e instituciones para que puedan ser capaces de enfrenar de manera autónoma nuevas situaciones de cambio, mediante la comprensión de lo que se encuentran realizando y la mejora de la práctica.

Por otro lado, en el modelo de asesoramiento basado en los contenidos el asesor tiende a mantener una posición más neutral frente a la mejora y existe poca o casi nula preocupación por la capacitación del colectivo (Brovelli, 2000), por tanto este tipo de asesoramiento no trabaja desde una lógica de instalar capacidades como el modelo de procesos.

En relación a esto, los modelos de asesoramiento curricular en educación superior se encuentran poco documentados y por tanto este aspecto constituye un hallazgo en la investigación. Al respecto, es posible identificar que los entrevistados señalan trabajar el currículum desde un modelo de asesoramiento curricular basado en los procesos (Brovelli, 2000), es decir se trabaja desde el diálogo, de generar una reflexión sobre la práctica de manera que se instalen las discusiones y se instale la capacidad para tomar decisiones en temas curriculares. Del mismo modo, una entrevistada señala que los *“procesos innovación curricular fracasan en la medida que los comités no pueden explicar sus procesos”* (E1, p.17).

La forma de realizar el asesoramiento curricular de acuerdo a lo que señalan los entrevistados se condice a su vez con lo que sostiene el autor Orozco (2007 citado en Guevara y Guzmán (2013) quien establece que el asesor tiene dos funciones principales, la primera tiene relación con la escucha activa puesto que quienes solicitan la asesoría los poseen una actitud de espera y de apoyo, por tanto el primer encuentro entre asesor y asesorados es clave para el desarrollo del proceso. En cuanto a la segunda función, se establece que el asesoramiento curricular no debe ser una intervención puesto que se contradice una postura mediadora, de apoyo y diálogo.

Otro elemento que emerge es la valoración que existe en torno al conocimiento que tienen los académicos de su ámbito disciplinar, por tanto todo lo que sea netamente de la disciplina queda en manos de las carreras, en consecuencia el apoyo que realizan los asesores curriculares se vincula con temas curriculares es decir en entregar herramientas para la construcción del perfil de egreso, la estructura curricular, los programas de cursos. Además, el apoyo a los docentes, debe estar vinculado a que estos tomen mayor conciencia

de la “responsabilidad en la formación” (E5, p.48) que va “más allá de transmitir conocimientos” (E5, p.48)

En consecuencia existe un trabajo de asesoramiento curricular desde la instalación del sentido de estos procesos curriculares considerando la importancia de bajar la resistencia y cambiar las creencias de quienes se encuentran a cargo de llegar estos procesos en los programas académicos.

c) *Proyecciones y líneas de acción*

En relación a las proyecciones del presente estudio y considerando lo mencionado en torno al asesoramiento curricular, es que se vuelve relevante realizar futuras investigaciones que apunten a indagar con mayor profundidad acerca del tipo de asesoramiento curricular que se está realizando con los programas académicos considerando tanto la perspectiva de los asesores como de los académicos que reciben dicho apoyo.

Otro elemento que se vuelve relevante de investigar tiene relación con la implementación de los procesos de innovación curricular en las instituciones, al respecto es necesario investigar acerca de las creencias de los docentes, las concepciones de estos después de haber realizado un diplomado de docencia universitaria y los significados que los docentes le otorgan a los procesos de innovación curricular en las instituciones de educación superior.

Además, y a partir de la investigación, es posible identificar que la formación en relación al currículum en educación superior ha sido un elemento que se ha ido construyendo desde el “oficio” por tanto, se vuelve relevante generar programas académicos que contribuyan a formar expertos curriculistas para la educación terciaria, considerando que sólo existen programas en esta línea para la educación escolar.

Por último, se proponen las siguientes líneas de acción para abordar la innovación curricular en las instituciones, teniendo en cuenta que el propósito es mejorar el proceso formativo de los estudiantes, no obstante aún no está tan claro que lo que se diseña a nivel del currículo escrito este siendo implementado en el currículo enseñado (Glatthorn, 2009).

En primer lugar, se propone que los procesos de innovación curricular sean trabajados tomando el papel decisivo que tienen los docentes, en este sentido se debería prestar mayor atención a las formas en cómo se involucra al profesorado en estos temas.

Desde ahí se vuelve clave el trabajo desde las creencias y la manera en cómo los docentes son capaces de internalizar las nuevas comprensiones, con los conocimientos previos en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando que algunos aún dan por sentado que el aprendizaje se da sólo a través de la transmisión del conocimiento y por tanto el dominio de la temática es suficiente para que los estudiantes aprendan.

A su vez, la importancia de la labor docente tiene que ver con remirar la función de la universidad ya que se sigue colocando mayor énfasis a la investigación por sobre la docencia, así también lo establece Calderón (2015) quien sostiene que tradicionalmente se le ha asignado más valor a la producción y publicación de nuevos conocimientos vinculados a la disciplina en desmedro de la labor docente, incluida su práctica, investigación, aplicación e integración. En este sentido, la universidad debería potenciar la formación profesional del docente universitario equilibrando más los tres ámbitos de responsabilidad que éste puede asumir: investigación, docencia y gestión (Moreno y Azcarate, 2003).

Una segunda línea de acción para abordar los procesos curriculares tiene relación con el rol del asesor curricular como un agente de cambio ya que como se ha visto por medio de las entrevistas y de acuerdo a la literatura revisada (Gorton, 1976; Brovelli, 2000; Glatthorn, 2009) son ellos quienes pueden trabajar desde el sentido, desde el para qué de los procesos, es decir desde el entendimiento de porqué se realizan estos procesos curriculares y cuál es la importancia de hacerlos, de tal manera de “ir comprendiendo que el currículum no es de los expertos ni de los asesores si no que tiene que ver con lo que el profesor realiza en la sala de clases y las decisiones que va tomando” tal como señala una de las entrevistadas (E6, p.57).

Por último, y como parte del proceso de innovación curricular se hace necesario que las instituciones trabajen en establecer el ciclo completo, es decir que el desarrollo curricular no sólo quede a nivel de diseño sino que también a nivel de implementación, para ello y considerando los documentos de las instituciones y el discurso de los entrevistados se construye la siguiente propuesta que busca reflejar las buenas prácticas, los desafíos y las sugerencias detectadas en las distintas casas de estudio.

A continuación se presenta una propuesta de etapas de los procesos de innovación curricular teniendo como eje central de trabajo las creencias de los docentes y el asesoramiento curricular:

Creencias de los docentes		Asesoramiento curricular
Nivel de concreción curricular	Etapas del proceso de innovación	Características Generales
Macro curricular	Etapa 1. Socialización	-Etapa que permite educar y reeducar en torno a los procesos de innovación curricular a todos los actores involucrados (comité curricular, docentes y estudiantes)
	Etapa 2. Evaluación del plan de estudios	-Diagnóstico del plan de estudio que permita justificar los cambios curriculares -Vinculación con otras áreas de la universidad que ayuden a generar insumos para el diagnóstico (unidades a cargo de la docencia universitaria, unidades de análisis institucional, unidad de acreditación).
	Etapa 3. Perfil de Egreso	-Definición de los principales aprendizajes que se espera los estudiantes logren al término de su proceso formativo -Validación considerando la opinión de distintos actores involucrados (docentes, estudiantes, egresados, empleadores)
	Etapa 4. Perfil de Ingreso	-Definición los conocimientos, habilidades y actitudes que deberían tener los alumnos al momento de incorporarse a la educación superior -Evaluación de los estudiantes que ingresan a la universidad -Vinculación con otras áreas de la universidad (por ejemplo: unidad de inclusión)
	Etapa 5. Estructura curricular	-Diseño del plan de estudio que organiza las secuencias de las distintas unidades de aprendizaje incluidas en el currículo.
Micro curricular	Etapa 6. Programa de curso	-Definición de los aprendizajes esperados, contenidos, metodologías de aprendizaje y evaluaciones. -Discusión teórica en torno a los elementos de la buena enseñanza, al modelo pedagógico, la importancia del desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje efectivas - Vinculación con otras áreas de la universidad para la elaboración del programa de curso (por ejemplo: unidad a cargo de la docencia universitaria)
	Etapa 7. Planificación del curso	-Orientaciones concretas a los estudiantes en relación a los aprendizajes esperados y al desarrollo de las actividades del curso y su temporalidad. -Vinculación con otras áreas de la universidad para la elaboración de la planificación del curso (por ejemplo: unidad a cargo de la docencia universitaria)
	Etapa 8. Seguimiento a la implementación	- Puesta en práctica de los elementos del currículo diseñado. - Rol clave: director de la escuela para hacer seguimiento a la implementación - Vinculación con otras áreas de la universidad (por ejemplo: unidad a cargo de la docencia universitaria, diplomados en gestión curricular)
	Etapa 9. Evaluación del logro de los aprendizajes	-Definición de mecanismos de evaluación aplicados a los estudiantes, que permiten verificar el logro de los objetivos de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Aboites, H. (2010). La educación superior Latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto Tuning de competencias. *Revista de IESALC del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe UNESCO, 1*, 122-144.
- Aequalis (2003). *Acceso y permanencia en la educación superior: Sin apoyo no hay oportunidad*. Santiago: Canal ADV Marketing Ltda.
- Amadio, M., Opertti, R. y Tedesco, C. (2015). El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del Siglo XXI. Extraído desde http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-15-curragenda_21stcentury_spa.pdf.
- Aranda, F. (2006). El sistema universitario europeo como modelo posible para la educación superior latinoamericana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8*, 1-15.
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de m. van manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa, 26*, 409-430.
- Barradas, A., Silvestre, J., y Manjarrez, S. (2005). El diseño curricular y la planeación estratégica. *Innovación Educativa, 5*, 25-35.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final. Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Recuperado desde http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=view_category&catid=22&Itemid=191&order=dmdate_published&ascdesc=DESC.
- Berger, P., y Luckman, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu editores.
- Bernasconi, A., y Rojas, F. (2003). *Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003*. Extraído desde <http://www.bib.ufro.cl/portav3/files/informe-la-educacion-superior-en-chile-desde-1980-al-2003.pdf>
- Bernasconi, A. (2015). *La educación superior de Chile: Transformación, Desarrollo y Crisis*. Ediciones UC: Chile.

- Biblioteca Nacional de Chile (s.f.). *Primeras universidades en Chile (1622-1843). Memoria Chilena*. Recuperado desde <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-716.html>
- Blanco, C. (2012). *Informe Nacional de Antecedentes: El aseguramiento de la calidad de la Educación Superior de Chile*. Comité de Coordinación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1964). *Los herederos*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1994). El campo científico. *Actes de la recherche en sciences sociales, 1-2*
- Bourdieu, P. (1996). *La Reproducción*. Madrid: Popular
- Brovelli, M. (2000). Asesoramiento en educación: el asesoramiento curricular. *Fundamentos en humanidades, 1*, 57-79.
- Brunner, J. (1986). *Informe sobre la Educación Superior en Chile*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Flacso.
- Brunner, J. (2008). El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades. *Revista de Educación, 119-145*.
- Brunner, J. (2012). La lucha por la educación de las elites: campo y canales formativos. *Revista UDP, 9*, 119-143.
- Brunner, J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la Educación superior Chilena: Un estado del arte. En A. Bernasconi, *La educación superior de Chile, transformación, desarrollo y crisis*, (pp. 21-108). Santiago: Editorial Universidad Católica.
- Caballero, K., y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista de docencia Univerisitaria, 1*, 57-77.
- Calderón, C. (2015). Conocimiento profesional docente universitario. Estudio de caso en profesores universitarios de la Universidad de Valparaíso. *Pensamiento Educativo Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 52*, 146-158.
- Calvo, X., Fallas, M., Gómez, G., Jiménez, L., Salas, N., Robles, L., Soto, S., Tencio, C., y Umaña, A. (s.f). *Asesoría Curricular del diseño de planes de estudios y de cursos en la UNED de Costa Rica: Una experiencia de 3 años*. Recuperado desde http://www.uned.ac.cr/academica/images/PACE/docs/ponencias/Asesoría_Curricular_Planes_Estudio.pdf.
- CNA (2015). *Aprueba criterios de evaluación para la acreditación de carreras profesionales con licenciatura y programas de licenciatura*. Recuperado desde

- <https://www.cnachile.cl/Criterios%20y%20Procedimientos/DJ%20009-4%20Criterios.pdf>.
- Carreras J., Escofet, A., ... Gros, B. (2006). *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro
- Celis, J., y Gomez, V. (2005). Factores de Innovación curricular y académica en la Educación Superior. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*. Recuperado desde <http://revista.iered.org/v1n2/pdf/jcymg.pdf>
- Centro Nacional Tuning Chile (2004). *Educación Superior*. Recuperado desde http://tuning.unideusto.org/tuningal/images/stories/presentaciones/chile_doc.pdf
- CINDA (2009). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior*. Centro Interuniversitario de Desarrollo. Recuperado desde <https://www.cinda.cl/download/libros/Curr%C3%ADculo%20Universitario%20Basado%20en%20Competencias.pdf>
- Contreras, J. (1994). “*Enseñanza, curriculum y profesorado*”. Madrid, Editorial: Akal.
- Consejo de Rectores (2012). *Innovación Curricular en las Universidades del Consejo de Rectores; Reflexiones y procesos en las Universidades del Consejo de Rectores Prácticas Internacionales*. Santiago: Chile.
- Cruz-Coke, R. (2004). Evolución de las universidades chilenas 1981-2004. *Revista Médica Chile*, 132, 1543-1549.
- Delgado, J., y Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España: Síntesis
- De Stefano, A., Banno, B., y Oliva, G. (2004). Apuntes para innovaciones curriculares en el nivel universitario. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 27, 15-19.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., y Sanhueza, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis Revista Latinoamericana*, 25.
- Escorcía, R., Gutiérrez, A., y Hernández, H. (2007). La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto. *Educación y Educadores*, 10, 63-77.
- Escudero, J. (2010). Educación Superior en Chile y su Internacionalización. *Revista HISTEDBR On-line Campinas*, 38, 12-23.

- Espinoza, O., y González, L. (2016). El impacto del acuerdo de Bolonia en el sistema de Educación Superior en Chile. *Revista Internacional de Educación Superior*, 1, 89-117.
- Espinoza, O., y González, L. (2012). Estado actual del sistema de aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en la educación superior en Chile. *Revista de la Educación Superior*, 2, 87-109.
- Fernández, F. (2000). *Enfoques curriculares*. Recuperado desde <https://dcedutecnica.wikispaces.com/file/view/Enfoques+y+Modelos+Curriculares.pdf>
- Fernández, M. (2006). *Creencia y sentido en las Ciencias Sociales*. Recuperado desde <http://www.ciencias.org.ar/user/files/Fernandez.pdf>
- Frau, M., y Sauleda, N. (2006). *La reconfiguración curricular en el escenario universitario. Redes de investigación docente en el espacio Europeo de Educación Superior*. Volumen II. Editorial Marfil: España
- Fullán, A. (s.f). *Currículo y condiciones institucionales*. Recuperado desde <https://drive.google.com/file/d/0B1D2GPOSabIIVkhZcWthN3JBNEE/edit>
- Garay, A. (2012). Los diez primeros años del Proceso de Bolonia en la Educación Superior Europea. *Revista de Educación Superior*, 162, 113-126
- Garay Sánchez, A. (2008). Los acuerdos de Bolonia; desafíos y respuestas por parte de los sistemas de educación superior e instituciones en Latinoamérica. *Universidades*, 37, 17-36.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid, España: Grupo Santillana de Ediciones S.A
- Glatthorn, A. (2009). *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation*. Londres: SAGE
- González, B. (2010). *El currículo como proyecto educativo en sus tres niveles de concreción*. Recuperado desde <http://www.curricular.info/visiones/documentos/gonzalez.pdf>.
- Guzmán, M., Maureira, O., Sánchez, A., y Vergara, A. (2015). Innovación curricular en la educación superior ¿Cómo se gestionan las políticas de innovación en los (re)diseños de las carreras de pregrado en Chile? *Perfiles educativos*, 149, 60-73

- Hannan, A., y Silver, H. (2005). *La innovación en la Enseñanza Superior: Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. España: Narcea S.A ediciones.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Edición: Morata.
- Icarte, G., y Labate, H. (2016). Metodología para la Revisión y Actualización de un Diseño Curricular de una Carrera Universitaria Incorporando Conceptos de Aprendizaje Basado en Competencias. *Formación Universitaria*, 2,3-16. doi: 10.4067/S0718-50062016000200002.
- Kri, F., Marchant, E., del Valle, R., Sánchez, T., Altieri, E., Ibarra, P., ... Alarcón, F. (2015). *Manual para la implementación del Sistema de Créditos académicos Transferibles*. Consejo de Rectores de las Universidades Chiles CRUCH: Chile.
- Larraín, A., González, L., y Espinoza, O. (2006). Incorporación del concepto de competencia en el diseño curricular universitario. Recuperado desde https://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiyo7qavt7TAhWCEJAKHRPIB1YQFgg3MAM&url=http%3A%2F%2Ffrillo.educsalud.cl%2FCapac_Docente_OSCE%2FFormacion%2520Basada%2520en%2520Competencias.doc&usg=AFQjCNG3ikNIYqWSgAYi5EEhWtY4tuZhIg.
- Lemaitre, M. (2005). *Aseguramiento de la calidad: impacto y proyecciones*. Seminario Consejo Nacional de Educación.
- Malagón, A. (2004). El currículo: dispositivo pedagógico para la vinculación universidad-sociedad. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa (en línea)*, 1, 1-28
- Malagón, L. (2007). *Currículo y pertinencia en Educación Superior*. Recuperado desde https://books.google.cl/books?id=esWjISNLckYC&dq=pedagogizaci%C3%B3n%20Beducacion+superior&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- Martínez, M., Sánchez, M., y García, F. (2012). Recursos para la innovación de la enseñanza y el aprendizaje en Educación Superior en España; portafolios y Web-didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación*
- Maturana, D., y Marchant, J. (2015). *Modelo de evaluación curricular como proceso para la gestión de la innovación y la mejora continua de los planes de estudio*. II Congreso Internacional de Innovación Educativa. Ponencia de proyectos de Innovación, México.

- Mecesusup (2006). Memoria de proyecto: fondo competitivo. Recuperado desde <http://www.mecesusup.cl/usuarios/MECESUP/File/2014/publicaciones/Mecesusup-Memoria-2000Nov2006.pdf>
- Mecesusup (2014). *Programa de Financiamiento por Resultados de la Educación Terciaria – “MECESUP3”; Manual Operacional*. Recuperado desde <http://www.mecesusup.cl/usuarios/MECESUP/File/2015/operaciones/CLMECE3MOPERAT20102014.pdf>
- Mecesusup (s.f). *Programa MECESUP: Mejoramiento de la calidad y la equidad en la educación terciaria*. Recuperado desde http://www.mecesusup.cl/index2.php?id_seccion=3586&id_portal=59&id_contenido=14892
- MINEDUC (2014). *¿Qué es el PACE?* Recuperado desde http://portales.mineduc.cl/index2.php?id_portal=90&id_seccion=5010&id_contenido=29040
- Montaño, M. (2011). Metodologías activas y participativas en la Educación Superior. Estudio de casos. *Revista monográfica de Educación Skepsis*, 2, 261-293.
- Moreno, M., y Azcarate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21, 265-280.
- Moreno, T. (2010). El currículo por competencias en la Universidad: más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior*, 2, 77-90.
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Síntesis
- Muñoz, A., y Sobrero, V. (2006). Proyecto Tuning en Chile: análisis de procesos de internacionalización de la educación superior. *Calidad en la Educación*, 24, 247-271.
- Murrieta, R. (2013). *El modelo centrado en el aprendizaje y su implicación en la formación de docentes*. Recuperado desde ride.org.mx/1-11/index.php/RIDESECUNDARIO/article/download/860/841
- Ocampo, A. (2014). *Los desafíos de la «inclusión» en la educación superior latinoamericana en el siglo xxi*. Recuperado desde www.senadis.gob.cl/descarga/i/1949/documento
- OCDE (2013). *El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile 2013*. Recuperado desde <http://dx.doi.org/10.1787/9789264191693-es>

- Pedraja, L., Araneda, C., Rodríguez, E., y Rodríguez, J. (2012). Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas. *Revista Formación Universitaria*, 5, 15-26.
- Pey, R., Durán, F., y Jorquera, P. (2013). *Análisis y recomendaciones del proceso de innovación curricular en las Universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH)*. Consejo de Rectores. Santiago.
- Pey, R., y Chauriye, S. (2011). *Innovación curricular en las Universidades del Consejo de Rectores*. Consejo de Rectores. Santiago.
- Polo de Rebillou, M. (2011). Perspectivas, tendencias y retos de la innovación curricular. En L. Medina, y L. Guzmán, *Innovación curricular en Instituciones de Educación Superior*, (pp. 31-61) Mexico: ANUIES
- Porta, L., y Silva, M. (2004). La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación cualitativa. Recuperado desde <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- PSU-DEMRE (2017). *Puntaje Ranking*. Recuperado desde <http://www.psu.demre.cl/proceso-admision/factores-seleccion/puntaje-ranking>
- Quintana, A., y Montgomery, W. (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM.
- Quintana, A. (2006). *Metodología de Investigación Científica Cualitativa*. Lima: UNMSM.
- RAE, 2016. *Institución*. Recuperado desde <http://dle.rae.es/?id=LnOUwtU>
- Red Eurydice (2010). *La educación superior en Europa 2010: el impacto del proceso de Bolonia*. Recuperado desde http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic_reports/122ES.pdf
- Reich, R., Machuca, F., López, D., Prieto, J., Music, J., Rodríguez-Ponce, E., y Yutronic, J. (2011). Bases y desafíos de la aplicación de convenios de desempeño en la Educación Superior de Chile. *Revista chilena de ingeniería*, 19, 8-18.
- Reynoso, N. (2008). *Actitudes docentes ante la innovación curricular por competencias* (Tesis magister). Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México.
- Ríos, D., y Araya, E. (2016). *Diseño y desarrollo de Innovaciones en las Escuelas*. Santiago: Editorial Usach.

- Roncagliolo, M. (2015). Avances de la implementación del SCT-Chile y logros del Proyecto USA 1301. En Estadía de Trabajo Conjunto Red SCT-Chile, Pucón. Chile.
- Ruiz, A., Alvarez, A., Ortiz, A., Cortés, A., Gallardo, A., Rosa, A., Zavala, C., ... Sánchez, S. (2003). *Documento estratégico en la Educación Superior*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Salas, V., Yacometti, O., y Corvalán, J. (2004). *Informe final de evaluación: programa mejoramiento de la calidad y equidad de la educación – Mecesup*. Recuperado desde http://www.dipres.gob.cl/574/articles-139522_informe_final.pdf
- Salazar, J. M. y Leihy, P. S. (2013). El Manual Invisible: Tres décadas de políticas de educación superior en Chile (1980-2010). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21. Recuperado desde <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1127>
- Sánchez, M. (2008). *Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar a la experiencia*. Recuperado desde https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/16361/file_1.pdf?sequence=1
- Silva, M. (1984). Concepto y Orientaciones del Curriculum. *Revista Presencia*, 1, 22-28.
- Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3, 227-260. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- Stake, R. (2007). *Investigación con casos de estudio*. Madrid: Morata.
- Taylor, P. (2008). *El currículo de la educación superior para el desarrollo humano y social*. Recuperado desde <http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7932/06%20%2889-101%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tuning (2016). *Proyecto Tuning América Latina*. Recuperado desde <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>
- Unesco (1995). *Documento de Política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior*. Recuperado desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf>
- UNESCO (1998) La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Recuperado desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- Universidad de Deusto (2013). Proyecto *Tuning: CLAR Crédito Latinoamericano de Referencia*. Recuperado desde <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning32.pdf>

- Ureña, A. (1988). Gestión Estratégica de la Calidad. (Tesis Doctoral). *Universidad de Málaga*.
- Vanegas, B. (2010). La investigación cualitativa un importante abordaje del conocimiento para enfermería. *Revista de enfermería*, 6, 128-142
- Valdebenito, L. (2011). La calidad de la educación en Chile: ¿un problema de concepto y praxis? revisión del concepto calidad a partir de dos instancias de movilización estudiantil (2006 y 2011). *Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, 2, 1-25
- Villaroel, V., y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13, 23-34.
- Zabalza, M. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 7, 113-136.
- Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.

ANEXOS

I. EJES TEMÁTICOS DE LA ENTREVISTA

Consigna:

En primer lugar, quiero agradecer la disposición por participar de esta instancia. Para contextualizar, la presente entrevista se enmarca dentro de una investigación que tiene como objetivo a grandes rasgos “Caracterizar los procesos de innovación curricular de las Instituciones de Educación Superior de Chile”, por ende es muy importante la información que proporcione ya que permite indagar el fenómeno de estudio desde su experiencia en procesos curriculares de los planes de estudio de su Institución.

Temáticas a abordar:

- Descripción del área a cargo de los procesos curriculares (año de creación, equipo, niveles formativos con los que trabaja)
- Propósitos de los procesos de innovación curricular en la institución.
- Modelo curricular que tiene la universidad y su fundamentación.
- Descripción general de cómo es el proceso curricular ¿Qué elementos se trabajan o abordan a nivel macro curricular y nivel micro curricular? y ¿cómo?
- A nivel de implementación: Principales fortalezas que se detectan a partir de los procesos curriculares que se han llevado a cabo con los programas académicos
- A nivel de implementación: Principales dificultades/debilidades que se presentan a la hora de llevar a cabo con los procesos curriculares de los programas académicos.
- Principales desafíos y mejoras a los procesos curriculares de la Institución.

II. CONSENTIMIENTO INFORMADO

Consentimiento Informado

En el marco del proceso para optar al grado de “Magister en Educación mención currículo y comunidad educativa” de la Universidad de Chile, se está realizando una investigación a cargo de Alejandra López-Peña, cuyo objetivo a grandes rasgos es “Caracterizar los procesos de innovación curricular de las Instituciones de Educación Superior”.

La participación en el estudio consistirá en una entrevista individual la que será grabada para fines de registro y posterior análisis de los datos. Asimismo, es importante señalar que la información recopilada será utilizada solamente para fines académicos y se resguardará la confidencialidad de la Institución y del o la entrevistada(o).

Para poder responder a cualquier duda podrá comunicarse con la tesista al correo alejandra.lopez.pena@gmail.com. Cabe señalar que este proyecto se encuentra bajo la guía del Dr. Manuel Silva académico de la Universidad de Chile a quien podrá acudir en caso de mayor información o por incumplimiento de lo aquí comprometido.

Mediante el siguiente documento, acepto participar de modo voluntario e informado, en el estudio arriba descrito, pudiendo negarse a participar y retirarse en cualquier momento. (Este documento se escribe en dos copias, una para el investigador y otra para la tesista)

Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombre
Firma Participante	Firma de Investigador Responsable	
Fecha		

III. CATEGORÍAS COMPLETAS

Etapa 1. Nivel prescriptivo

UNIDAD TEMÁTICA 2: PROPÓSITOS CURRICULARES

“(…) centrando su atención en tres directrices esenciales que constituyen la base de los procesos de transformación que la institución está impulsando primero: la necesidad de trabajar una formación centrada en el estudiante (...) segundo: la orientación hacia el desarrollo de competencias genéricas como herramienta indispensable en el mundo actual (...) y tercero: la formación de un profesional socialmente responsable que dé cuenta de su labor desde una mirada autocrítica y responsable consigo mismo, los demás y el entorno” (Institución 1, Documento 2, pp. 3).

“(1)Una formación que asuma integradamente las características del contexto sociocultural y laboral de la región y del país, de manera que sus egresados puedan desenvolverse eficaz y efectivamente haciendo un aporte profesional (...) (2) Sintonía entre los diversos escenarios que hoy conviven en un mundo cada vez más globalizado y plural (...) (3) El desarrollo de las tecnologías de la información, que amplían las posibilidades de acceso a la información, y de construcción de conocimiento (...) [y] (4) Un conjunto de recursos académicos, organizativos y financieros pertinentes a las necesidades que supone la renovación esperada” (Institución 2, Documento 1, pp.19).

“Las carreras en un período de cuatro a cinco años van perdiendo vigencia, al considerar cambios sociales, culturales, económicos y otros. Si bien éstas no cambian su misión principal, sí varía la pertinencia de algunos productos curriculares (perfil de egreso – titulado-, malla curricular, etc.) y se hace necesario reajustarlos para buscar una oferta formativa de calidad y atingente a las necesidades del entorno (Institución 3, Documento 2, pp.4).

“(…) (1) Implementar mecanismos sistemáticos de revisión y diseño curricular al interior de las unidades académicas, en línea con los desafíos del aseguramiento de la calidad y (2) Instalar un proceso de revisión y diseño de planes de estudios, con etapas, resultados esperados, orientaciones conceptuales y metodológicas, que faciliten el modelamiento de las trayectorias curriculares desde el perfil de ingreso hasta el perfil de egreso” (Institución 4, Documento 2, pp.3)

“[El proceso curricular] se establece para orientar, desarrollar, monitorear y actualizar los programas de formación y para ello señala como sus propósitos: (1) Establecer fundamentos comunes y convergentes en el diseño, implementación y evaluación de los programas de formación. (2) Establecer un marco referencial para coordinar, articular y alinear dimensiones y niveles curriculares de la oferta académica. (3) Disponer estrategias y planificar acciones académicas que ofrezcan un marco de oportunidades, para atender con

equidad (...). (4) Generar condiciones académicas para establecer un sistema de asignación de la carga curricular (...). (5) Fortalecer el desarrollo de la docencia mediante la habilitación y perfeccionamiento permanentes (...). (6) Favorecer y potenciar el desarrollo integral: dimensión cognitiva, afectiva y social (estudiantes/egresados). (7) Estimular, progresivamente, el desarrollo de competencias fundamentales favoreciendo la integración de la formación disciplinaria y profesional (Institución 5, Documento 2, pp.4).

“La [Institución] se encuentra comprometida con una formación de calidad (...). Esto significa que la tarea formativa de la Universidad tiene como propósitos: (1) Asegurar la pertinencia de los programas de formación (...). (2) Definir con claridad los resultados de aprendizaje que persigue cada uno de los programas de formación (...) y la forma en que se evalúa el nivel de logro de esos resultados. (3) Considerar la relación entre las características de las personas que estudian en la Universidad y sus procesos de aprendizaje (...) (4) Identificar todas aquellas innovaciones referidas a los procesos de enseñanza y aprendizaje que favorezcan su eficacia (...) (5) Mejorar continuamente la calidad de los programas de formación que se imparten, sobre la base de los resultados obtenidos en procesos sistemáticos de autoevaluación y de evaluación externa” (Institución 6, Documento 1, pp.19)

“El presente documento tiene como objetivo entregar orientaciones a las unidades académicas de la Universidad (...) respecto de los lineamientos institucionales para abordar las tareas del diseño y construcción curricular” (Institución 7, Documento 2, pp.5).

UNIDAD TEMÁTICA 2: MODELO CURRICULAR

“La universidad (...) ha declarado trabajar con orientación al desarrollo de competencias, es decir potenciando el mejoramiento de los desempeños de sus titulados (...)” (Institución 1, Documento 2, pp. 14)

“La Política [de la institución] define competencia profesional como “una articulación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores conducentes a un desempeño adecuado y oportuno en diversos contextos. La flexibilidad y la capacidad de adaptación resultan claves para el nuevo tipo de logro que busca el trabajo y la educación como desarrollo general para que las personas hagan algo con lo que saben”. (Huerta, J.; Pérez, I.; castellanos, A.; 2000) (...) Competencia es el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basados en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (Institución 1, Documento 2, pp. 9)

“El primer eje del Modelo Educativo [de la institución], se refiere a una formación basada en competencias (...) El enfoque que se asumirá en este modelo implica considerar las

competencias como una herramienta de formación general, enfocadas principalmente al desarrollo integral de los estudiantes. (...) Es así como un modelo educativo por competencias presenta, como aspecto distintivo, la preocupación por formar personas capaces de poner en acción sus conocimientos y recursos personales para la vida en general y para que en el ejercicio profesional y la actuación social, tanto para el momento histórico más reciente como para el futuro, puedan resolver situaciones problemáticas y/o crear bienes y servicios para el bienestar humano, con compromiso ético por lo que se hace” (Institución 2, Documento 1, pp.22).

“El currículum por competencias se caracteriza por los siguientes principios: (1) Articula de forma sistémica los estudios de contexto, el perfil académico–profesional, la malla curricular, el diseño modular, las estrategias didácticas, la evaluación, el proceso de investigación y la proyección social; (2) Es un proceso continuo de construcción a partir de la autoevaluación (...) buscando la mejora continua de las propuestas de formación de los estudiantes ;(3) Se basa en una política de gestión de la calidad, que tiene estándares mínimos(..); (4) Busca formar personas integrales que estén comprometidas con su realización y con la búsqueda de la felicidad y que puedan contribuir de forma idónea a mejorar el sistema laboral-productivo-económico, como también a crear y reforzar el tejido social y político (Tobón, 2005)” (Institución 2, Documento 1, pp.27).

“Estos aprendizajes tienen como objetivo lograr en el estudiante el desarrollo de competencias, cruciales para su desarrollo profesional. Estas competencias, por una parte están explicitadas en los perfiles de egreso de cada una de las carreras, como también consideradas en el perfil de egreso(...). Se entenderá por competencia en la [Institución] un saber hacer en un contexto determinado que moviliza conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas” (Institución 3, Documento 1, pp. 11)

“[Se define] el plan de estudios que la unidad académica aspira lograr (...) se identifican tres: (1) Plan de estudios por logros de aprendizajes; (...) la progresión de aprendizaje se estructura de acuerdo a las áreas de conocimiento declaradas en el perfil de egreso (...). Los resultados de aprendizaje son enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer, comprender o sea capaz de demostrar una vez terminado su proceso de aprendizaje (Kennedy, 2007) (...) (2) Plan de estudios combinados o mixto; en este tipo de plan se combina la organización basada en la estructura lógica de las disciplinas, con el pensamiento reflexivo y propositivo orientado por problemas sociales, laborales o profesionales (...); (3) Plan de estudios por competencias; en este tipo de plan de estudios las asignaturas se distribuyen de acuerdo a tipos de problemas, desafíos, roles y funciones-complejas y rutinarias-que debería atender el profesional en el desempeño de su rol social” (Institución 4, Documento 2, pp.46-47).

“[La institución] reconoce la importancia de establecer resultados de aprendizaje o competencias, por cuanto representa la expresión de los propósitos de aprendizaje en su dimensión conceptual, procedimental y actitudinal para alcanzar los compromisos

declarados en el perfil de egreso. Se asume la conceptualización de las competencias, en términos de desempeños, orientados a resolver problemas del campo profesional con claro sentido ético y actuando efectivamente en situaciones variadas como complejas e inciertas” (Instituciones 5, Documento 1, pp.10).

“En materia de desarrollo curricular, está transitando progresivamente desde un modelo curricular tradicional a un modelo curricular basado en competencias. Esto significa que las asignaturas y actividades académicas contempladas en los planes de estudio están orientadas y tributan a un perfil de egreso que declara desempeños académicos y profesionales que deben desarrollar los estudiantes durante su formación universitaria” (Institución 6, Documento 2, pp.9).

“Se entiende que un competencia es un desempeño que debe evidenciar el estudiante, movilizándolo integralmente conocimientos, habilidades y actitudes para responder de manera apropiada a situaciones de ejercicio profesional o académico” (Institución 6, Documento 2, pp. 13).

“Es así como en el proceso de implementación del Modelo se reconoce esta opción curricular que, en documentos de socialización interna, se define como Currículo orientado al desarrollo de competencias, entendiendo que hay una “disposición” y una “alineación” con la construcción de un currículo basado en competencias” (Institución 7, Documento 2, pp. 9).

“En síntesis, el presente documento reitera que hemos definido competencia como: “movilización de conocimientos, destrezas y habilidades requeridas para el ejercicio profesional en situaciones diversas”. La competencia se construye desde la acción profesional y desde la formación, llevando en sí un importante componente contextual. Su característica central es incorporar el Saber, Saber hacer y Saber ser” (Institución 7, Documento 2, pp. 17)

UNIDAD TEMÁTICA 3: ETAPAS GENERALES DEL PROCESO CURRICULAR

“[El diseño curricular considera tres etapas] Primera etapa: Levantamiento del perfil del titulado; Segunda Etapa: Definición del plan de estudios; Tercera etapa: Programas de asignatura” (Institución 1, Documento 2, p.2)

“Para realizar la renovación curricular por competencias, el Modelo Educativo [Institucional] establece tres grandes fases (...) Fase 1: esta fase consta de una sola etapa, cuya finalidad es el levantamiento del perfil de egreso académico-profesional (...); Fase 2: Esta fase de cuatro etapas, tiene como finalidad diseñar el nuevo plan de estudios que

ofrecerá la carrera (..) etapa 2, resultados de aprendizaje, etapa 3, definición de la malla curricular. etapa 4, elaboración de programas. etapa 5: Elaboración de guías de aprendizaje (...); Fase 3: esta fase [tiene] dos etapas (..) etapa 6, Implementación [y] y etapa 7, evaluación y seguimiento” (Institución 2, Documento 1, pp. 58-59)

“Se propone un proceso común para las carreras, el que contempla siete etapas de desarrollo; (1) Diagnóstico; (2) Perfil de ingreso (3); Perfil de egreso: (4) Estructura curricular; (5) Estimación carga académica (SCT – Chile): (6) Programas de asignaturas; (7) Seguimiento y evaluación al proceso de implementación” (Institución 3, Documento 2, pp.3)

“Las etapas (...) se expresan en el diagrama “Ciclos de aseguramiento de la calidad“ [que considera]; (1) Diagnostico curricular; (2) Perfil de egreso; (3) Perfil de ingreso; (4) Estructura curricular; (5) Asignaturas; (6) Orientaciones para la implementación” (Institución 4, Documento 1, pp. 38-39).

“Este proceso analizado desde la perspectiva de ciclo, está conformado por las etapas de decisión, diseño, implementación y evaluación de propuestas formativas” (Institución 5, Documento 2, pp.5).

“[El proceso curricular] considera cuatro componentes (1) Proyecto Formativo, (2) Perfil de Egreso, (3) Plan de Estudios y (4) Programas de Asignaturas” (Institución 6, Documento 2, pp. 11).

“Pasos para diseñar un plan de estudios; (1) Identificación de las fuentes relevantes para determinar el perfil de egreso; (2) Procesamiento de las distintas fuentes e identificación de competencias que conformarán el perfil de egreso; (3) Determinación del perfil de egreso; (4) Determinación de Perfil(es) intermedios correspondientes; (5) Identificación de los ejes formativos presentes en el perfil de egreso; (6.1) Determinación de las actividades curriculares que permiten el logro de las competencias; (6.2) Secuencia de las actividades curriculares (...); (6.3) Determinación del carácter de cada actividad curricular; (6.4) Elaboración de matriz de competencias; (6.5) Elaboración del diagrama de flujo definitivo” (Institución 7, Documento 2, pp.25)

UNIDAD TEMÁTICA 4: EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS.

“La etapa de diagnóstico consiste en la identificación de necesidades y desafíos de un plan de estudio a partir de la autoevaluación, revisión y valoración de la situación actual de la respectiva Carrera y/o Escuela. Su objetivo es detectar necesidades y requerimientos para la toma de decisiones y establecer un plan de acción (...) En su aspecto metodológico, contempla la obtención de evidencias sobre demandas del contexto interno y externo. Las fuentes de contexto interno, entre otras, serían el marco normativo de la formación de pregrado, el Proyecto Educativo y el Plan de Desarrollo Estratégico (...). Por otra parte, las fuentes del contexto externo (...) tendencias internacionales y nacionales, tales como los

procesos de acreditación institucional y de carreras, la opinión de empleadores, titulados (egresados) y la legislación vigente” (Institución 3, Documento 2, pp. 12).

“(…) Evaluación y seguimiento. En esta etapa se definen los indicadores básicos para evaluar diferentes aspectos, como por ejemplo, si el diseño del título establecido permite que los estudiantes lo obtengan en el tiempo previsto; si la distribución de las horas de trabajo es adecuada para los contenidos previstos, si la metodología empleada es adecuada para alcanzar el entrenamiento necesario para el desarrollo de las competencias genéricas y específicas. En esta etapa, también se deben establecer indicadores para medir el grado de inserción en el mercado de trabajo que alcanzan los graduados (…)” (Institución 3, Documento 1, pp.59)

“El diagnóstico corresponde a la primera etapa del proceso de un cambio curricular, donde se recogen hitos significativos para ser trabajados, en los planes de estudio que lo soliciten” (Institución 4, Documento 2, pp.53).

“(…) El diagnóstico se orienta a evaluar el grado de coherencia y efectividad que tiene el funcionamiento curricular actual de una carrera, con el objetivo de identificar aquellos componentes que no responden a la lógica esperada” (Institución 4, Documento 2, pp. 26).

“(…) Pasos a seguir para la realización de un diagnóstico curricular (1) Conformación de un comité curricular; (2) Revisión de antecedentes externos e internos; (3) Fundamentación del cambio curricular; (4) Identificación de componentes del plan de estudio a actualizar” (Institución 4, Documento 2, pp. 29).

“(…) La fase de evaluación plantea el seguimiento de procesos académicos para actualizar y perfeccionar los planes y programas de estudio. Este seguimiento contempla aspectos tales como: (1) Tasa de retención; (2) Tasa de aprobación; (3) Tasa de titulación; (4) Tiempo de egreso; (5) Seguimiento de egresados; (6) Consulta a empleadores y/o usuarios de los profesionales” (Institución 5, Documento 2, pp.8-9)

UNIDAD TEMÁTICA 5: NIVEL MACRO CURRICULAR

5.1 Perfil de egreso

“La Universidad (...) adhiere a la denominación de perfil del titulado por sobre la de perfil de egreso ya que con la primera da cuenta del proceso completo por el que pasan los estudiantes, incluyendo su trabajo de titulación. Por otro lado reconoce que el perfil profesional se relaciona con la experiencia que el profesional gana a lo largo de los años y lo competente que se vuelve en el desempeño de su trabajo. Es así como el perfil del titulado representa lo que la Universidad se compromete a entregar a los titulados para que comiencen a ejercer sus funciones profesionales” (Institución 1, Documento 2, pp.5).

“Definir el perfil del titulado representa el punto de partida en la configuración y armado de una carrera, pero también significa el punto de llegada de la misma. Una adecuada definición de perfil de titulación, entendido como un perfil académico-profesional, permite seguir un camino también adecuado para la consecución de los propósitos que la carrera persigue, por lo que contar con el máximo de claridad en su definición representa el elemento clave para conservar la coherencia y pertinencia en el proceso de formación que se llevará a cabo” (Institución 1, Documento 2, pp.5).

“El perfil debe dar cuenta de los elementos que se detallan a continuación y debe responder a las siguientes preguntas: ¿Qué es el profesional, qué hace, dónde podrá trabajar y qué estudiará para lograrlo? Identidad: qué es el profesional que estamos formando.; Funciones: debe señalar claramente las funciones que estará en condiciones de realizar; Ámbitos de actuación: debe indicar en qué ámbitos desarrollará las funciones señaladas, ejemplo: público, privado, etc; Formación: en qué áreas requiere ser formado. Qué estudiará” (Institución 1, Documento 2, pp.13)

“En la definición del perfil existen varios pasos importantes (...) Paso 1: Recolección de información: La formulación del Perfil del titulado en una carrera existente debe nutrirse de la información recolectada al menos entre los siguientes actores relevantes:

Empleadores Estudiantes de los últimos años Académicos Titulados (...) Paso 2: Definición de dominios: De los datos obtenidos y del análisis de los mismos, emanarán grandes dominios de desempeño (...) entenderemos por dominio aquel campo de actuación del profesional que es requerido para su desempeño actual y futuro (...) Paso 3: Definición de competencia de titulación: Representan aquellos desempeños que la formación ofrecerá como resultado al momento de la titulación (...) Paso 4: Identificación de competencias genéricas [y] Paso 5; Definición del perfil (...)” (Institución 1, Documento 2, pp.6, 7, 9, 10, 12)

“Perfil de egreso académico-profesional (...) competencias que el titulado en la [Institución] debe poseer al término del proceso formativo. El perfil hace explícito el conjunto de competencias genéricas, específicas y los aspectos éticos-valóricos inherentes al profesional que se pretende formar (Solar, 2005” (Institución 2, Documento 1, pp. 51).

“Proceso de elaboración del Perfil de egreso académico-profesional; Fase 1: Recopilación, análisis, estudio y discusión de información de diferentes fuentes para identificar las competencias del perfil de egreso académico-profesional. Recopilación, análisis, estudio y discusión de información de diferentes fuentes para identificar las competencias del Perfil (...); Fase 2: Validación del Perfil de Egreso académico-profesional. Una vez que el perfil se ha identificado, [se debe] identificar quiénes serán los informantes que ayudarán a validar el Perfil y cómo serán seleccionados; Fase 3: Análisis de datos y conclusiones. En esta última fase (...) se analiza los datos y resultados de las fases 1 y 2, [y se toman]

decisiones en función de ellos, y [se] prepara la redacción final del Perfil de egreso académico-profesional” (Institución 2, Documento 2, pp.18-19)

“[El perfil de egreso es] entendido como el conjunto de competencias a las que la institución se compromete y que el estudiante exhibirá a su egreso. Él es compromiso y promesa que la universidad declara y el alumno podrá evidenciar al finalizar su formación; siendo guía para empleadores y meta de las carreras que forman a tal profesional” (Institución 3, Documento 1, pp.14)

“[La elaboración del perfil de egreso considera] (1) Componentes: resultado de aprendizaje, áreas de conocimiento, actitudes y valores, habilidades y destrezas profesionales; (2) Matriz de consistencia del perfil de egreso; (3) Áreas de desempeño y ámbitos de realización; (4) Definición de funciones y/o requerimientos para el profesional; (5) Definición de conocimientos, habilidades/destrezas y actitudes/valores; (5) Validación y producto final del perfil de egreso”. (Institución 3, Documento 2, pp.13-17).

“El perfil de egreso corresponde a la segunda etapa del proceso de un cambio curricular, donde se realiza una adecuada y real caracterización de los rasgos esenciales que acreditan al profesional egresado de nuestra Universidad. La elaboración del perfil de egreso implica el análisis del contexto internacional y local considerando el grado de autonomía con el que trabaja el profesional egresado, las funciones que cumple adscritas a su rol social, y los requisitos para ingresar al plan de estudios. La estructura general que presenta el perfil de egreso institucional distingue cuatro componentes: áreas de conocimiento, habilidades y destrezas profesionales, actitudes y valores y competencias. Así también para la elaboración del perfil de egreso, se necesitan los siguientes procedimientos: objetivos de la carrera, definición del profesional, perfil de egreso consolidado y validez y síntesis del perfil de egreso. Finalmente se debe realizar una evaluación a posteriori del perfil de egreso para verificar tanto del logro efectivo de los aprendizajes, como del cumplimiento de los objetivos de la carrera” (Institución 4, Documento 2, pp.130).

Se concibe el perfil de egreso como la declaración y compromiso institucional sobre el conjunto de resultados de aprendizaje o desempeños, debidamente especificados, que los estudiantes deben haber alcanzado y evidenciado al término de los estudios correspondientes y que los habilitan para insertarse apropiadamente en el medio profesional” (Institución 5, Documento 1, pp.12).

“El perfil de egreso establece que el egresado es el centro de su quehacer formativo y que su compromiso con el aprendizaje es activo y permanente. Su rol social deviene de una formación integral, que asume el componente profesional a través de conocimientos, habilidades y actividades como dimensiones de aprendizaje, pero también del componente ciudadano a través de la práctica de valores que aseguren su compromiso con el bien social, el respeto a la diversidad y al desarrollo humano en todas sus dimensiones” (Institución 5, Documento 1, pp. 12-13)

“El perfil de egreso se concibe como una declaración formal de los desempeños o competencias que podrá realizar el bachiller, licenciado y/o titulado en su desempeño laboral o en el ámbito académico, una vez que finalice el programa de formación (...). Para elaborar el perfil de egreso se debe consultar a los académicos, empleadores, ex alumnos y alumnos de distintas cohortes y revisar las experiencias nacionales e internacionales exitosas” (Institución 6, Documento 2, pp.13)

“Un perfil de egreso se estructura en dos partes: una declaración general que resume los propósitos y el compromiso formativo y, un listado de competencias ordenadas en: (1) Competencias Genéricas de Formación Fundamental; (2) Competencia Específicas Disciplinarias [y]; (3) Competencias Específicas Profesionales” (Institución 6, Documento 2, pp.14)

“Previo a la determinación del perfil, es menester consultar diversas fuentes que insuman los elementos que se han de considerar en la formulación de las competencias. En primer lugar, el proyecto educativo de la institución (en este caso, el Modelo de Formación) que imprime el sello identitario (...). Luego el proceso debe sustentarse tanto en el análisis del estado actual del conocimiento disciplinar (..) así como en antecedentes recogidos de otras fuentes pertinentes: información sobre las exigencias ocupacionales en el medio laboral, seguimiento del desempeño profesional de los egresados, evaluación de los empleadores, entre otros” (Institución 7, Documento 2, pp.20).

5.2 Perfil de ingreso

“El perfil de ingreso (...) es el orientador en los criterios de selección universitaria, y del diagnóstico de las características de entrada de los estudiantes de nuevo ingreso. La estructura general que presenta el Perfil de ingreso distingue tres componentes, estos son: conocimientos, habilidades y recursos personales. El procedimiento para elaborar el perfil de ingreso plantea cuatro pasos, que son: (1) Diseño del perfil de egreso, (2) Selección o diseño de la instrumentación, (3) Diseño del programa de fortalecimiento (nivelación) en red, (4) Diagnóstico de estudiantes de nuevo ingreso” (Institución 4, Documento 2, pp.153).

“Como centro de la institución nos proponemos conocer exhaustivamente las características de nuestros estudiantes, con el fin de ir diseñando efectiva y eficientemente la ruta y las acciones que facilitan su aprendizaje. Por ello prestamos especial atención a las características iniciales de nuestros estudiantes y nos hemos propuesto un perfil inicial al término de primer año, que posibilita al estudiante a proseguir con éxito su ruta conducente al perfil de egreso” (Institución 3, Documento 1, pp.11)

“Características iniciales de los estudiantes, hace referencia a las características emocionales, sociales y cognitivas del estudiante que comienza su formación inicial. Es nuestro punto de partida curricular, y tal caracterización tiene una incidencia en la

elaboración misma del currículo y en las acciones que disponga la Universidad para que todos los alumnos logren el perfil de egreso” (Institución 3, Documento 1, pp.14).

“A través de un test de caracterización aplicado a los estudiantes de primer año de todas las carreras, la Universidad accede a una fuente de información sobre aspectos socioculturales, socioeconómicos, motivacionales y resiliencia, entre otros, que posteriormente se transforman en datos para la construcción del perfil de ingreso de los estudiantes por cada carrera” (Institución 3, Documento 2, pp.13).

5.3 Perfil intermedio

“(…) el perfil intermedio, como una instancia de monitoreo y evaluación intermedia, (…) vale decir, como una etapa parcial en el desarrollo del Perfil de egreso esperado que se sitúa donde el plan considere concluir el ciclo inicial y que podría o no constituir una salida intermedia. En tal sentido, el o los Perfiles Intermedios se configuran también como un conjunto de competencias; sin embargo, por estar incorporados en alguna fase específica del proceso formativo, no logran estructurarse como competencias “profesionales” propiamente tales, sino como etapas en dicha consolidación. El sentido de incorporar Perfil(es) Intermedio(s) al diseño curricular, radica en permitir una evaluación parcial de la formación en desarrollo, generando información adecuada y pertinente para la reorientación de los procesos respectivos (…)” (Institución 7, Documento 2, pp.22)

5.4 Plan de estudios

“ [Definición del plan de estudios] Paso 1: Identificación de conocimientos esenciales para el logro de cada competencia de titulación y competencia genérica (...) Paso 2: Identificación de las líneas de formación (,,) Paso 3: Selección de las asignaturas y actividades curriculares [y] Paso 4: Estructura del plan de estudios” (Institución 1, Documento 2, pp. 14, 15 y 16)

“[Progresión aprendizaje] (...) el currículo contemplará y se hará cargo de las condiciones de educabilidad y disposición para el aprendizaje de los nuevos integrantes de la comunidad universitaria. En este sentido, incluirá actividades que permitan nivelar conductas en cuanto a conocimientos y manejo de herramientas para el despliegue de todas sus potencialidades cognitivas. Implementará actividades y/o programas de apoyo y seguimiento, a objeto de diagnosticar situaciones y diseñar estrategias para la superación de las deficiencias” (Institución 1, Documento 1, pp.12)

“[Flexibilidad en los planes de estudio] (...) deberá incluirse un elevado porcentaje de electivos en el nivel de la formación especializada o profesional, ofreciendo a los estudiantes mayores oportunidades de elegir disciplinas diferentes o áreas muy específicas de conocimientos que complementen su formación con un enfoque multidisciplinario” ” (Institución 1, Documento 1, pp.13)

“[Articulación del plan de estudios] en términos de la articulación horizontal, la demanda por asegurar la incorporación al mercado de trabajo en corto tiempo será atendida con la incorporación de salidas intermedias (...) Esto implica (...) obtener un grado de bachiller o un título intermedio en menor tiempo, para proseguir su formación posteriormente, reincorporándose al mismo plan o accediendo a los programas de educación continua. En cuanto a la articulación vertical, el desarrollo de los Programas de Magíster y Doctorado (...) incrementarán la oferta de programas que permitan, a los estudiantes licenciados, obtener un título profesional y un magíster (...)” (Institución 1, Documento 1, pp. 13).

“(...) la malla curricular por competencias es el conjunto sistemático y en red de módulos mediante los cuales se pretende desarrollar las competencias genéricas, específicas y básicas establecidas en el perfil de egreso académico-profesional. Los módulos se organizan en secuencia, en niveles y conforme a un determinado número de créditos. En la malla curricular se indica el aporte de los diferentes módulos al desarrollo y afianzamiento de las diferentes competencias en un determinado nivel de dominio” (Institución 2, Documento 1, pp.52)

“La tercera etapa del proceso de renovación curricular está destinada a diseñar un plan de estudios que asegure al estudiante el logro de las competencias específicas y genéricas expresadas en el Perfil académico-profesional del egresado, definido por cada escuela en la primera etapa” (Institución 2, Documento 4, pp.2)

“Criterios para elaborar el Itinerario Formativo (...) (1) Áreas a considerar en la nueva estructura (...); (2) Clasificación de las actividades curriculares (...); (3) Créditos SCT (...); (5) Planes comunes a partir de las experiencias compartidas (...); (6) Salidas Intermedias (...); (7) Tránsito de la formación inicial de pregrado a estudios avanzados y postgrado(...); (8) Validación de las competencias genéricas como proceso de aprendizaje (...)” (Institución 2, Documento 4, pp. 2-6).

“La matriz curricular es la hoja de ruta para llegar al perfil de egreso y está compuesta por un conjunto de competencias, que luego darán paso a asignaturas y/o módulos, dispuestos de tal manera que faciliten el aprendizaje de los estudiantes, y la integración de competencias” (Institución 3, Documento 1, pp.14).

“[Los cuatro ejes de formación], formación inicial, formación general, formación en Ciencias básicas o disciplinarias fundamentales, formación disciplinar y prácticas (...) se articulan en malla curricular a la luz del perfil de egreso y de los ámbitos de desempeño del profesional; se planean desarrollar, de manera armónica y con la posibilidad de monitorear su cumplimiento y progreso a través de los resultados de aprendizaje y su relación con cada una de las competencias” (Institución 3, Documento 1, pp.14-15).

“La elaboración de un itinerario de aprendizajes es fundamental para estructurar el plan de estudio desde su comienzo (primer año), hasta el perfil de egreso (último año), lo cual

permite explicitar la lógica de adquisición y construcción del conocimiento, habilidades y actitudes profesionales en la formación universitaria” (Institución 3, Documento 2, pp.22).

“Para construir un itinerario de aprendizajes, la carrera debe: (1) Delimitar sus líneas de formación o áreas de desempeño y ámbitos de realización (2) Definir cuáles son las certificaciones que se entregarán, por ejemplo Grado de Licenciado, Título Profesional Habilitante, Certificaciones Intermedias, entre otros (3) Localizar las líneas de formación o áreas de desempeño (y ámbitos de realización) considerando la extensión total del plan de estudio [y] (4) Seleccionar y definir indicadores de desarrollo y resultados de aprendizaje a lograr por año” (Institución 3, Documento 2, pp.22).

“Orientaciones para la integración de asignaturas en el plan de formación; (1) Los resultados de aprendizaje de cada asignatura debiesen converger a un indicador de desarrollo, que sugiera la habilidad disciplinar que un/a estudiante debiese lograr al final de un período lectivo. (2) Asignar la carga académica a cada asignatura, manteniendo el máximo de 30 SCT al semestre en el caso de carreras diurnas y 20 SCT para carreras trimestrales en jornada vespertina. (3) Identificar las relaciones de dependencia entre asignaturas (requisitos). (4) Distinguir a nivel de plan de estudio las actividades asociadas a la obtención del grado académico y título profesional. (5) Integrar asignaturas de formación inicial, formación general, formación fundamental y formación disciplinar, en todos los planes de estudio, considerando su creditaje en los límites de carga determinados institucionalmente por el período y tipo de régimen de estudios (6) Incorporar práctica profesional como asignatura, con creditaje, evaluación de aprendizajes y carga determinada Considerar que la asignatura Inglés debe estar localizada dentro de la malla curricular de manera consecutiva, no habiendo por tanto semestres o trimestres intermedios en que no se ubique” (Institución 3, Documento 2, pp.25).

“Un énfasis en la organización curricular es la generación de trayectorias de formación por ciclos para las carreras de pregrado, lo cual promueve una formación especializada, flexible, interdisciplinaria y a lo largo de la vida de las personas. De este modo, se definen períodos de formación asociados a certificaciones intermedias, contemplando tiempos de dedicación para el logro de los aprendizajes mediante la incorporación del SCT-Chile y no en años. El modelo de formación por ciclos permite la articulación curricular de los grados académicos de pregrado y títulos profesionales para las carreras y programas (...) posibilitando el tránsito de los estudiantes desde los niveles iniciales hacia los superiores de formación (...)” (Institución 4, Documento 1, pp.30).

“[Un plan de estudios] es un conjunto de actividades educativas preestablecidas estructuradas de manera sistémica, a través de las cuales los estudiantes reciben formación que respalda explícitamente su título profesional y grado académico. Dicha formación tiene por objetivo principal desarrollar los atributos declarados en el perfil de egreso” (Institución 4, Documento 2, pp.152).

“El diseño de la estructura curricular consta de cinco fases: (1) identificación de los ciclos formativos del plan de estudios, (2) progresión de aprendizajes desde perfil de ingreso al perfil de egreso, (3) definición de la malla curricular con créditos transferibles, (4) validación de la estructura curricular y (5) organización macro curricular de la carrera. Los ciclos formativos implican los títulos y grados que serán otorgados por la Institución para habilitar el ejercicio de la profesión, junto a la asignación de créditos por cada periodo de certificación. La progresión de los aprendizajes desde el perfil de egreso implica la definición de áreas de formación para el curriculum propuesto, para luego ser justificados con los componentes del perfil de egreso (...) La malla curricular es la representación gráfica del plan de estudios que permite comprender la articulación de los niveles (...). Para esto, se definen las asignaturas por año formativo, y la determinación de la carga de trabajo académico en SCT (...) Finalmente, la estructura curricular debe ser ajustada bajo los criterios de consistencia, secuencialidad, factibilidad y pertinencia con el perfil de egreso y los objetivos del plan de estudios. De esta manera, se busca validar la estructura curricular evaluando la articulación óptima de los componentes (...) (Institución 4, Documento 2, pp. 179).

“[Los programas] se organizan en un plan de estudios, una malla curricular y se expresan en unidades que permiten estimar el tiempo de trabajo total del estudiante para el logro de un resultado de aprendizajes, denominado créditos” (Institución 5, Documento 2, pp.16).

“Estructuración del currículo en base al perfil de egreso y orientado por las tres líneas, curriculares: Línea de formación general; Línea de especialidad del programa de formación; Línea de prácticas profesionales-vinculantes con el ejercicio profesional” (Institución 5, Documento 2, pp. 7).

“El Plan de Estudio es aquella parte del currículo que organiza los aprendizajes en asignaturas y actividades académicas a lo largo del programa de formación (...) Los elementos que debe contemplar el plan de estudios son: (1) áreas y ejes de formación relacionadas con el perfil de egreso; (2) Organización temporal de las asignaturas; (3) Secuencia de las asignaturas con prerrequisitos; (4) Secuencia de las asignaturas con prerrequisitos; (5) Carga académica presencial y créditos; (6) Salida intermedia de bachiller y/o licenciado si el plan de estudio lo contempla [y]; (7) Asignaturas claves” (Institución 6, Documento 2, pp.16).

“Una vez identificados los ejes formativos, se elaboran propósitos de aprendizaje para cada uno de ellos que permitirán esbozar la estructura del plan de estudios y las actividades curriculares relacionadas con estos ejes. Luego, se debe definir el total de las actividades curriculares concretas que se deben articular en el Plan de estudio para el logro (...) [del] perfil de egreso. A continuación corresponde precisar la articulación de los períodos curriculares necesarios para el desarrollo de los ejes de formación, secuenciando las actividades curriculares (...). Finalmente (...) es necesario precisar el carácter y correspondiente creditaje a cada una de ellas. Esta estimación debe realizar siendo como

base tanto las horas presenciales como las horas de trabajo autónomo del estudiantes (...)” (Institución 7, Documento 2, pp. 23).

“El sistema de créditos transferibles, permite una mayor sintonía entre el diseño y el desarrollo curricular orientado a competencias, ya que visibiliza por una parte la responsabilidad del docente y por otra, de los estudiantes (cuantificadas en una unidad de tiempo con un valor común) favoreciendo, de este modo, una mejor administración del currículum” (Institución 7, Documento 2, pp. 39).

UNIDAD TEMÁTICA 6: NIVEL MICRO CURRICULAR

6.3 Programas de curso

“La elaboración de los programas de asignatura requiere como elemento inicial haber realizado la distribución de competencias que cada uno trabajará (...) Paso 1: Mapas de competencias: en esta etapa corresponde realizar una distribución de las competencias genéricas y de titulación a trabajar en las distintas actividades curriculares (...) Paso 2: Elaboración de programas de asignatura (...) Paso 3: Estimación de créditos SCT; SCT significa Sistema de Créditos Transferibles y corresponde a la estimación del tiempo de trabajo real del estudiante para alcanzar los resultados de aprendizaje propuestos en un programa de asignatura o actividad curricular” (Institución 1, Documento 2, pp.17, 18, 20).

“Con los programas terminados los docentes están en condiciones de realizar una primera estimación del tiempo de trabajo del estudiante. Esto significa pensar cuanto tiempo debe dedicar el estudiante para el logro de los resultados de aprendizaje que cada programa ha expresado. Con esta estimación (...) se realiza una asignación de créditos a cada asignatura y se formula el plan de estudios completo en créditos SCT” (Institución 1, Documento 2, pp.20)

“Esta cuarta etapa corresponde a la elaboración de los programas de cursos del itinerario de formación de la carrera, diseñado en la Etapa 3. El Programa de Curso es por definición un documento público que tiene como principal destinatario a los estudiantes, ya sean actuales o estudiantes que están pensando en postular a una de nuestras carreras. Este documento tiene como propósito presentar al curso, describir sus principales características y su contribución al perfil del egreso académico profesional” (Institución 2, Documento 5, pp.2)

“Explicaciones del programa [de curso] (...) (1) Título curso (...), (2) Código (...), (3) Año/semestre carrera (...), (4) Créditos SCT (...), (5) Tipo de curso (...), (6) Descripción (...), (7) Prerrequisitos (...), (8) Competencias Genéricas y Niveles (...), (9) Competencias Específicas y Niveles (...) (10) Resultados de aprendizaje (...), (11) Estrategias de

enseñanza-aprendizaje y sistema de evaluación (...), (11) Recursos de Aprendizaje (...)" (Institución 2, Documento 5, pp.4-10)

"Formato programa asignatura (...) (1) Código Asignatura; (2) Total semestral; (3) Distribución actividad curricular; (4) Carrera-Código Plan de estudios; (5) Semestre; (6) Tiempo de Trabajo Autónomo Semestral; (6) Requisitos; (7) Descripción Asignatura(...); (8) Competencias Asociadas al perfil de egreso (...); (9) Resultados de aprendizaje de la asignatura (...); (10) Contenidos Claves (...); (11) Metodologías de enseñanza y evaluación (...); (12) Bibliografía Básica (...); [y] (13) Bibliografía Complementaria (...)" (Institución 3, Documento 2, pp. 43-44)

"Entre los componentes primordiales y asociados al proceso de enseñanza- aprendizaje están las estrategias, recursos, y dispositivos didácticos y evaluativos. Las estrategias y métodos pedagógicos que comprenden un conjunto de acciones y procedimientos que conducen y facilitan el logro de los resultados de aprendizaje (...). Los recursos y dispositivos didácticos, comprenden los materiales y medios usados intencionalmente para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizajes. (Institución 5, Documento 1, pp. 14).

"Programa de estudio: de acuerdo a formato (...) (1) Identificación de la asignatura; (2) Descripción de la asignatura; (3) Competencias (conocimientos, habilidades, actitudes del Perfil de egreso a cuyo logro contribuye la asignatura); (4) Resultado de aprendizaje focalizado en los estudiantes; (5) Contenidos; (6) Estrategias Metodológicas; (7) Evaluación; (8) Bibliografía" (Institución 5, Documento 2, pp. 12-13).

"El programa de asignatura es el documento oficial que expresa el fundamento, los resultados de aprendizaje y los recursos y medios para ello, los contenidos, las metodologías de enseñanza y la evaluación de las experiencias de aprendizaje del estudiante. Debe incluir: (1) Identificación de la asignatura; (2) Descripción y contextualización de la asignatura en el currículo; (3) Resultado de aprendizaje; (4) Contenidos; (4) Actividades de aprendizaje; (5) Evaluación de los resultados de aprendizaje" (Institución 6, Documento 2, pp. 20).

"Diseño de Programa de actividad curricular; (1) Descriptor (...); (2) Competencias asociadas (...); (3) Aprendizajes esperados (...); (4) Contenidos (...); (5) Criterios metodológicos (...); (6) Recursos didácticos (...); (7) Criterios y procedimientos evaluativos (...) (8) Recursos Bibliográficos" (Institución 7, Documento 2, pp.26-32).

6.4 Planificación del curso

"(...) Esta quinta etapa corresponde a la elaboración de la Guía de Aprendizaje para el estudiante, que es el complemento obligado y ampliado del Programa diseñado en la Etapa 4. Esta guía, una por cada actividad curricular (o curso), ha de considerarse un compromiso específico de aprendizaje entre docente y estudiante. Este documento tiene como propósito

entregar orientaciones concretas al estudiante sobre la "ruta" a seguir para desarrollar los Resultados de Aprendizaje asociados a las competencias específicas y genéricas establecidas (...) (Institución 2, Documento 6, pp.2).

“Explicaciones estructura guía de aprendizaje (...); (1) Datos de identificación general (...); (2) Descripción (...); (3) Competencias (...); (4) Resultados de Aprendizaje (...); (5) Cronograma (...); (6) Material de lectura (...); (7) Anexos (Institución 2. Documento 6, pp. 3-11)

“Si bien es cierto que el Programa de una actividad curricular es fundamental para orientar a docentes y estudiantes, éste requiere de un nivel de concreción adicional para fortalecer su implementación. La Programación corresponde a ese concepto (...). En este sentido, la programación, consigna las actividades concretas que se van a desarrollar con los estudiantes (tanto en el horario presencial como en el trabajo autónomo), su temporalidad en el cronograma del curso, considerando el marco de la reglamentación vigente a nivel institucional y las orientaciones de la unidad académica donde está adscrita” (Institución 7, Documento 2, pp.33-34)

La elaboración de la programación debe ser explícita en los siguientes aspectos: (1) La información que identifica la actividad curricular (...); (2) La información de la(s) competencia(s) del perfil de egreso (...); (3) La secuenciación de los contenidos y distribución del tiempo en las sesiones que comprende el semestre (...); (4) Identificación de los indicadores de evaluación o aprendizajes esperados con los niveles de logro; (5) Las estrategias metodológicas del proceso enseñanza aprendizaje, para el trabajo de aula (presencial y/o virtual) y tiempo autónomo del estudiante (...); (6) Los recursos didácticos; (7) Las estrategias evaluativas que se van a utilizar, para verificar el aprendizaje (...); (8) Consignar la bibliografía complementaria recomendada (Institución 7, Documento 2, pp. 34-35).

UNIDAD TEMÁTICA 7: EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES ESPERADOS

“La evaluación de los resultados académicos de aprendizaje debe ser consecuente con la naturaleza metodológica asumida, los Programas de asignaturas convenidos por las carreras, los perfiles profesionales declarados, los estilos de enseñanza y el carácter propio de la asignatura (su naturaleza práctica, teórica o ponderada). Básicamente se deben evaluar los aspectos cognitivos, declarativos o conceptuales; los aspectos actitudinales o relativos al discernimiento valórico propios de la disciplina y aquellos aprendizajes relacionados con las competencias genéricas esto es; instrumentales, valóricos y relacionales” (Institución 1, Documento 1, p.19)

“Las competencias de titulación son aquellas declaradas en los perfiles profesionales, por lo tanto, ellas deben ser evaluadas en contextos reales o simulados y no necesariamente

instrumento de investigación (...). En suma, la evaluación de competencias de titulación constituye la constatación de evidencias de haber alcanzado un desempeño óptimo en dominio de competencias disciplinarias y genéricas susceptibles de ser demostradas, acreditadas y transferidas o extrapoladas en los distintos ambientes de desempeño profesional” (Institución 1, Documento 1, p.20)

“Sin bien, una evaluación de la progresión curricular a un nivel tan avanzado dentro de la ruta de aprendizaje del estudiante es útil para la evaluación sumativa, la toma de decisiones del proceso formativo necesita otros insumos. En esta mirada, es relevante revisar también los hitos formativos derivados del; (1) Logro del perfil inicial (final del primer año),(2) Perfil sello institucional (concentrado entre el segundo y cuarto año de formación), (3) Asignaturas de alta complejidad (posición variable según carrera) y (4) Los logros de aprendizaje finales de cada progresión de aprendizajes o línea formativa, independientes de su posición en el currículum” (Institución 3, Documento 2, pp.29)

“De forma progresiva, se tenderá a que cada docente, carrera, escuela y unidad de gestión de docencia vea las evaluaciones de aprendizaje como una instancia de evaluación curricular, que genere indicadores no sólo de calificación sino de evidencia del logro de los aprendizajes, que constituirán las competencias buscadas en los y las estudiantes al fin de su plan formativo. Esta mirada, complementaria a la evaluación de la gestión docente asociada a logros formativos, e insumos generados por el cuerpo estudiantil, docente y profesional, podrá informar periódicamente las decisiones y políticas institucionales de implementación” (Institución 3, Documento 2, pp.29-30).

“Es necesario evaluar en equipo, actualizar los programas y las prácticas docentes de manera que se puedan revertir los procesos que están arraigados en una visión tradicional y se trabaje colaborativamente en el desafío de formar profesionales para la empleabilidad, en el marco del sello particular de cada institución (...). “El desafío, entonces es implementar un sistema permanente de evaluación de los perfiles de egreso e intermedio, que contribuya a generar información para la reflexión académica al interior de las diferentes Carreras o Programas y que favorezca la toma de decisiones en la marco de un proceso de mejora continua” (Institución 7, Documento 2, pp. 36-37).

ETAPA 2. NIVEL DESCRIPTIVO

CATEGORÍA I

1. INICIATIVAS NACIONALES QUE HAN PROPICIADO LA INSTALACIÓN DE PROCESOS DE INNOVACIÓN CURRICULAR

“(...) entonces el que el país que haya entrado al proyecto Tuning, eso todo tuvo su repercusión no, como rápida porque en otros países ha sido más lenta, entonces vino el tuning latinoamericano, vinieron los MECESUP que impulsaron, vinieron los convenios de desempeño ya no como iniciativa de carrera, sino como iniciativa institucionales, entonces le pusieron un motor a la innovación docente bien importante, ahora yo no sé si la gente lo ve así, yo lo veo así (Entrevistada 4, p.75)

(...) también apareció el SCT, que si bien, empezó en el 2006, nosotros participamos desde el principio pero te diría yo que fue el 2013, cuando nosotros ya logramos hacer un documento y poner, dejar establecido ya que nosotros íbamos a decidirnos por el sistema de créditos transferibles en términos de la carga de los estudiantes (Entrevistada 5, p.5)

Entonces esos han sido nuestros referentes, una parte todo lo que veníamos conversando con el MECESUP de competencias y curriculum basado en competencias, fíjate que nosotros decimos basado en competencias y no en competencias, y ajustándonos a la carga del SCT o la carga académica bajo la lógica del SCT, esos han sido los grandes pilares (...) (Entrevistada 5, p.6).

(...) por qué ha sido gracias a la acreditación, los cambios en los planes de estudio, que hemos tenido, que ha repercutido en una mejor formación para estudiar, si no yo te digo claramente las carreras estarían con planes de estudio de hace cincuenta años, como la acreditación te obliga (...) (Entrevistada 5, p.42).

A partir de la actualización del modelo de formación, se da la feliz circunstancia que el Ministerio de Educación, convoca un concurso de PMI, convenio de desempeño, en armonización curricular y nosotros postulamos y nos adjudicamos un proyecto que duró tres años, que planteaba fundamentalmente yo diría la actualización de las propuestas curriculares en la formación de pre-grado ya (...) (Entrevistado 6, p.9).

Lo que pasa es que el convenio de desempeño primero llegó a traernos recursos frescos, para hacer lo que teníamos que hacer en el Plan de Desarrollo Estratégico, ¿vale? O sea nosotros teníamos que hacerlo igual, lo que ocurre de que nos llegaron recursos que nos permitieron apalancar y dar un impulso más rápido, por eso es que tenemos otra carrera implementada creo y Exactamente, concretamente la unidad de

gestión curricular, entonces qué nos permitió el convenio de desempeño y ahí el tema de los recursos, yo buscaba un relator afuera, te fijas o no (Entrevistado 6, p.16)

Miraba lo que había hecho el CRUCH, miraba esa red de asesores de SCT que tiene el CRUCH, entonces yo podría invitar a una persona que viniera a hacernos la relatoría y teníamos recursos para pagarle, en la misma línea yo podía decirle al director de escuela, sabe qué director, dígame usted dónde está la mejor escuela en el mundo que a usted le gustaría que a su encargado de renovación curricular visitara, y así fue como hubo gente en Suecia, gente en Holanda, gente en Nueva Zelanda, gente en Inglaterra, gente en Estados Unidos, o sea te fijas, esa es una inversión tremenda, porque teníamos al encargado de renovación curricular y en algún caso al director de escuela, por diez días visitando a esa escuela, entonces es una experiencia tremenda, estuviste en una escuela...(Entrevistado 6, p.17).

Eso no lo definí yo, los buscaron ellos, ellos me dijeron sabe qué en Nueva Zelanda hay una experiencia y a nosotros nos gustaría conocer, porque han hecho renovación curricular, por competencias y créditos transferibles, listo, ok, se enviaba la carta, se hacían las gestiones y se iba la persona allá y estaba dos semanas, entonces esa experiencia, riquísima, entonces con recursos propios a mí no me da para eso, te fijas o no. Yo ahí soy un poquito más sencillo y lo puedo decir, el director de la Chile cuál es la diferencia (risas) (Entrevistado 6, p.18)

Y le puedo pagar el bus de aquí a Concepción, bueno, hoy día están tan baratos los pasajes en avión, que se puede pagar el avión, pero claro, tengo que acotar. Yo diría que la principal diferencia de las que están con convenio de desempeño y las que están sin convenio de desempeño tiene que ver con el alcance de las posibilidades de los recursos, está posibilidad de una pasantía en un lugar de nivel mundial, esta posibilidad de poder contar con un asesor externo, también pagado por el convenio de desempeño, y también de alguna manera lo definíamos con ternas, en conjunto el equipo de convenio de desempeño con la escuela y la escuela también podía participar, sabes qué a nosotros nos parece que tal persona es muy buena en lo que a nosotros nos interesa, entonces también podían proponer nombres, se daban antecedentes, se le consultaba al ministerio, entonces yo diría que eso permitió apalancar bastantes recursos (...) (Entrevistado 6, p.16).

(...) nos hemos adjudicado por cinco años la beca de nivelación académica, que también fue como un, a ver... como una inyección no solo de dinero, sino que también una que permitió fortalecer también este programa de primer año y que tuvimos resultados exitosos en su primer momento, el año pasado no nos fue tan bien producto de una toma que tuvimos, nos permitió efectivamente remontar el tema de la retención del primer año y empezar a velar por los años superiores, ese es como el primer granito, el perfil de ingreso (Entrevistada 7, p.8).

(...) situación que después se vino a reforzar cuando conocimos los nuevos criterios de acreditación de pre-grado, donde todos los que tenemos nuestro proyecto educativo, venía casi en lista de supermercado, el tema de hacerse cargo de las competencias iniciales, el tema de tener programas de acompañamiento, el tema de definir curricularmente la incorporación de los SCT, de establecer cuántos SCT íbamos a autorizar, cómo íbamos a entender el crédito institucionalmente (...) (Entrevistada 7, p.10).

Una tercera variable que tiene que ver con las vías de financiamiento, me explico ocurre que también hay una situación por ejemplo de las becas y créditos que también estanca un poco en la duración real de las carreras, entonces la universidad también decidió explorar esto para re revisar procesos teniendo la vista de que si declaraba diez semestres, no podían ser los quince y medio que terminaba demorándose un arquitecto por ejemplo (Entrevistada 7, p.11).

Sí, eso es y también, bueno comentarte que en esto también trabajamos harto con el tema de los SCT, que bueno, a nosotros nos ayudó el Javier, nos ayudó la Mónica, también en un momento y también fuimos mirando y fuimos observando lo que iba pasando con los SCT y lo que iba pasando con los marcos de cualificaciones también (Entrevistada 7, p.58).

CATEGORIA II

2. MARCO INSTITUCIONAL PARA LOS PROCESOS DE INNOVACIÓN CURRICULAR

2.1 Modelo Educativo de las Instituciones

Ya, el modelo educativo tiene cinco ejes, que en el fondo tiene que matizarse en los procesos, procesos curriculares, el primero de ellos es que está centrado en el estudiante, que es un curriculum basado por competencias y no en competencias, porque eso tensionaba mucho, podría llegar a tensionar mucho la forma de desarrollar el curriculum, entonces un poco para darle libertad colocamos estos dos énfasis, que sea un curriculum que nos permita, que le permita a nuestros estudiantes y luego a nuestros egresados tener una formación durante toda la vida, al formación humanista cristiana de nuestra universidad por ser católica verdad, es una opción y también la incorporación de las TICS en los procesos de aprendizaje, son los cinco ejes ya, y sobre esos cinco ejes se ha desarrollado digamos toda la, se ha ido desarrollando progresivamente también la dirección general de docencia y la última unidad que se crea este año por fin es la dirección de tecnología educativa (Entrevistada 4, p.7)

Modelo de formación que la institución creó por primera vez el año 2003 y el año 2014, después de un proceso participativo y colegiado lo actualizamos (...) (Entrevistado 6, p.3).

Por lo tanto, en el modelo de formación están las grandes orientaciones de la Institución con una clara visión y misión con una propuesta de trabajar un modelo formativo, a través de comunidades de aprendizaje ya, identificando claramente actores como los directivos, como la gente, personal de apoyo a la gestión, los académicos y los estudiantes, y también indicando de alguna manera cuál sería el itinerario que la universidad quiere proponer para las personas que se quieran formar con nosotros. Ahí te quiero hacer una aclaración, nosotros el modelo curricular lo tenemos implícito en el modelo de formación (Entrevistado 6, p.4).

(...) el modelo de formación tiene cuatro partes ya, primero las grandes orientaciones como te decía, que la universidad se plantea, que toda la formación la va a hacer con tres criterios, identidad en primer lugar, por todo lo que significa pertenecer a esta universidad, ahí vas a encontrar muchas características que tienen que ver con aspectos curriculares, segundo lugar, formación con calidad y tercer lugar una formación con responsabilidad (Entrevistado 6, p.5).

Ya, esos son las tres grandes orientaciones. Después que trabajamos todo eso, pasamos una parte que llamamos el proyecto de formación de la universidad, que ahí viene esta noción de comunidad de aprendizaje que yo te planteaba y ahí tú vas a encontrar muchas cosas, que tienen que ver con académicos, con los directivos, con el personal de gestión y después viene lo que yo te decía, los niveles de formación (...) Y por último, y esta puede ser una parte que a ti te va a interesar mucho, nosotros definimos en este modelo de formación una parte que se denomina, el diseño curricular y diseño de la docencia en el marco institucional, yo creo que esto te va a servir mucho para tu trabajo (Entrevistado 6, p.6).

(...) tenemos el plan de formación integral, que nosotros nos interesa formar no solamente profesionales para un mercado, sino que también nos interesa formar personas que se preocupan de los demás y que entienden que por su profesión ellos van a construir a mejorar la vida de los demás, que tiene que ver más bien con un sentido, un sentido teleológico de lo que están haciendo, pero igual me queda los márgenes de duda, de cómo estamos pensando la formación, tratando obviamente de mejorar lo que hacemos (Entrevistado 6, p.47).

Luego, también la institución declara un perfil sello que tiene que ver con un grupo de competencias que tienen que ver más bien con esto titulados que pueden integrarse a una comunidad global que es también la bajada de la misión y la visión institucional, y su plan de desarrollo estratégico, de cómo queremos que los estudiantes se preocupen, se estudien no sé, se preocupen de los contextos en que se desenvuelven, que tengan

capacidad y competencias para entender los contextos sociales, culturales y medio ambientales, comprometidos con su entorno, que se puedan insertar en una sociedad global con la velocidad que eso conlleva (...) (Entrevistada 7, p.9).

2.3 Modelo curricular que adscriben las Instituciones

No, eso justamente lo que está en proceso de diseño porque más que un modelo curricular hay un modelo orientado al mejoramiento continuo, que es el manual de rediseño, que a mí no me parece que sean contradictorios, pero efectivamente no hay definición curricular propiamente tal (Entrevistada 1, p.12)

¿por qué desempeños? porque la universidad no se ha comprometido con un modelo de formación por competencias, aludiendo un poco a tu pregunta anterior, la universidad deja abierta la posibilidad de que las carreras definan o desempeños profesionales o competencias, la razón es que movilizar un curriculum por competencias, incluye algunas dificultades en la implementación que probablemente todavía la universidad no está en condiciones de asegurar y por eso hablamos de un modelo que compromete desempeños profesionales pero que se articula curricularmente desde resultados de aprendizajes (Entrevistada 1, p.25)

Orientada al desarrollo de competencias (Entrevistada 2, p.19)

Bueno, nosotros trabajamos en la lógica de formulación de perfiles con conocimiento de habilidades y aptitudes, y trabajamos la formulación de todo lo que viene en lo meso y micro curricular con resultados de aprendizaje (Entrevistada 3, p.16)

Yo diría que más definitivamente, pero en el modelo de formación 2003, ya de alguna manera se hablaba de competencias, pero había una declaración un poquito más, se hablaba de un curriculum orientado al desarrollo de competencias, hoy día ya hemos avanzado a un curriculum basado en competencias te fijas. Entonces yo diría que el 2003 se empieza a instalar pero después de esta actualización se empieza a profundizar más en ello, entonces entender de que una competencia no solamente te manda el mercado verdad, o en las competencias no solo corresponde a un discurso neoliberal de educación, que son los prejuicios que aparecen te fijas, sino que profundizar más bien que tiene que ver con desempeños que son necesarios de que un profesional tenga en el área que se está formando (...) (Entrevistado 6, p.49).

CATEGORIA III

3. UNIDAD ENCARGADA DE LOS PROCESOS DE INNOVACIÓN CURRICULAR

3.1 Surgimiento del área a cargo de los procesos de innovación curricular

Mira, yo entiendo que el área está constituida desde aproximadamente el año 2012, situación que se consolida a partir del manual de diseño curricular, que es un texto que en el fondo da lineamientos, orientaciones y procedimientos a los procesos curriculares a nivel institucional, para pregrado diurno, de acceso regular (...)

Bueno, contarte aquí un poco más que esta unidad de gestión curricular en post-grado se creó en enero del 2016, en pre-grado ahí donde otras colegas más trabajan, está creado en 2006, 2008, entonces tiene una larga data versus esto que recién está iniciando como unidad curricular (Entrevistada 2, p.5).

La unidad de mejoramiento docente está adscrita a la dirección de docencia y a la vicerrectoría académica y el foco nuestro de trabajo es todo lo que tiene que ver con docencia de pregrado, que es una unidad relativamente joven en el contexto país, nosotros fuimos creados como unidad el año 2012 y a la fecha, bueno la unidad partió con una persona que era yo como jefatura y ahora el equipo a raíz del trabajo que hemos ido haciendo y la aceptación que se ha ido ganando en los académicos y en los directores de escuela que es la jefatura con la que nosotros más trabajamos, nuestra universidad es solo jefe de carrera, somos un equipo de 16 personas (Entrevistada 3, p.9).

(...) como los orígenes de esto de la innovación curricular, indudablemente que empezó todo esto, por allá por el año, no sé sería 2004, 2006, con los primeros MECESUP, el primer llamado de los MECESUP a la renovación curricular, después que ellos pusieron infraestructura, te acuerdas que los primeros programas MECESUP (Entrevistada 5, p.4)

Esta unidad se creó el año 2015, los años anteriores había existido como jefatura, y particularmente una decisión también de carácter estratégica de poder concentrar las capacidades en una unidad central con la finalidad de poder guiar, monitorear y cautelar el proceso de implementación y actualización de lo que fue la bajada del proyecto educativo del año 2011, y por qué, bueno principalmente el año 2011, la universidad se plantea un modelo educativo, considerando tal vez las variables internas y externas, empezó a poner mucha atención en las características de los estudiantes, las características del mercado laboral para estudiantes como los nuestros y también los desafíos disciplinares que obviamente conlleva todo el proceso, y también considerando las variables de los mecanismos de aseguramiento interno y externo de la calidad, que están normados principalmente por el tema de las acreditaciones, tanto institucionales como también de carrera, ya (Entrevistada 7, p.4).

3.2 Representaciones de los propósitos de la innovación curricular

A ver, el modelo de rediseño está orientado en un ciclo de mejoramiento continuo, que está totalmente articulado, con los requerimientos de rendición de cuentas externas a la

universidad, particularmente los procesos de acreditación, entonces desde esa perspectiva los modelos de rediseño curricular, están orientados a eso, a la mejora continua y por eso se están articulando con procesos de evaluación permanente de manera tal que en el fondo, haya un ciclo, un espiral permanente donde tú puedas evaluar o diagnosticar, rediseñar, evaluar, ajustar, implementar, evaluar y así continuamente. Ahora, nosotros en lo que estamos trabajando hoy día es en hacer compatible esa perspectiva con un modelo de trayectoria pensado desde el estudiante (Entrevistada 1, p.9)

Ohh que difícil pregunta, bueno yo creo que es parte del corazón de la universidad, o sea es parte de las funciones que tiene que hacer, o sea si al ser la función principal, una de las tres funciones principales la docencia, el curriculum, forma parte de la docencia, porque el curriculum en el fondo dependiendo desde la perspectiva que tú te pares para definirlo, pero finalmente el curriculum es una selección de saberes culturales, ahora esta selección se produce en un contexto universitario y el contexto universitario, según la universidad en la que tú trabajes, tienes una visión de hombre, una visión axiológica, filosófica, de lo que quiere formar, nuestra universidad tiene una visión filosófica, en formar un estudiante que tenga un espíritu humanista cristiano, de servicio ya, que construya comunidad donde va verdad, que no necesariamente tiene que ser católico, pero que construya comunidad, entonces eso tiene que darle una cierta sensibilidad al curriculum, un cierto parámetro, no sé si me entiendes lo que te quiero decir, que es distinto a la institución de la región, que es una universidad laica ya, entonces esa visión, esos principios del curriculum que no son de los principios del curriculum escolar digamos, tiene que permear la formación de los estudiantes y entonces, el área curricular se preocupa de que, de materializar estas grandes ideas de formación que tiene la universidad en una forma de comprender la formación y por lo tanto, los principios que lleva adelante con cada programa formativo, entonces yo creo que si no existiera una unidad de curriculum, cada carrera podría hacer lo que quiere y cómo quiere, y eso no puede ser en una institución que debe cumplir ciertos estándares de calidad (Entrevistada 4, p.123).

Entonces creo que es importante porque una unidad como la nuestra, ayuda al cumplimiento de los estándares de calidad en la formación, aporta a la formación en servicio de los académicos, aporta a los directores de carrera ya, acompaña a los equipos en el desarrollo de su curriculum y bueno, también a comprender que el curriculum no es inamovible, el curriculum cambia (...) (Entrevistada 4, p.124)

El principal [propósito], lograr aprendizajes en los estudiantes, el principal, o sea si tú me dices yo cuando estaba motivada por hacer renovaciones curriculares, que estás pensando te fijás, piensas en el estudiante y esa es la dificultad de por qué nos demoramos tanto, porque el profesor tiene ahí una mirada muy desde puesta desde él, es

que este cabro tiene que saber todas estas cosas y yo le digo ok, tiene que saber pero cómo se las enseña (Entrevistada 5, p.58).

Entonces para mí la renovación curricular va desde vista principalmente, yo te digo la mirada y me gustaría que me respondieran así otros colegas, es asegurar aprendizajes en el estudiante, luego de eso entonces, ponernos por ejemplo al tono con otras universidades o con lo que la política pública nos está indicando, claro, porque la política pública hoy día te dice SCT, ok, nosotros tenemos que ir por el SCT también, bien, pero eso me afecta no cierto el primer punto, porque yo te decía, para mí sigue siendo más importante que el SCT el aprendizaje del estudiante, probablemente esa política pública me está cooperando hacía eso, entonces también un punto importante es que la universidad vaya la par con la política pública, con lo que las otras universidades hemos estado compartiendo, para no cierto, ser una más dentro del grupo y no andar tan descarrilada por ahí solita (Entrevistada 5, p.59).

Entonces, bueno como te señalaba dónde está la innovación curricular, más bien el propósito de este proceso de innovación curricular, en qué efectivamente lográsemos considerar los planes estudio, lográsemos sincerar los perfiles de egreso (Entrevistada 7, p.15).

Yo encuentro que es una oportunidad sumamente valiosa en las instituciones para poder plantearse y replantearse sus fines formativos, como también qué es lo que ellos quieren proyectar a través, lo que queremos proyectar a través de los estudiantes, cuáles son los sellos que queremos poner en la institución para cada uno de los alumnos (...) (Entrevistada 7, p.21)

3.3 Características de la unidad a cargo de los procesos de innovación curricular

Perfecto. Bueno, el área diseño y actualización curricular, está anclada en la Unidad de Innovación Educativa, que es una unidad de la Vicerrectoría Académica, entonces eso igual es importante porque es una unidad de gobierno central (Entrevistada 1, p.1)

En términos de estructura, el área está compuesta por seis profesionales incluida, cuya formaciones son diversas pero están centradas principalmente en el área de la educación, entonces tienes profesores principalmente, distintos niveles, un psicólogo y una socióloga, esa es la composición del equipo curricular, que nos hemos ido acercando a este tipo de labores de diferentes momentos en la vida y de distintos espacios y trayectorias personales y profesionales pero que finalmente nuestra formación ha tenido mucho de lo que ha ocurrido en el oficio, es decir, los profesionales que trabajamos en el área, nos hemos formado también en la misma área, por lo tanto te digo esto porque explica un elemento fundamental y constitutivo del área en sí mismo,

que es un espacio de trabajo pero también es un espacio formativo para los profesionales que ahí trabajan (Entrevistada 1, p.2)

(...) además cuesta mucho encontrar personas adecuadas para hacer la pega, o sea necesitas conocimiento técnico, pero más que eso incluso, muchísima habilidad blanda, ahora desde el punto de vista de la asesoría necesariamente curricular, necesitas asesores con una cantidad de, con una batería de habilidades blandas muy grande, porque la cosa técnica finalmente la puedes aprender, te puedes leer un libro, igual todos tenemos formación asociada a curriculum, no es algo tan distante, pero la habilidad blanda y la capacidad de movilizar, de actuar y de repente generar consenso, pero también a veces marcar los límites o establecer habilidades de negociación, lo hace muy complejo (Entrevistada 1, p.45).

Ok. Bueno, la unidad que acompaña todos los procesos que tienen que ver con innovación curricular, se llama Unidad de mejoramiento docente, que acá se generó con el nombre con el que se hicieron los concursos para instalar estas unidades a nivel país, aunque la creación de la unidad en la institución, fue con fondos propios no fondos ministeriales (Entrevistada 3, p.8).

Sí, somos prolíferos, nuestro ámbito de acción son generalmente, son tres ámbitos de acción, que es todo lo que es docencia, fortalecimiento de habilidades docentes, investigación en aula, aprendizajes que nosotros tenemos adscritos a la unidad, el centro de apoyo al aprendizaje, todo lo que es nivelación de competencias básicas y gestión curricular, que tiene que ver con el trabajo que nosotros hacemos acompañando la implementación de la normativa institucional para lo que es gestión curricular con los directores de escuela y coordinadores de carrera, en escuelas multicarreras (Entrevistada 3, p.10)

Correcto, la orgánica nuestra, bueno yo tengo la jefatura a cargo y hay un coordinador por cada área y cada coordinadora de equipo de trabajo, nosotros para fortalecer la unidad, también tenemos, nos hemos adjudicado proyectos ministeriales PM, termina este año, que nos ha permitido focalizarnos un poco más y acompañar no solo la generación de la innovación, sino que la implementación de las innovaciones en terreno digamos (Entrevistada 3, p.12)

Bueno, sí, somos de diferentes profesiones, hay profesores, la gran mayoría de nuestra gente está con post-grado obtenidos o en el estudio de post-grado, a nivel de magister, tenemos dos doctores en el equipo en educación, tenemos gente bueno, te decía del área de las pedagogías, tenemos gente del área de la psicología, tenemos una persona del ámbito de las ciencias de salud y una persona de ingeniera, porque como atendemos además a cuarenta carreras que son de distinto, distintas áreas, tenemos que tener capacidad de comprensión a veces de contextos bastantes acotados en el ámbito disciplinar (Entrevistada 3, p.15)

Ya, yo soy la directora de desarrollo curricular de la universidad y mi unidad pertenece a la dirección general de docencia, que está adscrita como dirección general a la vicerrectoría académica, ese es un poco. Y en la dirección general está el centro de innovación a la docencia, donde está colaborando Andrea, está mi dirección y ahora está la dirección de evaluación de la docencia, de la docencia, que está, bueno ahí te voy a contar. Ahora está la dirección de tecnología educativa, que se creó recientemente y la dirección de formación humanista, cristiana (Entrevistada 4, p.5)

Este año quince [integrantes tiene el área]. Por ejemplo Héctor, que es doctor en antropología, que llegó, tiene cinco carreras en la escuela de la salud, agronomía seis, ahora va a entrar con antropología siete, pero ahí es normalización, ese es otro proceso, normalización. La Isabel está con psicología terminando las seis carreras que pasó por el consejo. Luis que se incorporó tiene todas las carreras de la facultad técnica y empieza conmigo derecho y filosofía. Y ahí nos vamos distribuyendo, más todas y ahora que están todas con la evaluación de ciclo (Entrevistada 4, p.105)

Ya, mira esta área efectivamente está alojada en la vicerrectoría académica, nosotros la vicerrectoría académica para nosotros es solo pre-grado, hay otra vicerrectoría de post-grado, solo pre-grado, está alojada ahí dentro de una dirección, está la vicerrectoría, una dirección que se llama dirección de desarrollo curricular y formativo, desarrollo curricular y formativo y dentro de esa dirección hay una unidad que se llama desarrollo curricular (Entrevistada 5, p.11).

Esa es la unidad que hoy día no está a cargo mío, antes se llamaba de otra manera y etc., pero hoy día es esa la unidad y ahí, esa persona que está a cargo de esto, entonces en este momento se está constituyendo un grupo de trabajo, pero nunca ha sido muy grande, yo cuando trabajaba, yo no trabajaba con más de dos personas, en todo esto curricular, y no era solo el diseño curricular lo que yo veía, sino que yo veo todo lo que es acreditación también (Entrevistada 5, p.12).

Entonces esa es, ahora yo te decía, cuando yo lo tenía a cargo, yo no tenía más de dos personas, o sea era yo y dos personas, entonces tampoco te da para ir a todas las carreras, todos los días y todas las semanas, entonces se va haciendo así. Ahora, como hay mucho tema de reflexión entre medio, de búsqueda de información, validación de perfil de egreso por decirte, claro eso va siendo tiempo que no cierto, que te permite a estas dos o tres personas ir organizándose con las distintas carreras, no todos te requieren el mismo día o todas las semanas (Entrevistada 5, p.21).

Que va a trabajar con las unidades académicas, tienen que ser personas muy idóneas, desde el punto de vista profesional pero también desde el punto de vista personal, lograr empatía, porque bueno yo te diré mi experiencia personal, con la confianza que te tengo, cada cosa que uno escucha que tú tienes que aprender a hacer filtro, tienes que aprender a sacar de allí lo que te sirve, lo demás olvidarlo, tienes que entusiasmar al profesor,

tienes que tratar de mostrarle el por qué es bueno esto, como el se va a beneficiar, porque si tú te fijas, toda esta cuestión pasa por cuestiones de relaciones personales, que tienes que mostrarle el documento y decirle mire haga uno más uno, dos, y ahí, entonces yo creo que es como la fortaleza nuestra y doy fe por el grupo que yo manejé, esas eran nuestras fortalezas (Entrevistada 5, p.40).

Para los efectos, en la dirección de docencia, yo tengo una unidad de gestión curricular, y ahí tengo una persona que está a cargo y que trabaja con dos profesionales jornada completa y un profesional media jornada, y con esas tres jornadas y media, yo cubro todas las facultades ya, entonces tengo una persona que es asesor curricular de cada una de las tres facultades más grande y la persona que tiene media jornada, apoyo a la facultad de ciencias religiosas y filosofía, que es una facultad más pequeña, porque tiene solo dos carreras, religión y filosofía (Entrevistado 6, p.10)

Perfecto, mira los procesos curriculares están alojados en la vicerrectoría académica, particularmente a través de la dirección general de docencia, donde se aloja dirección de innovación y evaluación curricular, que es el responsable de llevar adelante los procesos tanto de las actualizaciones curriculares, la creación de nuevas carreras, creo que ahí está centralizado el propósito (Entrevistada 7, p.3).

3.4 Niveles formativos con los que trabaja el área a cargo de los procesos de innovación curricular

Exactamente, entonces tenemos algunas que terminaron efectivamente, pero hay otras que seguimos trabajando, a la fecha estamos trabajando con 16. Bueno y como te decía, el manual de rediseño está pensado principalmente para los programas de pregrado de acceso regular, pero nosotros en el proceso nos hemos ido, hemos ido ampliando nuestro campo de acción a aquellos programas que siendo aun de pregrado tienen acceso diverso y estoy pensando particularmente en los programas de prosecución de estudios, de regularización de título, que actúan en la modalidad vespertina, pero que siguen tributando a una certificación de pregrado, y eso nos ha implicado diseñar, ha implicado o sea nos ha obligado mejor dicho a diseñar procedimientos, diagrama de flujo, de manera tal de poder responder a la demanda de un programa de formación que es diferente en términos de sus necesidades, a las carreras diurnas, tradicionales y normales (Entrevistada 1, p.5)

Mira, a nivel de postgrado se ha generado una situación un poco ecléctica, porque la dirección de postgrado en la que tiene la potestad de los procesos curriculares de postgrado, la dirección de post-grado también es parte de la vicerrectoría académica, sin embargo, al estar en una unidad distinta con dirección distinta, no hemos logrado

generar procesos realmente como colaborativos y mancomunados, se intentó con más o menos éxito, pero finalmente nosotros estamos trabajando en pregrado principalmente. Como te decía, la diferencia es que hoy día estamos trabajando con estos programas de accesos diversos, pero en general nuestro trabajo sigue estando abocado al pregrado (Entrevistada 1, p.7)

Entonces para eso por ejemplo, el año pasado trabajamos en general como en experiencias piloto por así decirlo, porque si bien los lineamientos son los mismos para pre y post-grado, que un poco conversamos con las colegas del área pre-grado (...) (Entrevistada 2, p.9).

Nosotros de una u otra manera igual vamos haciendo aporte al post-grado, pero nuestro ámbito de acción prioritario, además por la cantidad de carrera y por lo nuevo de la unidad es el pre-grado (Entrevistada 3, p.13).

Pero igual si nosotros tenemos cursos de fortalecimiento y habilidades docentes en el sistema de créditos transferibles ponte tú, eso viene pre y post-grado, porque la universidad, optó el mismo valor de crédito para pre y post-grado, se explica la lógica de créditos transferibles, lo que es formulación de resultados de aprendizaje, también se impacta al post-grado, o sea en ese sentido hay ciertas cosas que son transversales, pero nosotros tenemos como foco el pre-grado (Entrevistada 3, p.14)

El mismo, yo estoy ahora levantando un post-grado y se entrega la primera fase y se asigna un asesor (Entrevistada 4, p.83)

Sí, el mismo camino, pero depende de la dirección de post-grado (Entrevistada 4, p.84)

(..) en mi universidad, está muy separado lo que es el pre, del post-grado, el post-grado va por otra línea y si tú quisieras después el post-grado, tiene que ser otra persona porque vamos por muy carriles distintos (Entrevistada 5, p.7).

Bueno, hoy día esto también se ha tratado y se ha tratado de instalar a nivel de los post-grados y que los magister también tengan o lo diplomados también tengan una estructura curricular que comparte esta similitud que también tengan ciertos elementos del sello formativo institucional, pero claramente si es un magister, la bajada es mucho más específico (Entrevistada 7, p.18).

3.5 Procesos de innovación curricular llevados a cabo en las instituciones

Ahora, a pesar del poco tiempo considerando la magnitud histórica de esta universidad, que va a cumplir 170 años, estos procesos han logrado un nivel de madurez importante, mira como cifra el 72% de las carreras diurnas de pregrado, de acceso regular, han

trabajo con el área, en procesos de distinta magnitud, procesos completos que implica modificar desde el perfil de ingreso en adelante o procesos de ajustes que no tocan el perfil de ingreso, pero tocan o la estructura curricular o los programas a nivel micro, pero ya es el 72% de las carreras de la institución considerando un N de 66. Actualmente, estamos trabajando con 16 carreras, el año 2017 estamos trabajando con 16 carreras, el año pasado trabajamos con 18, no quiere decir que sean 16 y 18 diferentes, hay algunas como los procesos demoran un tiempo...(Entrevistada 1, p.4)

(...) Ahora, actualmente nosotros estamos apoyando a 16 programas en promedio más o menos, entonces como hay una sobre demanda frente a esta nueva unidad hay muchos programas que nos piden muchas cosas (...) (Entrevistada 2, p.8).

Esos son nuestros focos de acción, ahora todo lo que nosotros hacemos dice relación con aseguramiento de calidad en la docencia de pregrado, tenemos cuarenta carreras en la universidad a la fecha, tenemos 17 renovadas, estamos con 11 pedagogías, con un PMI de renovación curricular de las pedagogías y tenemos la meta del 2019, de tener las 40 carreras innovadas o renovadas a la lógica de lo que plantea el CRUCH, perfil de egreso validado, plan de estudio, estrategias metodológicas, todo lo que trabajamos el SCT, lo que es una carrera renovada (Entrevistada 3, p.11)

(...) nos planteamos el 2014 renovar quince carreras, en este momento implementadas tenemos tres, tenemos pedagogía en inglés, tenemos trabajo social y psicología, que están en la lógica de todo lo que son las condiciones de borde en la educación superior chilena verdad, con sistema de créditos transferibles, entregando un gran protagonismo a los estudiantes, tratando de innovar en las metodologías, tratando de que cada vez sea una formación mucho más integrada ya, no tan como compartimiento de estanco, sino que haya dialogo por niveles, por ciclos, eso como a grandes rasgos, en lo que estamos en la renovación curricular (...) (Entrevistado 6, p.10).

La Escuela de Arquitectura, que eso te puede servir un poco para ver cómo fue in crescendo, el año 2012 partió Arquitectura y Diseño, el año 2013 partieron las carreras de Ciencias Agrícolas, Ciencias Veterinarias, Escuela de Comunicaciones, Escuela de Negocios y Escuela de Ingeniería, y la Escuela de Ciencias Jurídicas y Sociales, y dejó como un proceso único el año 2014, la Escuela de Salud que con la complejidad que tenía y por la cantidad de programas que estaban asociado se abordó durante todo un año, esa fue como la definición de la bajada (Entrevistada 7, p.14).

3.6 Tiempo de duración de los procesos de innovación curricular

Ese es el proceso a grandes rasgos que hacemos los asesores curriculares ¿cuánto nos demoramos en eso? Más de un año ya, porque tiene que ver cómo te explicaba, que son procesos, nosotros instalamos la reflexión a partir de la práctica formativa y eso

implica un curriculum que se tensiona y esos procesos de discusión y de deliberación son lentos (Entrevistada 1, p.30)

(...) los tiempos son muy largos para la renovación curricular, yo te estoy hablando fácilmente un año, un año y medio, quedamos en el proceso de renovación curricular (Entrevistada 5, p.15).

3.7 Vinculación con otras unidades

Que dentro hay una unidad en calidad y análisis que es un colega sociólogo y él apoya de hecho con todos los programas en lo que tiene que ver por ejemplo, procesos de autoevaluación, planes de desarrollo, seguimiento, entre otras cosas, entonces con ellos de hecho se da continuidad y trabajamos muy a la par para saber qué programas están en qué procesos de autoevaluación, cuáles son las mejoras que se les pidieron, y en ese sentido, la innovación un poco está favoreciendo o ayudando al tema de la calidad, al aseguramiento de la misma y de la evaluación permanente (Entrevistada 2, p.16)

Mira, yo creo que una de las cosas que destaco yo cuando ingresé recién a la universidad, no sabía muy bien cómo organizacionalmente se comunicaban entre unidades, etc., y cómo era la relación entre ellos para facilitar de hecho los procesos, entonces lo que me decían era que no necesariamente había mucha comunicación entre las unidades, sin embargo cuando se crearon estas dos unidades, nosotros, la reunión inicial para conocernos entre los equipos y un poco ir delimitando los apoyos, etc., yo siento que fue súper, súper positivo, porque había un programa que me consultaba algo que no tenía nada que ver con lo que yo apoyaba, pero yo sabía a qué unidad derivar y facilitar la comunicación, de hecho los mismos programas nos decían, antes pimponeaban en muchas unidades y todo lo que era netamente curricular, podían haber muchos expertos que los podían aportar de forma muy parciales, pero ahora ya por lo menos tener una unidad que gestione facilita tales apoyos (Entrevistada 2, p.52)

Ya, entonces todas estas unidades a la vez, nos colaboramos entre nosotros para aportar a los procesos de cuando se crea una carrera nueva y cuando se actualiza una carrera, porque en la universidad ya todas las carreras están bajo el modelo basado en competencia, o sea más bien en el paraguas general de lo que es nuestro modelo educativo, con sus cinco ejes (...) (Entrevistada 4, p.6)

Y ahí después de eso, se le piden los programas y entre medio de eso, nosotros tenemos organizado una serie de talleres de acompañamiento aparte, para la formación humanista cristiana, nos coordinamos con el centro de innovación a la docencia, para hacer el taller de programas, porque como hacen resultados de aprendizajes, ellos hacían, yo dije un día, oye pero si somos nosotros los primeros que trabajamos los resultados de aprendizaje, tenemos que hacerlo juntos, porque después van a llegar a hacer la guía contigo y tú le vas a decir

que los resultados están malos, oye sí, entonces esa es una cosa nueva que inventamos (Entrevistada 4, p.36).

Pero son dos cosas independiente que convergen, yo te diría que conversan, no hay una articulación, conversan, pero no es que estemos articulados, que yo le diga mira voy a ir para acá, entonces ven tú conmigo, no, conversan, o sea yo sé que hay una necesidad, converso con el de acá, el de acá lo pone entonces para las capacitaciones (Entrevistada 5, p.33).

Y son ellos los que van apoyando ese proceso, entonces también se ha visto la necesidad de que el dialogo no sea solamente con la escuela, sino que también sea con la dirección de planificación y desarrollo, te fijas, cómo se va armando un triángulo (Entrevistado 6, p.24).

A contar de enero de este año, están unificadas, la dirección, perdón la jefatura de innovación docente, ahora depende directamente del área de innovación y evaluación curricular (Entrevistada 7, p.34).

Hasta diciembre estaba separado, estaba por otro, en otra dirección pero finalmente si tú lo miras en esta óptica, en realidad debería hacer y terminar en una unidad de estas características, porque es en donde están alojados los procesos, entonces esos procesos después, este es mi lado de docencia, de ahí después nace naturalmente la programación académica, nace los pagos de los profes, nacen los horarios, o sea abre otro mundo después (Entrevistada 7, p. 35).

CATEGORÍA IV

4. ETAPAS DEL PROCESO DE INNOVACIÓN CURRICULAR

4.1 Ciclo general con el que se realiza el proceso de innovación curricular

Ya, sí, efectivamente tenemos un ciclo que establece estaciones de trabajo o pasos, ahora este diagrama tal cual está diseñado en el manual, no es tal cual se implementa realmente y por eso estamos en un proceso de... [revisión] (Entrevistada 1, p.18).

De rediseño y de revisión, ¿por qué? Porque el dibujo se nos ha complejizado en la práctica, en la medida que han entrado nuevos actores a los procesos, lo que lo ha enriquecido sin lugar a dudas, pero el diagrama tal cual está en todos los textos, no funciona tal cual. Mira, te explico cómo es el tal cual y después te explico cómo hacemos la modificación, el tal cual, el que está dibujado tiene seis pasos, primero: diagnóstico, segundo: perfil de egreso, tercero: perfil de ingreso, cuarto: estructura curricular, quinto: asignatura y sexto: orientaciones para la mejora, ya, ese es el ciclo con los pasos (Entrevistada 1, p.19)

Va a armar la ruta del itinerario, tiene que pasar, tiene que estar aprobado por el consejo de carrera y de facultad. Esa es la quinta fase, la sexta fase es la presentación al consejo académico, donde nuevamente a veces recibe alguna como se llama, sugerencia...(Entrevistada 4, p.29)

(...) Ya, entonces nosotros cuáles son los productos que les pedimos a las carreras, en una primera etapa que esté el perfil, las competencias definidas, los niveles de ese definido y la matriz de vinculación, y la matriz de vinculación es curso, PMA, que ustedes no tienen, porque no tienen SCT, entonces el PMA es la distribución de la carga académica del crédito, o sea cuántas horas presenciales tiene por eso es PMA, cuántas mixtas y cuántas autónomas. Entonces tenemos medidas convertidoras, de cuando un curso tiene seis créditos, cuántas horas tiene que tener, según las características del crédito y el manual del SCT, las carreras que está por las competencias que tiene ya, cuatro horas presenciales, tres mixtas no sé cinco autónomas, te estoy poniendo, eso se le pide en la primera parte. La segunda parte, se le pide, ah y la matriz de equivalencia, el itinerario de la matriz de equivalencia (Entrevistada 4, p.32)

Sí, y el proceso de normalización, es porque descubrimos que hay carreras que tenían programas no sé hasta cuarto año, no tenían todos los programas (Entrevistada 4, p.107)

Tenían las guías pero no los programas, ya entonces, o solo tenían programas y no tenían guías, entonces lo que nosotros hemos implementado es un proceso de normalización, o sea sobre todo esto surge en los procesos de acreditación, entonces claro, como antes no había tanto control, entonces ahora lo que se trata es de normalizar procesos en carreras que están desnormalizada, bueno, pero tampoco es tanto pero ha sido de harta ayuda (Entrevistada 4, p.108)

Entonces es un proyecto formativo que le pedimos a ellos, es un documento te diría yo que es sencillo, no sé te miento diez páginas, donde ellos puedan decir por qué, y eso es un elemento curricular escrito, que en ese volvemos a escribirlo, pero los que dicen el contenido son ellos. Luego, le pedimos que el perfil de egreso esté actualizado y validado, y validado externa e internamente, y expresado en competencias, entonces ese es un segundo documento curricular que nosotros le pedimos, que es un documento escrito, tercer documento escrito es el plan de estudios con la malla curricular, entonces oye por semestre, nosotros trabajamos por semestre y por asignatura, por semestre cuáles son las asignaturas, cuáles son los prerrequisitos, cuáles son los créditos, y ahí se mete la carga académica, dónde está ubicada la licenciatura, las exigencias para la titulación, las prácticas que se tengan que hacer, etc., plan de estudios completo ya, yo todo esto lo voy a llevar a cabo a través de este plan de estudio y luego, el cuarto elementos son los programas de asignaturas, todos los programas de asignatura con un mismo formato, que es más o menos lo que te decía yo, que pedimos aparte de la identificación inicial, que se hagan cargo de a qué competencias están apuntando, claro, cuáles son sus resultados de aprendizaje, estrategias de enseñanza-aprendizaje,

estrategias de evaluación, la bibliografía, etc. esos son cuatros elementos curriculares que para hacer una renovación se las pedimos sí o sí (Entrevistada 5, p.30).

Aparte empiezan a aparecer de repente otros elementos como que el pedimos, el reglamento de docencia, el reglamento de titulación como para ir viendo si hay coherencias internas o no, y estos documentos tienen que estar en el fondo, la propuesta de renovación curricular, tiene que estar visada tanto por la escuela o instituto, nosotros tenemos escuelas e institutos, y por la facultad, en las facultades se alojan las escuelas o institutos, las agrupa, por ejemplo la escuela de ingeniería civil, está dentro de la facultad de ingeniería, pero la escuela también de ingeniería bioquímica, también está dentro de la facultad de ingeniería, entonces tiene que tener la autorización tanto de la escuela que es dueña de la carrera, como de la facultad, esos son los documentos legales que les pedimos que tienen que tener para la renovación (Entrevistada 5, p.31).

4.2 Etapa de evaluación o diagnóstico del plan de estudios

Nosotros en un proyecto anterior, que fue un proyecto de instalar modelos de evaluación, se desarrolló un modelo de evaluación curricular que hoy día está en proceso de validación y está en un proceso además de institucionalización, que en el fondo definió criterios a evaluar en distintas etapas de los planes de estudio (Entrevistada 1, p.20)

Entonces lo que la etapa que hoy día o que se denominó diagnóstico, sigue siendo un diagnóstico, pero está ahora anclada en un modelo de evaluación más complejo, que más que complejo en realidad, define con más claridad qué voy a evaluar, cuándo lo voy a evaluar y cómo lo voy a evaluar, ya, entonces como que define, responde a esas preguntas que no estaban tan clara en el diagnóstico inicialmente, ¿dónde se complejiza? Que en el proyecto de armonización, la vicerrectoría académica, levanta una unidad de evaluación que en realidad no es una unidad propiamente tal aun, pero es un grupo que depende de la vicerrectoría académica, orientada al acompañamiento de las evaluaciones, en la evaluación de distintos procesos de la vicerrectoría, entonces hoy día estamos en un proceso también de definición, propósito del proyecto, de manera tal de establecer responsabilidades y deberes en este proceso de diagnóstico (Entrevistada 1, p.21)

Bueno, ese es el proceso diagnóstico que tiene una fase de análisis documental, se revisan los perfiles de egreso, las mallas, las resoluciones, los informes de autoevaluación o lo que la carrera disponga, y se hace un proceso de levantamiento cualitativo, con grupos focales que buscan ser muy participativos, con los distintos estamentos y sobre eso se levanta un informe de fortalezas y debilidades principalmente y sugerencias de mejora. Desde ahí se empieza a trabajar el proceso de rediseño ya propiamente tal con su fase número uno que es la de perfil de egreso (Entrevistada 1, p.24)

(...) En términos del diagnóstico del programa, digamos que ahí tenemos como más implementos internos, usamos como ejemplo para llegar a comparar cuáles son las condiciones de otros programas similares y ahí también pedimos ayuda a la unidad en calidad y análisis (...) (Entrevistada 2, p.24).

(...) ahí como que nos dan información al respecto [la unidad de calidad y análisis], de programas similares. De estimación de carga por ejemplo en ese mismo proceso de diagnóstico utilizamos los modelos, los instrumentos que el modelo de SCT en su manual para post-grado, el documento de noviembre de 2015, ese utilizamos (...) (Entrevistada 2, p.25).

Sí, claro, nosotros trabajamos mira, el ciclo si tú buscas en internet autorregulación de la gestión curricular de la institución, está nuestro documento de cómo hacemos gestión del curriculum, pero todos los procesos parten de un estudio cuantitativo de indicadores ponte tú cómo ha estado la retención, los que quieren partir renovación me refiero, dónde hay nudos críticos (...) (Entrevistada 3, p.19)

(...) la primera fase tiene que ver con una revisión interna de las carreras, sobre su propio proceso formativo, qué hemos logrado, cuáles son las dificultades, cómo estamos en relación a la normativa interna, bueno nos falta incorporar la nueva actualización de las competencias genéricas o del área de formación humanista cristiana, cómo nos ha ido en los procesos de acreditación, entonces hay una primera fase que es la mirada interna (Entrevistada 4, p.14)

Claro, y no haya un doble trabajo. Esa es la primera fase, la segunda fase tiene que ver ya con una renovación del estado del arte de la evolución de la disciplina te fijas, de cómo está ese proceso formativo, esta profesión en el marco nacional, cómo lo hacen otras universidades, cómo son sus itinerarios formativos, cómo son su perfil de competencias, qué pasa en el ámbito internacional ya, cuáles son las demandas del medio laboral, la empleabilidad, qué dicen actores, algunos actores relevantes que no sean los empleadores te fijas, sobre la evolución, ya esa es otra fase, y ahí se emite otro informe, un pre-informe (Entrevistada 4, p.16).

Luego viene una tercera fase donde se le consulta a variados actores ya y aquí hemos creando y por eso te digo que se ha ido sofisticando, nuevos instrumentos, por ejemplo las carreras que tienen plan común, hemos generado un instrumento para evaluar al plan común a partir de una encuesta, esa encuesta se le aplica a los estudiantes, mira por ejemplo en el departamento de ciencias políticas, administración pública y sociología, casi todos los estudiantes, 120 estudiantes contestaron la encuesta ya, entonces es una cuestión súper buena (Entrevistada 4, p.17).

Con un N muy grande, de 130, 140 estudiantes, también se le aplica a los profesores, se hacen grupos focales también, se hacen grupos focales con los estudiantes, con los

empleadores, con los administrativos, con los profesores, con los ex alumnos, y ahí se recoge la visión que ellos tienen de su plan formativo actual digamos y de ahí surgen como te digo, nuevas tensiones que hay que hacer cuadrar con las dos fases, con los resultados de las fases anteriores (Entrevistada 4, p.18).

Yo te decía, mira lo que es renovación curricular propiamente tal en el fondo, llegar nosotros les pedimos a ellos, cuál es el elemento principal curricular, el proyecto formativo donde ellos nos digan, qué profesionales estamos formando, por qué lo están formando y qué necesidades hay de ese profesional, cuál es el campo ocupacional, hacia dónde proyecta la profesión, entonces justifícame por qué tienes que formar ingenieros civiles, en el fondo esa es la pregunta, porque en el fondo podríamos estar formando otro profesional en ingenieros civiles, porque nadie necesita ingenieros civiles, entonces es la primera pregunta como de formación interna, por qué formar psicólogos, oye todos dicen los psicólogos no sé, por qué vas a formar psicólogos.(Entrevistada 5, p.29).

Entonces con todo eso que yo te contaba del consejo, la idea es levantar un informe, que le llamamos informe de necesidades y demandas a la formación, o sea en este momento tengo clarísimo por ejemplo de que me tocó revisar el informe de la renovación curricular de pedagogía en religión, y ellos ubicaron la persona en América Latina que más sabe de educación religioso y la entrevistaron vía Skype porque era un colombiano, te fijes, entonces esa entrevista que hicieron por Skype, ellos la lograron traducir y la analizar al informe, un insumo del informe, porque el informe lo hace el comité te fijes, entonces ahí hay un punto de partida que te entrega de alguna manera, un diagnóstico y ha sido bien interesante, en este proceso descubrir que nos surge otra necesidad, de que cómo vamos articulando el proceso de renovación curricular con el proceso de la implementación del plan de mejoramiento de la carrera (Entrevistado 6, p.21).

4.3 Etapa de socialización para el trabajo de innovación curricular

Digamos que en la primera etapa, en la socialización del lenguaje que dentro de lo que te mandaba en la segunda etapa, o sea en la segunda página hay cinco etapas, esa digamos que nosotros la definimos como las grandes actividades que hacemos, por ejemplo para la socialización del lenguaje de SCT, nosotros ahí tenemos una presentación que hemos ido mejorando (...) (Entrevistada 2, p.24).

Por eso te digo, que tenemos presente entonces sería nuestra forma de trabajo, la carrera necesita innovar, ya sea por una decisión de ellos o porque nosotros los presionamos a través de la acreditación, tenemos una primera reunión y socializamos todos los lineamientos institucionales, para que la carrera sepa claramente qué puede y qué no puede hacer, te fijes, entonces ponemos este documento que tú sabes, modelo curricular, explicamos muchas veces lo que es el SCT porque no sé por qué le es tan complicado el SCT a los profesores, entenderlo, no sé por qué, eso, qué es lo que hay detrás de todas las exigencias o lineamientos que la universidad pide (...) (Entrevistada 5, p.19).

Exacto, exacto, que se vaya difundiendo hacia los académicos, hacía los estudiantes, parto de la base que el directivo tiene clarito por qué se hace, por qué hay que implementar esto, te fijes. Entonces, yo diría que ahí hay que ir distinguiendo que la primera fase, es una fase de mucha socialización, hay que instalar este tema de renovación curricular, la innovación curricular, el rediseño de la docencia, la implementación de la actualización del modelo de formación, mucho dialogo, mucha reunión, mucha jornada, mucho taller, ya porque hay que ir entregando herramientas te fijes, a veces cuesta entender qué significa esto del crédito SCT, qué significa, en qué me cambia (Entrevistado 6, p.27).

4.4 Etapa Construcción del Perfil de egreso

Para levantar el perfil de egreso nosotros utilizamos instrumentos que son como objetivo de profesional, definición de la carrera y matriz de consistencia del perfil y eso nos permite levantar desempeños (...) (Entrevistada 1, p.25)

Entonces se diseñan los perfiles de egreso, se validan y la validación se hace con un instrumento que también está en proceso de ajuste, lo estamos enchulando y está quedando bastante potente el instrumento y ese instrumento se aplica a estudiantes de últimos niveles, profesores, la comunidad completa de profesores independiente su modalidad contractual, egresados y empleadores, se hace análisis de comentarios, se hace los ajustes que corresponda y ese es el perfil de egreso que finalmente queda definido, un perfil de egreso validado por este procedimiento, con este instrumento a la base, y luego parte el proceso de estructura curricular (...) (Entrevistada 1, p.26)

Claro. Luego el perfil de egreso, ahí trabajamos, para nosotros ayuda mucho la lógica de preguntas a los programas, a ver lo voy a buscar, hay un trabajo interno, por ejemplo tenemos una plantilla donde damos ejemplo de perfiles de graduación y los contenidos mínimos que nosotros le pedimos, por ejemplo le pedimos que en el perfil se esboce el grado o el post-título que se otorga, porque también trabajamos con especialidades, entonces también el grado que otorga, o sea qué tipo de post-graduado se formará (Entrevistada 2, p.27).

Lo otro tiene que ver con los dominios o los campos de desempeño, entonces le preguntamos ya, ¿cuáles son los campos que se va a desempeñar laboralmente un egresado de este programa? Y luego le pedimos que declaren cuáles son las áreas de formación del programa, o sea como los hilos conductores del plan de estudios (Entrevistada 2, p.28).

(...) vamos cautelando que cuando se haga un levantamiento de perfil, se toma en consideración el medio, los empleadores, los estudiantes, un poco cautelando lo que el papel dice y nos reunimos periódicamente con los equipos ya sea en nuestras dependencias o en las dependencias de las carreras, y se va avanzando, se hace un plan de trabajo, se van llevando etapas, se van validando procesos, hay etapas instaladas

institucionalmente, en la que se plantea por ejemplo que la propuesta de perfil ya una vez validada se tiene que presentar al consejo de facultad, posterior a eso se trabaja en el plan de estudios, se hacen las matrices de consistencia, o sea todo eso nosotros vamos cautelando que el proceso se lleve a cabo como dicta la institución (Entrevistada 3, p.20).

Y una vez que tenemos toda esta información junto con toda la normativa institucional, vendría una cuarta fase que ya es el levantamiento del perfil ya y el perfil de nuestra institución está configurado por un encuadre ya que describe, cuál es el profesional que se quiere formar y ese encuadre debe cumplir por una parte, con el sello institucional y con el sello de la facultad y la carrera respectiva, por ejemplo la facultad de educación, mientras yo fui decana de educación me tocó el proceso de actualización curricular en el marco del PMI, nosotros definimos tres focos ya, que es diversidad, interculturalidad y contexto, estudiantes en contexto de vulnerabilización, entonces todas las descripciones y los encuadres, apuntan a eso, más dada la característica de la formación humanista cristiana. Bueno, nuestra facultad tiene otra lógica y así, y luego las áreas profesionales o los escenarios, y luego el preferencial de competencias genéricas y específicas (Entrevistada 4, p.20).

4.5 Etapa Perfil de Ingreso

(...) nos saltamos perfil de ingreso, porque la fase perfil de ingreso si bien está dibujada en el ciclo, recién hoy día se está levantando institucionalmente con el proyecto de armonización, por lo tanto nosotros nos saltamos esa fase, pero de manera consciente y explícita, es hasta que la universidad pudiese diseñar los mecanismos, está en eso (Entrevistada 1, p.26)

De ingreso. Acá en la institución también, de hecho en post-grado siguiendo bajo la lógica del modelo SCT sí, los tenemos considerado, pero digamos que ahora no lo hemos de manera significativa no se ha logrado trabajar a la par como se está logrando el perfil de graduación, porque digamos que por ejemplo no todos los programas de post-grado, tienen perfil de graduación, entonces ya para nosotros como primera aproximación, es un gran logro apoyar la construcción o revisión del perfil de egreso mediante consulta a actores claves, a diferencia del perfil de ingreso, que si bien es deseable utilizar la misma metodología, hasta el momento se ha podido analizar con el comité académico del programa sobre los atributos mínimos deseables para que los estudiantes comiencen el Programa en las condiciones mínimas que garantizan un transcurso formativo “fluido” (Entrevistada 2, p.32)

Como tenemos esta resistencia al cambio y pedirles además el perfil ingreso, digamos que le damos un tipo, un formato tipo, pero sin mayor cuestionamiento a diferencia de por ejemplo, el perfil de graduación (...). Entonces esa rigurosidad se la estamos

pidiendo para el perfil de graduación y la idea es que ya cuando esté como todo homogéneo, pasar al perfil de ingreso (Entrevistada 2, p.33)

(...) también el año pasado recientemente se creó la dirección general de inclusión y acompañamiento. Bueno, entonces en ese contexto digamos, se hace una evaluación de los estudiantes, se entrega esta información, pero yo no sé finalmente cuánto la ocupan las carreras, nosotros te hacíamos presentaciones y bueno, todo lo que hace hoy día, no es que no se haga, pero yo encuentro que podría ser más útil (Entrevistada 4, p.61).

Entonces hay una realidad, no es menor el tema, pero sí te digo yo, la universidad desde el año 2007 está preocupada, y siempre se hace esos test de entrada y por lo tanto, el perfil de ingreso de los estudiantes, nosotros lo tenemos siempre. Ahora, que se hagan o no se hagan en la unidad académica las acciones que debieran hacerse respecto a esos resultados, ahí estamos en deuda todavía, pero esta dirección de asuntos estudiantiles, trabajan con los que se han detectado como alumnos en riesgo y esa es su labor, eso (Entrevistada 5, p.55).

Bueno, ese proyecto educativo en 2011 puso como un foco particularmente atender elementos nuestros que son obligatorios para el diseño curricular, por ejemplo definimos un perfil de ingreso que todavía lo mantenemos, que es un perfil de ingreso que tal vez es un primer hito formativo en primer año, cuyo primer orientación tiene que ver más bien con que sea el espacio curricular donde se puedan nivelar determinadas competencias de entrada que los estudiantes les facilite su proceso de inserción y desarrollo de habilidades y competencias para lograr como primer hito el éxito académico el primer año, obviamente esto va acompañado con un modelo de permanencia o de retención que nos hace como tener esas observaciones y estas bajadas (Entrevistada 7, p.5).

4.5.1 Representaciones de los alumnos que ingresan a la universidad por vías de admisión diferentes

Ahora, se hace mucho acompañamiento a los estudiantes, se intervienen cursos críticos, antes los estudiantes se iban por problemas económicos, yo diría que ahora no se van por problemas económicos, sino más bien por problemas socioemocionales, están muy vulnerabilizados ellos y esa es una situación bien compleja (...) (Entrevistada 4, p.62)

(...) o sea yo creo que hay elementos que caracterizan, por ejemplo si tú me dices cómo veo yo, cuáles son los elementos que caracterizan a los estudiantes en otras instituciones, bueno, son estudiantes con buenos puntajes, que en su gran mayoría, no te estoy diciendo el 100, pero por lo menos el 60% tienen, pertenecen a los quintiles más altos, que es una universidad que progresivamente ha ido recibiendo estudiantes de otros quintiles, pero con un muy buen desempeño académico, entonces las condiciones

de entrada de ellos son diferentes y entonces por eso, tu tasa de deserción son distintas (...) (Entrevistada 4, p.63)

(...) en cambio para nosotros, nuestros estudiantes son estudiantes que viven situaciones de vulnerabilidad, no es que sean vulnerables, yo no creo que nadie nazca vulnerable, yo creo que todos los niños de este país, nacen en las mismas condiciones, parto asistido o apgar 9, que son las condiciones que les tocan vivir que los impactan no, y yo creo que eso es parte de las características de nuestros estudiantes, eso no va a variar, lo que sí va a variar, lo que sí ha variado en estos últimos, esto hace ya veinte años ya la universidad, efectivamente son ellos, porque antes como era más selectiva la universidad, los estudiantes tenían otras características, ahora al ser menos selectiva en términos de puntaje PSU no de ranking, nuestros estudiantes son estudiantes que requieren más apoyo, que se sienten más agobiados en el contexto universitario, que hablaba con una profesora hoy día, que no se adecuan en el contexto en el que están, por qué, porque son chiquillos que tienen otras experiencias (Entrevistada 4, p.64)

Además nuestros estudiantes vienen casi todos de nuestra región, en cambio en las universidades en Santiago, hay bastantes estudiantes que no pertenecen a la región metropolitana y que son buenos igual (...) (Entrevistada 4, p.65).

Entonces la institución tiene que hacerse cargo del estudiante que recibe y para eso es bueno la caracterización, pero yo no podría decir todos los estudiantes que entran a la institución son así, son así, entonces por ejemplo para mí, los estudiantes PACE, destacados, tienen una característica que se salen del perfil de nuestros estudiantes, pero no todos nuestros estudiantes son así, entonces hablaría de una caracterización macro, pero que también es terrible, porque me sale lo educadora diferencial, esto es igual que las escuelas, todo el rato hablamos de los vulnerables, de los vulnerables, de los vulnerables y los chicos no quieren ser vulnerables, ellos nacieron, o sea ellos viven en esa condición, pero no, yo no parto de la premisa de porque es vulnerable tiene todas estas carencias, entonces nosotros estamos todo el rato en el paradigma de la carencia, todo el rato, todo el rato, todo el rato, pensando que los estudiantes no pueden porque son vulnerables, y repetimos el mismo discurso de los profesores del liceo, de los profesores de la escuela y hay cabros que son magníficos, a pesar de todas sus condiciones, entonces creo que ahí nosotros tenemos, las universidades regionales tenemos algo importante en lo que avancemos (Entrevistada 4, p.67)

Y por la otra, ir enseñándoles a este profesor, el acompañamiento que hablábamos denante, a este profesor ir enseñándole, cómo enfrentar a este nuevo estudiante, cómo enfrentar por ejemplo hoy día a estudiantes PACE, del programas PACE, lo ubicas más o menos, que llegan estudiantes con muchas carencias, bueno para qué, tú lo sabes, tú no lo puedes tratar como un estudiante del mejor colegio particular que tenemos acá en Viña, y lo vas a tener sentado, te fijas y bueno, ya la universidad lo aceptó no seleccionado, eso es lo que yo le digo a los profesores, nosotros no seleccionamos,

solamente PSU, aceptamos muchachos con problemas, digamos no problemas, con carencias, por el origen que tiene, por el colegio que le tocó, etc., tú tienes que hacerte cargo aquí (Entrevistada 5, p.47).

Yo digo que el desafío va porque el estudiante de primer año entienda, mira aquí suceden cosas con los estudiantes de primer año, muchas cosas porque cuando yo he hecho, aquel que viene de visita, aquel que viene a leer, entonces que se encuentra con una realidad tremenda, aquel que viene muy clarito, que es un esfuerzo económico (Entrevistada 5, p.54)

(...) son elementos que nos ha ayudado a entender y que ayudan a que este alumno, este estudiante que antes no llegaba a la universidad, que hoy día llega tú no sea la universidad un engaño, yo le decía, entra y al año lo echaste, no, entra porque te voy a dar todas las posibilidades si yo creo que aquí confabula positivamente todas estas cosas, la renovación, la acreditación, el SCT, apoyar a los profesores, marco nacional, etc., yo creo que todo va para allá, eso, sí (Entrevistada 5, p. 64).

4.5.2 Iniciativas para apoyar al estudiante en su proceso formativo en los primeros años

(...) tratando de visualizar un primer año donde se recojan las carencias de los estudiantes que llegan, principalmente matemática y física, hemos hecho varios cambios curriculares ahí, poniendo ponte tú fundamentos de matemáticas, fundamentos de física, haciendo que estas asignaturas sean mucho más interactivas para los estudiantes, con mucho ejercicio, con mucho seguimiento del estudiante, monitoreo, monitoreo también de la asignatura, monitoreo del profesor, asistencia, etc., como para tener un poco mejores resultados de estos muchachos y también atendiendo a las tasas de titulaciones, egresos y etc (Entrevistada 5, p.6).

(...) la dirección de asuntos estudiantiles, ellos por ahí el año 2007, sino que no fue el 2006, desarrollaron un programa para de apoyo a los estudiantes que se detectaban con deficiencias, estoy hablando de los estudiantes solamente de primer año, luego te voy a contar primero cómo evolucionó, luego este mismo programa lo fueron perfeccionando, pasó a llamarse de otra manera, se fue perfeccionando de otra manera, hasta que hoy día tenemos lo que tenemos que son una batería de test de ingreso, que van por el lado de determinar habilidades matemáticas, de comprensión lectora, habilidades, son todos estos test, hay uno que es de autoestima también, hay uno de inglés para ver en qué nivel de inglés llega, de tal manera que esta dirección le corresponde aplicar esta batería de instrumentos, son como cinco, batería de instrumentos a todos los estudiantes nuestros nuevos, que son alrededor de tres mil estudiantes nuevos, procesar la información rápidamente y emitir informes hacia las unidades académicas por una parte, y para ellos por otra, para poder entonces entrar con acciones de apoyo y se llama actualmente se llama el programa de apoyo a la retención de estudiantes o programa de

apoyo a los estudiantes, PAE, PAE, algo le pone de retención, pero es PAE, programa de apoyo a los estudiantes y ese programa tiene distintas instancias, tiene programas de matemáticas, de apoyo matemático principalmente, de apoyo en la física principalmente, apoyo tutoriales en distintos ámbitos, tiene todo un tema de apoyo psicosocial, técnicas de estudios, no sé cómo llamarlo, estrategias de estudio, y tiene apoyo de trabajar, de una trabajadora social, apoyo psicológico para los estudiantes de primer año (Entrevistada 5, p.51).

Tenemos dos situaciones, un grupo, de alumnos que no participa, porque no sé, y hay otro grupo que empieza a participar y se va al final, entonces el programa como tal tiene todavía poco impacto, en ese sentido. (...) Ellos han ido mejorando cada vez más sus estrategias, comenzaron por decirte, con una matemática fácil, hoy día tienen una matemática establecida dentro de la matemática del curriculum, donde trabajan de la mano con el profesor de matemática, con los ayudantes de matemática, hacen seguimiento de notas, hacen seguimiento de las pruebas, hacen seguimiento de la asistencia de los estudiantes de primer año, etc., entonces la información y eso lo tienen, hay un componente que indudablemente depende los estudiantes como te digo, ahí es heterogéneo, pero el otro día revisamos algunos resultados y se veían que aquellos que por ejemplo se hacen tutorías a los estudiantes dedicamos, por ejemplo tienen una prueba, se hace una tutoría dos días antes con respecto de las temáticas de las pruebas, entiendo yo que son estudiantes de cursos superiores y/o profesores, entonces tienen estas tutorías y se llegó a la conclusión, mostraban los datos ahí, que aquel estudiante de primer año que asistía a seis de las tutorías tenía buenos resultados de aprobación y yo pregunté cuál era el total de tutorías y eran doce, o sea como el 50%, pero aquellos que no habían asistido estaban reprobados, es un primer estudio, no quiero decir que siempre sea tan así, pero hay algo (Entrevistada 5, p.53).

Y esto también uno que tuvimos fue nuestro comienzo con el proyecto del propedéutico que nosotros tomamos de la USACH, que nos significó también, que siempre hablo como de un laboratorio, un laboratorio de experimentación, donde pudimos también ir probando donde habían ciertos elementos que eran decisivos y que estaban asociados al factor de éxito como por ejemplo las habilidades y materias de gestión personal, el tema de las habilidades en materias de lenguaje y comunicación, el pensamiento más bien lógico y matemático, todas estas características muy generalistas, muy integrales porque en realidad no son las limitantes disciplinarias (Entrevistada 7, p.6).

Eso por un lado y luego, perdón, aparecen estas asignaturas como gestión personal, pensamiento lógico-matemático, expresión escrita, tics aplicadas, y grupo de las cuatro fuentes disciplinares, eso que es parte de este perfil inicial es de donde también se definen todos los programas de acompañamiento para los estudiantes, que es un programa de acompañamiento integral, tanto en lo disciplinar como también en la

gestión académica de un estudiante, donde están las tradicionales, los psicopedagogos, los psicólogos, los trabajadores sociales, porque permite como también darle un soporte a los estudiantes en este primer momento (Entrevistada 7, p.7)

4.6 Lineamientos para la construcción de la estructura curricular

(...) Luego, viene la estructura curricular que se levantan, bueno desde los desempeños comprometidos en el perfil de egreso, se levantan áreas formativas y desde ahí se hace una progresión, lo que los estudiante debiesen aprender desde el año uno al año cinco, y eso también permite definir resultados de aprendizaje en las asignaturas y las principales metodologías de intervención (Entrevistada 1, p.27).

Y lo que estamos trabajando ahora, es elaborar un diseño de validación de la estructura curricular así como existe este perfil de egreso, estamos elaborando un instrumento de validación de estructura curricular, de manera tal que cuando se hace la progresión de aprendizaje, la carrera de manera ampliada pueda opinar respecto si esa progresión efectivamente es pertinente, es coherente, se resguardan los compromisos formativos en el perfil de egreso, etc (Entrevistada 1, p.32)

Ahora, por eso también estamos hoy día nosotros trabajando en un instrumento de validación de estructura, para que esos profesores también puedan participar y puedan tener más injerencia en el diseño mismo de la progresión de aprendizaje (Entrevistada 1, p.55).

Por ejemplo, nosotros tenemos en la estructura curricular, tenemos un modelo de entre cinco y seis asignaturas por semestre, con el tope de los treinta créditos máximos semestrales, porque pensamos que bajo ningún punto de vista había que dejarlo tan ajustado porque hay que considerar que hay cierto margen de flexibilidad para el tema del retraso (Entrevistada 7, p.20).

4.7 Trabajo a nivel microcurricular

Cuando tú cambias esta progresión o las defines, porque hay muchas carreras que no las tienen y empiezas a elaborar resultados de aprendizaje y te das cuenta que a lo mejor lo que necesitas para dar vida a ese programa está relacionado por ejemplo con que los estudiantes pueden hacer análisis de casos, te das cuenta que necesitas una formación en esa metodología, o que necesitas diseñar las asignaturas en esa metodología que no es lo mismo diseñarla en la metodología tradicional y es ahí donde nos articulamos con otro equipo de la Unidad de Innovación que es el área de docencia (Entrevistada 1, p.28)

El área docencia es el que hace el trabajo micro curricular, pero nosotros somos el mismo centro, o sea en el fondo la misma unidad de innovación está separada en dos equipos, por

lo tanto un asesor del área docencia entra en esa fase del proceso y hace recomendaciones metodológicas, de manera tal que después terminamos la progresión, se diseña la malla, se ponen los créditos, los TEL, todo lo que corresponda, se hace la resolución, quien la oficializa y esa carrera pasa a los procesos micro curricular que lo lleva a cabo este otro equipo, pero que es el mismo equipo que ya participó en progresión de aprendizaje, de manera tal de asegurar la continuidad ¿cómo actúa de bisagra el asesor curricular? De nuevo va a estos de discusión por línea formativa, para la elaboración de los programas, de manera tal de asegurar que la discusión desarrollada en los procesos macro curriculares no se pierda en el proceso micro y no se desarticulen ambas, en el fondo no te quede una malla distinta a los programas ya (Entrevistada 1, p.29)

Nosotros no lo hacemos directamente [el trabajo micro curricular], lo hace la unidad, el área de docencia de la Unidad (Entrevistada 1, p.50).

Entonces mira, volviendo a la pregunta, el área de docencia tiene esos dos procedimientos, o sea tiene esas dos formas de capacitación directa y además, el área docencia trabaja en el diseño micro curricular y hoy día, están trabajando particularmente a partir de una metodología denominada Ateneo, que lo que hacen es que levantan problemáticas pedagógicas por líneas formativas (Entrevistada 1, p.52).

Entonces más que hacer un programa que es muy instrumental de rellenar una planilla que lo pueden hacer solo en verdad los profesores, lo que hacen es que con ayuda del asesor se intencionan discusiones de levantamiento de problemáticas y desde ese levantamiento de problemáticas se establecen soluciones para la línea formativa. Entonces la idea ahora, es que los procesos de rediseño, cuando se pasen a la parte micro curricular, la idea es que se pueda trabajar en esta misma modalidad, por línea formativa (Entrevistada 1, p.53).

Eso es lo que más hemos podido trabajar, en el caso de los programas que por ejemplo son nuevos, que se han creado, nosotros los apoyamos hasta esa instancia de hecho, micro curricular, y ahí es que los programas de asignatura, por ejemplo ellos desde la estimación de carga que le ayudamos a hacer, también tiene que contar con declarar el perfil de egreso que ya trabajamos inicialmente, con describir cómo la asignatura va a contribuir al logro de ese perfil, con qué competencias genéricas y específicas va a tener que intencionar el desarrollo y evaluación para lograr este perfil y eso se desprende de hecho porque trabajamos con ellos, la matriz de competencia o de consistencia que a nivel curricular se le llama (Entrevistada 2, p.38)

Y ahí también se termina como diferenciando aparte de los contenidos, la metodología de enseñanza, de la clase, del trabajo autónomo del estudiante y las metodologías de evaluación (Entrevistada 2, p.39).

(...) hay un manual que es el manual de resultados de aprendizaje, porque unos de los grandes como cambios de los programas de asignatura que había anteriormente, era que

estaba basado en objetivos y ahora a los programas que se les apoya en su redefinición de perfil de egreso y matriz de competencias, también se les brinda apoyo para actualizar sus programas de asignatura desde objetivos a resultados de aprendizaje. (Entrevistada 2, p.41).

Y ahora nosotros con el cambio pedimos que fueran resultados de aprendizaje, entonces como para facilitar el proceso y la comprensión es que trabajamos en revisar, o sea trabajé en revisar diferentes documentos de referencia y generé como un documento más ejecutivo para que los docentes lo tuvieran. Ahora, nosotros tratamos si de que los programas que pasen con nosotros el apoyo de perfil, lleguen a generar estos cambios más micro curriculares, porque si no genera mucha ansiedad como tanto trabajo anexo pero sin entender el sentido macro. Otro apoyo micro-curricular que olvidé mencionar es lo relativo a ajustes curriculares con respecto al plan de estudios, cambio en duración de las asignaturas, reducción o aumento de horas intra-extra aula, estimación de créditos SCT, pre-requisitos, para lo cual se avanzó en la socialización del nuevo procedimiento a los directores de investigación y postgrado de cada facultad y que apoyan la difusión de tales apoyos para los directores de los Programas de Postgrado (Entrevistada 2, p.42)

Claro, bueno nosotros trabajamos como con carreras renovadas y no renovadas en ese proceso, optimizando los programas de asignaturas de carreras que no están renovadas, porque siempre se puede mejorar y con las carreras renovadas asegurándonos de que este a veces concepto que suena como un poco más técnico, que tienen que ver con estrategias metodológicas nuevas, que casos, que proyectos, hacemos cursos de talleres, hacemos asesorías individuales y ahora estamos lanzando un proyecto que se llama diálogos docentes, que es análisis de prácticas, que ya lo hicimos el 2012, 2013 y lo retomamos ahora, que es para analizar las prácticas de las carreras innovadas, cómo se está haciendo en aula (Entrevistada 3, p.21).

Porque como son varios profesores los que hacen programas, entonces las carreras tienen líneas [formativas], entonces van casi todos los profesores, no se hace con el comité (Entrevistada 4, p.54)

Dependiendo lo que quiera la carrera, casi, ampliamente (Entrevistada 4, p.52)

Y en lo micro curricular nosotros entramos hasta el syllabus, entramos al programa de estudios y entramos también, o estamos cercano, mira entramos ya de hecho a los programas de estudio, porque dentro de los documentos que se le pide como renovación curricular a cada una de las carreras se piden los programas de estudio actualizados, en coherencia con el perfil de egreso declarado y validado, con resultados de aprendizaje, con experiencias de enseñanza y de aprendizaje que es un poquito estén puesta en toda esta nueva mirada de cómo aprende el estudiante, más que como enseña el profesor (Entrevistada 5, p.26).

(...) la verdad es que hay veces que nosotros estamos y detectamos que tú le dices a los profesores cuando están llenando los programas de asignatura, mira, estas estrategias de aprendizaje distintas y no sé, le mencionas típico aprendizaje basado en problemas y te quedan mirando con cara de.. entonces ahí nos ponemos en contacto con esta otra unidad para que le enseñe y otras tantas, nace de la unidad académica pedir operación acá y además, esta misma unidad tiene una planificación anual de talleres que se dictan siempre, diplomados que se dictan siempre, que son abiertos a todos los profesores y son gratuitos, y después a nosotros en acreditación nos ayudan mucho, porque nos damos cuenta que efectivamente estamos no cierto, preocupados del docente para que cambie sus maneras, sus estilos etc (Entrevistada 5, p.33).

Y a nivel micro, también nos metemos, porque nosotros las cosas que hemos implementado es que cuando ya tenemos definido el informe de necesidades de formación, tenemos el perfil de egreso, tenemos las competencias, sub competencias, niveles de desempeño y cuando tenemos el plan de estudio, entrar a la elaboración de programas, nosotros tenemos un taller de elaboración de programas (Entrevistado 6, p.35).

Exacto, esa es la idea, que sea ad hoc, si estamos renovando pedagogía en inglés, le hacemos un taller de elaboración de programas a la gente de pedagogía en inglés, a sus profesores permanentes que son los que tienen más vinculación con la universidad, jornada completa y media, como también los adjuntos que van a trabajar en la elaboración de programas, entonces la idea es entregarle a todos las herramientas que les permita saber en lo que se está trabajando (Entrevistado 6, p.37).

Como que ese sería como la finalización de ese proceso de diseño en el fondo, termina con ese programa, porque luego, acá en la universidad la bajada siguiente son los syllabus, es decir, los syllabus es más bien el mapa de ruta, el concepto con más detalle, el mapa de ruta de cómo se planifica la actividad académica, donde uno declara qué es lo que se usa, cómo se usa y que va cautelando el tiempo presencial con el tiempo autónomo. Vuelvo a hacer la pausa, esto en la declaración, porque en la fase de implementación es mucho más complejo cuando no logras también afianzar la parte de perfeccionamiento docente o de acompañamiento para que efectivamente esto pueda ir levantando otros hitos para ir midiendo como no sé, el nivel de avance, el nivel desarrollo, como hitos más bien de evaluación interna (Entrevistada 7, p.28).

4.7.1 Apoyo a la docencia universitaria

(...) tienes dos grandes estrategias, por una parte capacitan, y capacitan de manera formal a través de escuelas de invierno y verano con temáticas específicas o en cursos de 16 horas, y a partir del diplomado en docencia universitaria, que esto no tenemos datos así duros, pero es increíble que cuando tú tienes profesores que hacen el Diplomado de Docencia Universitaria y después son miembros de los comités curriculares, facilitan mucho los

procesos, porque ya están en una dinámica de pensamiento y de sensibilización que es muy importante (Entrevistada 1, p.51).

(...) un diplomado que se hace desde la coordinación de pre-grado que es un diplomado, para las buenas prácticas docentes y muchas de las cosas de innovación ahí se explican en términos súper prácticos, entonces cuando yo llego y veo que es el mismo recurso humano que participó en este diplomado, cambia totalmente y lo valoran el proceso. Entonces digamos que son los menos que se quedan estancados en esta resistencia (Entrevistada 2, p.50).

Digamos que por cupo, yo por lo que tengo entendido es como de 20, 30 máximo debe ser académicos, y esos diplomados dura un año, unos primeros meses teóricos, como de reflexión, cuestionarse la formación, etc., y luego, hay un tema práctico que en sus propios, programas de asignaturas por ejemplo, ellos tienen que ver como esta coherencia interna, cómo ayudan al perfil y después inclusive los evalúan en sala con los estudiantes, hacen toda una planificación de su asignatura en función de aquello (...) digamos que ese diplomado es de los últimos años, y como es voluntario, digamos que los primeros años no era tan, tan cursado como ahora por ejemplo (...) (Entrevistada 2, p.62)

Voluntarios, pero ahora estamos migrando que sea requisitos (Entrevistada 3, p.27)

Junto con ellos y en forma paralela, aparece otra unidad que es la unidad de mejoramiento de la docencia universitaria, unidad de mejoramiento de la docencia universitaria, esta unidad no tiene nada que ver, no hace nada con respecto a estos documentos curriculares que te decía yo, pero su función principal es apoyar a los profesores justamente con (...) talleres, seminarios, diplomados, lo que sea que se necesite para ir apoyando a este profesor, para que pueda entonces tener o aplicar, o plantarse en la sala de clases de otra manera, conociendo otras estrategias de enseñanza, entendiendo que el estudiante no aprende a como aprendía hace treinta años, cierto, que es un estudiante que está conectado, o sea el estudiante va a clases y está conectado por cinco partes y aparte de está escuchando, etc., entonces ese apoyo al docente para nosotros súper importante, lo tenemos centrado en esta unidad de mejoramiento a la docencia universitaria, que está dentro de la vicerrectoría académica, te fijas, por eso te decía yo que todo es en la vicerrectoría académica (Entrevistada 5, p.32).

Bueno, en eso después hay otra unidad que sigue, que tiene la responsabilidad de hacer eso, que es la unidad de innovación docente, en donde están alojadas todas las posibilidad de capacitación en distintas materias, y ahí es donde efectivamente se están alojando estas necesidades más bien a nivel institucional y que obviamente tiene bajadas específicas también en la medida que alguien requiere no sé, capacitación en temas de diseño de evaluaciones, este último tiempo se está buscando mucho el tema del diseño

universal de aprendizaje, porque estamos también con el tema de la inclusión, nos fue llevando también a la inclusión y materias de la dimensión de las discapacidades, entonces también hemos estado, bueno como tanteando también como el DUA como una oportunidad no solamente para la gente con necesidades especiales, sino también una posibilidad de aprender, la necesidad de aprendizaje en el aula (Entrevistada 7, p.33).

4.8 Evaluación del logro de aprendizaje de los estudiantes

Cosa, que habían carreras que ya lo estaban haciendo. Ahora, estamos implementando el tema de la evaluación de ciclo, hicimos un estado del arte de cuántas carreras estaba haciendo la universidad, y la verdad es el número es bajo, pero ahora como hay esa demanda de parte, entonces ahora y eso es algo que se está haciendo a cada curriculum, entonces teníamos unas orientaciones generales, con esas estamos trabajando, pero ahora estamos escribiendo un documento específico para orientar la evaluación de ciclo. Ahora, eso tenemos bastantes, diversas miradas y complejidades dependiendo de las carreras, porque hay carreras que implementaron un espacio curricular para la evaluación de ciclo, por lo tanto tiene un creditaje, otra seleccionan cursos de cuarto semestre, que sean los más integradores y sobre esos cursos se hace una evaluación integrada (Entrevistada 4, p.40)

Te fijas, entonces piensa partimos en el 2014, tenemos primeras carreras en 2015, después el 2016 se va agregando más, o sea yo hoy día tengo en tercer año los chicos de pedagogía en inglés, entonces es muy reciente, aun cuando tenemos considerado una evaluación de término medio, pero por ahora como yo diría más bien las directoras de escuela cierto, como contentas con la renovación, eso es un buen indicador para mí (Entrevistado 6, p.52).

a. Seguimiento a la implementación del plan de estudios

Y a nivel de sala de clases, todavía no entramos, solamente digamos a través de una evaluación docente que se hace, el estudiante evalúa lo que pasó en esa asignatura, da algunos inicios de si el programa se le dio a conocer, si el profesor se ajustó pero no entramos a ver qué está haciendo el profesor en clases. Lo que sí, tenemos un instrumento que está relacionado con este, que es de autoevaluación para el profesor, por una parte el estudiante lo evalúa en términos de su asignatura como se desempeñó y por otra parte, al mismo profesor le pedimos que se autoevalúe, entonces en relación a los resultados, cómo se vio, las dificultades que tuvo, y que pueda pedir ayuda si es que hay alguna carencia, pero esta autoevaluación es voluntaria y al ser voluntaria es de muy escaso retorno, o sea muy poco los profesores que responden, esa autoevaluación. Entonces eso es desde lo micro, ahora, tenemos por ahí mucho que hacer, claro, sabemos que tenemos mucho que hacer (Entrevistada 5, p.28).

Tenemos un plan de seguimiento, pero yo diría que está bastante verde (Entrevistado 6, p.38).

Claro, como que al final te das cuenta que al final como tampoco se prepara para eso, como no le estás haciendo la revisión permanente, también te puede engañar, entonces es como la deficiencia torpe que uno rápidamente tiene que mejorar para que eso sea detectado tempranamente y pueda también rápidamente ser subsanado, porque si no se transforma también en una mala práctica del curriculum y los estudiantes después, si tú cambias eso, los estudiantes en vez de sentirlo como que les favorece, te llegan reclamos de que les perjudicas porque le estás quitando horas de especialización por ejemplo (Entrevistada 7, p.38).

(...) yo siento que lo más difícil a mi modo de entender, tiene que ver siempre con la bajada de asegurar que un buen diseño curricular se puede caer completamente si es que la llegada al aula es la que no llegamos saber hacer (Entrevistada 7, p.44).

CATEGORÍA V

5. FORMAS DE TRABAJAR LOS PROCESOS CURRICULARES CON LAS UNIDADES ACADÉMICAS

O sea hay una perspectiva que está orientado en un curriculum como desde la construcción, desde la reflexión sobre la práctica, que está asociada a esta racionalidad mucho más práctica del curriculum que técnica. Y desde esa lógica funcionamos nosotros como asesores y desde ahí instalamos las situaciones curriculares con los comités curriculares, pero finalmente las decisiones estriban en las carreras y en las unidades académicas (Entrevistada 1, p.14)

(...) nuestra idea, es que estas discusiones curriculares se instalen en las unidades académicas, de manera tal que sean ellas las que instalen la capacidad para sus decisiones curriculares, entendiendo que el curriculum es un campo complejo, de disputa, donde intervienen [varios factores]...(Entrevistada 1, p.15)

(...) intervienen muchos factores más allá de lo formativo exclusivamente. Entonces considerando la composición de la institución, considerando su diversidad, porque la institución es muy diversa, eso debiese seguir instalado, ahora nuestra construcción del curriculum, o sea nuestra perspectiva de construcción del curriculum es asociada a esta reflexión permanente sobre la práctica, de tensionar espacios de participación, de manera tal que sea la comunidad la que finalmente levante sus propósitos formativos y no solamente que venga desde una línea tan impositiva o verticalista (Entrevistada 1, p.16).

(...) o sea un proceso de rediseño fracasa en la medida que los comités no pueden explicar sus procesos de rediseño y necesitan que el asesor lo explique por ellos, o sea hay un fracaso en términos de cómo se instaló la capacidad. O sea efectivamente la idea es que los grupos de académicos que son los responsables de la formación, sean capaces de instalar estos procesos de reflexión y análisis de tensión de sus perspectivas, de manera tal de generar mejoramiento continuo (Entrevistada 1, p.17).

(...) trabaja un comité basal, que generalmente hay jefe de carrera, dos, tres académicos más, a veces hay un representante de los profesores horas, a veces hay representantes estudiantiles y lo que se hace es que de pronto en algunos momentos de la discusión se integran otros actores, por ejemplo estás discutiendo sobre la línea de, inventando, botánica ponte tú y resulta que ninguno de los miembros del comité es especialista en botánica, entonces se invita al profesor más antiguo, más reconocido de esa línea y se integra en ese momento en particular, esos han sido los mecanismos que hemos ido diseñando en la práctica para cautelar que haya un poco más de representatividad, y lo otro que hacemos es que una vez que terminan las fases se socializa, de manera tal que la carrera vaya conociendo, claro (Entrevistada 1, p.31).

Mira, en general esta no es una universidad directiva, o sea aquí las necesidades emergen desde las carreras y nosotros instalamos la capacidad para que ellos al menos puedan cuestionar lo que hacen, pero no es una universidad directiva, yo creo que eso marca la diferencia con respecto a otras instituciones, en otras instituciones probablemente rectoría o la autoridad correspondiente la que dice, tú entras, tú no entras, aquí no, aquí las carreras cuando entran a rediseño es porque ellos lo solicitan, eso también es importante considerar porque y también considerando las cifras, tienes un 72% de carreras que han querido hacer algo, que no es menor (Entrevistada 1, p.33)

(...) ya un par de años por lo menos, todas las carreras que entran [a procesos de innovación curricular], es porque ellas lo solicitan, nosotros no presionamos ni pedimos nada (Entrevistada 1, p.34).

Y estas carreras, nosotros lo que dentro de cuando hacemos un informe de cierre, porque cuando cerramos los procesos les entregamos un informe con una descripción detallada del proceso, los instrumentos, los productos, los informes de validación, los informes de diagnóstico, les entregamos un dossier gigante (Entrevistada 1, p.35).

(...) en términos como de nomenclatura, se utiliza la palabra Comité Académico, en donde el director más cuatro representantes del programa, tres o cuatro, que quede en categoría de docente titular o asociados, que tienen como cierta trayectoria a nivel institucional no cierto, y ellos son los que conforman este comité académico de programa y que un poco asesora al director de programa en todo lo que tiene que ver con lo académico y también con la práctica, entonces por ejemplo si nosotros necesitamos apoyar la actualización o en la modificación del plan de estudios y del

reglamento interno del programa, nosotros tratamos de trabajar con ese programa, más ese comité apoyando directamente, y ellos que tengan que hacer por ejemplo inducciones a los graduados o a los académicos y ahí nosotros participamos por ejemplo haciendo una intervención inicial, como en qué consiste esto de la innovación y el SCT, pero siempre tratamos de como un tema ejecutivo pero que ellos sean la cara visible del programa, como que nosotros nos presentamos como ente externo que apoyamos técnicamente (Entrevistada 2, p.9).

(...) generamos como lo dicen por ejemplo procesos de autoevaluación que tenía que comenzar a propósito de la acreditación, y que las debilidades ahí detectadas, quizás no eran las mejores y tenían que ver mucho con temas estructurales, curriculares, en esos casos nosotros dijimos que estos programas nosotros teníamos que partir con una reunión con el director o directora, para saber cómo ellos para empezar lo visualizan, si es que de plano no ven esas observaciones o también están de acuerdo y ya están trabajando en su plan de desarrollo y están comprometidos (Entrevistada 2, p.11)

Hay diferentes niveles de evolución de ese nivel como de madurez por así decirlo, igual había algunos programas que lo tenían súper claro, están trabajando activamente, entonces cuando supieron de nuestro apoyo, se contactaron y voluntariamente quisieron participar y eso flexibilizaba digamos muchísimo los procesos porque era mucho más reflexivo, tenían como mejor tolerancia como a estos cambios, que nosotros hemos ido trabajando un poco y era súper pertinente, porque también valoraban la contribución, pero digamos también eso depende mucho de la épocas generacionales, de repente hay académicos que conocen la universidad desde los estatus que se ha mantenido por mucho tiempo (...) (Entrevistada 2, p.12)

Exacto, o sea por ejemplo los acuerdos de acreditación, es muy importante nosotros saber cómo documento resumen por así decirlo, porque igual eventualmente revisamos los informes de autoevaluación o si son programas nuevos que van a un primer proceso, también tenemos una entrevista con el director y el comité académico, como para ir viendo qué es lo que ellos han ido ya detectando de problemas y cuáles son los que tienen que ver con curricular (...) (Entrevistada 2, p.17)

De hecho yo creo que es como aprender haciendo, es la mejor frase que define aquello, porque los equipos cuando para empezar se dan cuenta que no están solos en esto, que ellos son expertos en un área específica disciplinar como académicos, no tienen como saber estos temas curriculares pero que van a tener esta contraparte de nosotros, les ayuda muchísimo, lo otro también que ven como la buena disposición de uno de poder ayudarlo en lo más posible, entonces como que también se sienten en la libertad de llamarnos, que se yo, bueno a veces pasa igual la cuenta como de sobre demanda, pero también por el otro lado, como estamos recién comenzando ha sido como la mejor forma de que ellos también se sientan como a gusto en el trabajo y digamos que la mayoría cuando pasa por toda esta etapa, al principio dice pucha fue harto tiempo y

todo, pero dicen si lo hacemos bien ahora, entendiendo la lógica va a ser mucho más fácil las siguientes veces, entonces lo agradecen de hecho, lo agradecer y digamos que los que son, coloquialmente hablando, hueso más duro de roer, a veces ha pasado que ellos voluntariamente se han adherido a diplomados (...) (Entrevistada 2, p.50).

Ah sí, por cierto, bueno nosotros trabajamos en directa relación con todos los procesos de aseguramiento de la calidad de la docencia de pre-grado, los procesos de autoestudio para la acreditación, gestión de la calidad, no solo aseguramiento de la calidad, por ende trabajamos con las carreras para alimentar los procesos de renovación, a la luz de los planes de mejora de lo que son los informes de salida de los pares o de acreditación digamos, qué es lo que se levantó, cuáles son las problemáticas o cuáles son las fortalezas, desde ahí se trabaja. Nuestro trabajo tiene que ver con apoyar que los procesos de enseñanza-aprendizaje se optimizan siempre, o sea si estamos bien quizás mejore (Entrevistada 3, p.15).

Mira, la forma de trabajo de nosotros como unidad, primero informativa y para recabar requerimientos o necesidades, nosotros tenemos cuatro facultades, nosotros tenemos una figura que se llama comité asesor de la unidad, que está conformada por los cuatro secretarios de facultad o vice decano, entonces con ello nosotros vamos trabajando un poco a los requerimientos que las distintas facultades tienen, porque no tienen los mismos requerimientos, algunas facultades, por ejemplo la facultad de ciencias económicas y empresarias, está muy avanzada en renovación, le falta solo una carrera, hay otras que son un poco más lentas en renovación, los requerimientos son distintos, esa es una primera forma de vincularnos con las macro unidades que son las facultades (Entrevistada 3, p.17)

Los requerimientos de cómo se renuevan todos los pasos, están normados institucionalmente y también vamos dando cuenta a las decanaturas de los avances, nos piden generalmente estados de avance y por otra parte, nosotros trabajamos con los directores de escuela, nosotros tenemos dos figuras institucionalmente, los consejos de carrera, en otras universidades se llaman comités curriculares y los claustros de carrera, que son los plenarios de todos los que hacen docencia, entonces nuestra labor es con los directores de escuela y los consejos de carrera, que asesorando técnicamente los procesos que ellos decidan tomar o si es que están implementando las dudas que puedan surgir, acompañando fortalecimiento de ciertas habilidades, esa es nuestra forma de trabajo, nosotros somos unidades de acompañamiento (Entrevistada 3, p.18)

O sea yo te diría que el trabajo que hace esta unidad y yo creo que varias otras con las que yo converso con los colegas que tienen a cargo estas unidades, son procesos de ir haciendo comprender a las personas, ya sean docentes, directores de escuelas, decano, de la importancia de gestionar el curriculum, o sea aquí tiene que ver con elementos que van desde el nivel para nosotros curricular pedagógico, político curricular pedagógico, o sea el que esto funcione es vertical y horizontal, o sea que aquí la autoridad tenga claro

lo que se tenga que hacer, nosotros, nuestras autoridades lo tienen claro, pero también que haya esa claridad que se manifieste en modificaciones para implementar procesos (Entrevistada 3, p. 38).

(...) cómo es el proceso por ejemplo si una carrera quiere actualizar, debe hacer una solicitud formal al director de docencia ya, y una vez que entra esa solicitud, nosotros le asignamos un asesor curriculum (Entrevistada 4, p.11)

Sí, es espontánea. Mira generalmente surge por los procesos de acreditación o adjudicación de proyectos en el caso de la facultad de educación del PMI (Entrevistada 4, p.99)

Mira, la universidad desde siempre ha estado interesada en la cuestión del rediseño curricular y poder ir poniendo a tono digamos los planes de estudio, nosotros tenemos 62 planes de estudio y aprovechando la ocasión de la acreditación hemos ido también sacándole provecho o aprovechándonos de esa situación para poder renovar entonces los curriculums de las carreras, un poco tirados por la acreditación y los acuerdos de acreditación, un poco obligados por los planes de mejora y a veces no obligados pero sí por iniciativa propia de las carreras que ven que digamos no han revisado hace tiempo su curriculum, sus planes de estudio hace tiempo (...) (Entrevistada 5, p.4)

Y lo demás, lo que es la disciplina propiamente tal, nosotros se lo dejamos a cargo a las carreras, cada una de las carreras sabe que tiene que enseñar, que de su disciplina tiene que poner al servicio del pre-grado (...) (Entrevistada 5, p.7).

Ese documento, nosotros lo sacamos el año si no me equivoco fue el año 2014, y es el único documento que nosotros tenemos desde el punto de vista del diseño curricular y si tú lees, es un documento muy amplio, donde no se cortan las cosas así tan pan pan, vino, vino, sino que tratando de acoger las distintas realidades que tenemos en la universidad (...) (Entrevistada 5, p.9).

Yo tenía las dos cosas, porque es lo que siempre le decía al vicerrector es una muy buena oportunidad la que te abre la acreditación para el rediseño, porque el rediseño es una tarea inmensa y los profesores como que se quieren hacer los cuchos y bueno, una forma de obligarlos de alguna manera, a través de la acreditación (Entrevistada 5, p.13).

Entonces están radicados ahí ¿Cómo es la metodología? Hay dos formas, una la carrera puede voluntariamente acercarse y decir, quiero innovar y necesito asesoría y la otra, es que a propósito de la acreditación y los acuerdos, los planes de mejora que nacen de la acreditación, nosotros vamos a la carrera, y le decimos, le salieron tantas debilidades relacionada desde el punto de vista curricular y por lo tanto, tiene que entrar a renovación curricular (Entrevistada 5, p.14)

Pero indudablemente que este documento que tú leíste, del modelo curricular, ha llegado o permitió entrar con más fuerza a las unidades académicas porque ya no era, yo al principio te digo los primeros años, tres, cuatro años iniciales, trabajaba con lo que yo sabía y créanme el cuento, entonces tú ya tienes un documento institucional es más fácil, oye no te lo estoy diciendo yo, sino que la verdad es que la universidad lo está diciendo (Entrevistada 5, p.16).

Claro, mira hay una primera reunión te diría yo que ocurre en dos cosas, la primera reunión cuando ya tomamos contacto con la carrera y que puede suceder dos cosas, que la carrera ya venga trabajando independiente que es lo peor que nos puede pasar, porque llegan con cualquier cosa, entonces lo que nosotros tratamos es que este proceso sea de otra manera, nosotros llegar al mismo tiempo al mismo tiempo que ellos empiezan (Entrevistada 5, p.18).

(...) dice señores, entonces se ponen a trabajar, y nosotros vamos a tener una asesora, generalmente es mujer por eso hablo en femenino, una asesora que puede acompañarlos en la medida en que ustedes lo vayan requiriendo, entonces aquí hay una asesora que se pone a disposición, pero también desde la unidad académica, hay unidades académicas que son muy independientes, les gusta avanzar y de repente llaman, hay otras que todas las semanas o cada quince días, quieren que tú te sientes a la mesa a...(Entrevistada 5, p.19).

Pero nosotros en cualquiera de las dos maneras, la intención es avanzar, por lo tanto esta asesoría o persona asesora que se pone de titular en las carreras, está a disposición de la carrera, pero no lo concebimos sin asesor por dos motivos, uno porque la carrera es la primera que lo deja de lado, y en segundo para que cuando lleguen con algún documento, lleguen con un documento alineado a lo institucional, te fijas, entonces perdemos menos tiempo, hacemos más eficiente los procesos, porque ya te decía que son bastante largo (...)(Entrevistada 5, p.20).

(...) yo le tengo un asesor asignado, de esas tres jornadas y media que te conté, tengo un asesor asignado, por lo tanto tiene reuniones semanales con ese asesor y la contraparte de ese asesor, es un comité curricular de la carrera, que hemos intencionado construir comités curriculares para carreras, qué les hemos pedido, que como mínimo en el comité curricular esté el director de escuela, esté una persona encargada de renovación curricular, a quién nosotros le hemos dado formación, nosotros le hemos hecho cursos en curriculum basado en competencias, le hemos hecho curso en sistema de créditos transferibles y le hemos hecho cursos en formación práctica como mínimo, además de otras cosas que te podría contar que hemos también intencionado (Entrevistado 6, p.15).

(...) yo hoy siento que nosotros tenemos una metodología de trabajo en lo que tiene que ver en acompañamiento y asesoría curricular, hoy día tenemos claridad si estamos frente

a una adecuación, si es que afecta al perfil de egreso o estamos frente a una renovación si es que afecta al perfil de egreso, y nos permite poder proveer a esa unidad académica de pistas, orientaciones, lineamientos que le permita saber a dónde va, y una de las cosas que también hemos ido instalando es que todo proceso de renovación curricular tiene que partir porque la escuela se mire a sí misma, pero no endogámicamente, sino que de alguna manera dialogue con distintos actores que nos interesa que puedan opinar respecto a cómo está funcionando el perfil, te coloco un ejemplo hemos procurado que se vayan instalando consejos asesores de las escuelas, en donde está el director, en donde hay un empleador, donde hay un egresado (Entrevistado 6, p.16).

Y la idea es que se junten con ese consejo al menos, una vez al semestre, o por ultimo una vez al año ya, con el comité curricular puede ser semanal o quincenal, hay un acompañamiento, ahí mucho más periódico (Entrevistado 6, p.20).

La idea es que el asesor curricular es facilitar que la unidad académica pueda elaborar un plan de trabajo, de renovación curricular y que levante un cronograma con hitos, entonces poder llegar a decir sabe qué, al treinta de abril yo tengo que tener tal hito, al treinta de junio tal hito, al treinta de septiembre, tal hito, entonces está el tema, del levantamiento del informe, la necesidad de la información, ponte tú lo quiero para el treinta de abril, pero resulta que el perfil de egreso lo tenemos que tener para el quince de junio, las competencias, subcompetencias y niveles de desempeño para tal fecha, la elaboración de los planes de estudio, planes y programas tal fecha, te fijas o no, tenemos clarito que etapas tienen que ir en cada una, y eso que por favor, la escuela colegiada con su comité curricular y si tiene consejo de la escuela, que también lo puede ver allí, que le permita ese plan de trabajo con su cronograma, se vaya validando, porque también nos interesa, de que se vaya socializando que está en un proceso de renovación curricular y que quede claro, por qué estamos haciendo renovación curricular (Entrevistado 6, p.26).

Tiene claro hacia dónde queremos ir te fijas, y en eso nos ayuda mucho instrumentos institucionales, como el modelo de formación, como el plan de desarrollo estratégico, como el plan quinquenal, como el manual de gestión curricular, como el documento de procesos, criterios y normas, te fijas, entonces se va armando todo un entramado, una arquitectura que permita tener claridad hacia dónde vamos (...) (Entrevistado 6, p. 28).

(...) Acá la universidad tiene todos esos procesos bastantes colegiados, las escuelas tienen consejos de escuela, las facultades tienen consejo de facultad, tenemos un comité curricular institucional, donde se presentan las propuestas, tenemos un consejo universitario y finalmente tenemos una junta directiva, si es que se trata de una carrera nueva (Entrevistado 6, p.29).

Entonces está claramente delimitado las etapas, procedimientos, instrumentos, formularios por los cuales debe guiarse para hacer ese proceso y una cosa bastante

novedosa que también hemos aprendido en términos de proceso, es que hoy día tenemos una plataforma, entonces de alguna manera va quedando registro de cuándo se ingresa la propuesta, quién la ingresó y se le puede hacer seguimiento en la plataforma (Entrevistado 6, p.30).

Nosotros procuramos trabajar a nivel macro, a nivel meso y a nivel micro curricular (Entrevistado 6, p.32).

Exacto, exacto, nosotros hemos avanzado harto y tenemos un glosario, hemos avanzado en un glosario [de temas curriculares] en los documentos incluye un glosario, porque nos hemos dado cuenta de este tema (Entrevistado 6, p.62).

Nosotros para esto oficializamos un manual de diseño y actualización curricular que nosotros contamos con ese elemento, tenemos como, es la ruta crítica interna más bien, de cómo se concibe, cuáles son los elementos que constituyen un cuerpo de diseño curricular, cuándo las carreras necesitan o cuándo requieren, o qué es más bien el tema de la autoregulación, pero que no es fácil, en la declaración se lee perfecto, pero dentro de estos procesos de ajuste, de diseño curricular, tú te das cuenta que también hay temas que se van actualizando con mucha más velocidad que lo que las mismas instituciones pueden facilitar sus procesos. Educación por ejemplo y salud, son las que permanente tienen un área externa que está obligando a mirar y reobservar nuevamente los planes curriculares, porque hay estándares, hay convenciones, hay normativas y también hoy día hay estándares que también están dirigidas a estos hitos formativos requeridos al ejercicio profesional, así que bueno (Entrevistada 7, p.18).

O sea, tenemos una declaración, una declaración que al menos prescribe que al menos hay que esperar una primera cohorte para poder, porque para nosotros una intervención a nivel ya de perfil de egreso, para nosotros es un ajuste macro curricular y tiene una forma y un procedimiento para poder proceder y eso implica ciertas horas, hay más flujo, y quinto es lo que nosotros llamamos como proceso micro curricular que son observaciones específicas del curriculum pero que no afectan al perfil de egreso pero que tienen que ver más bien, a veces en estrategias de cómo se han definido los resultados de aprendizaje, o bien, cómo se orientan las metodologías o las formas de enseñanza y evaluación para poder efectivamente dar cuenta de cómo avanza ese nivel de logro, sí (Entrevistada 7, p.19).

Mira, en eso lo que nosotros creamos el año 2014, 2015, una comisión superior, una comisión superior curricular que está dirigida por la dirección de docencia, con la dirección de innovación y evaluación curricular y con las unidades académicas afines, y por qué, porque primero lo que solicitamos es un levantamiento de la necesidad curricular específica, que siempre solicitamos que surja del debate de los consejos académicos de cada escuela (Entrevistada 7, p.22).

Claro, generalmente el jefe de carrera presenta la moción a sus pares, plantea las dificultades que está abordando y que necesita como proponerlo, porque también nosotros el ideal consideramos que este es una instancia colegiada donde también se pueden compartir experiencias, donde a lo mejor otros comparten problemas similares y que eso una vez que cuente con la aprobación de su consejo, pasa a consejo superior, este consejo superior en realidad es más bien de carácter consultivo, en su primera fase, se recogen todos los antecedentes, se revisan datos de gestión, por ejemplo no solamente de que la asignatura no funciona, sino que en el fondo vamos mirando lo exótico, vamos revisando cuál es el desenvolvimiento de la cátedra en el último tiempo por ejemplo, cuando es más bien un tema curricular temprano y seguir viendo también dónde están los ajustes puntualmente (Entrevistada 7, p.23).

Y en este comité es donde nosotros podemos detectar si efectivamente necesita hacerse un ajuste de un alto fondo, a nivel del perfil de egreso, o la trazabilidad del perfil de egreso, o bien, se requieren muchas veces intervenciones micro curriculares, claro, entonces por ejemplo problemas habituales, problemas en los cálculos de aproximación de horas de dedicación, problemas en que declararon resultados de aprendizaje y después resulta que empezamos a descubrir con los antecedentes que están más bien hechos por objetivos y que es como la tradición, pero también hemos encontrado de todo en esto, e ir ocupando ciertos criterios como ir cautelando las decisiones institucionales y qué se puede hacer, y en eso también se abrieron las barreras porque incluso las juntas directivas de la universidad, tomó la decisión de que todos los cambios curriculares a nivel de perfil de egreso también se ven en la junta directiva, sí, se presenta y es como también otro camino (Entrevistada 7, p.24).

Y ahí vienen dos caminos, si el ajuste es micro curricular se resuelve en esta comisión anterior donde docencia generalmente a través de la dirección de innovación y evaluación curricular entrega la experiencia, se toma los acuerdos y se procede, en el caso de que el camino sea lo macro curricular ya pasa directamente a nivel de vicerrectoría académica y se lleva al consejo académica y da la vuelta más protocolar (Entrevistada 7, p.25).

CATEGORÍA VI

6. REPRESENTACIONES ACERCA DE LA VALORACIÓN DE LOS PROCESOS DE INNOVACIÓN CURRICULAR

6.1 Representaciones en relación a las fortalezas del proceso de innovación curricular

Mira, como fortaleza yo creo que es interesante que estos procesos, ¡ay! No sé si decirlo así, suena feo, pero como que normalizan un poco, en el sentido que las carreras tienen

más claridad y más control de lo que de verdad hacen, de hecho creo que facilita los procesos de acreditación, mostrar lo que hacen, entonces creo que desde el punto de vista de la gestión, facilitan, a pesar de que durante el proceso puede resultar un poco arduo, un poco desgastante, creo que tener todo esto ordenado y coherente, facilita y también facilita la gestión a nivel micro curricular, porque facilita la gestión del jefe de carrera, tiene más claridad de lo que tiene que pedir, de lo que tiene que cautelar por nivel, entonces me parece que desde ese punto de vista se facilita tanto para la gestión como para la gestión de cuentas (Entrevistada 1, p.40)

Pero lo que nos resulta particularmente interesante a nosotros, es que se instalan procesos de reflexión sobre la práctica formativa y que eso no necesariamente está asegurado en las instituciones de educación superior, muchas veces las carreras son el producto de una acumulación de asignaturas, que los profesores dictan desde sus niveles particulares de experticia, que pueden ser muy interesantes por separados, pero no necesariamente constituyen un todo armónico cuando tú los juntas, entonces me parece que lo más relevante es instalar la preocupación por pensar qué es lo que requiere el estudiante y esa es la perspectiva que nos falta transparentar a partir de un escrito, porque lo que logra esto en el fondo es pensar, cómo la estudiante se forma realmente y tú le facilitas una trayectoria formativa, haciéndote cargo de sus deficiencias iniciales y potenciando sus fortalezas (Entrevistada 1, p.41).

Creo que instalar esos procesos de reflexión en los comités curriculares, creo que es un cambio sustantivo, me parece que tú instalas una forma de pensar respecto a la formación que no estaba instalada porque no es propio de disciplinas muy distantes, de la pedagogía o de la psicología, entonces me parece que esa es una real ganancia, de hecho nosotros podemos ver comités curriculares que parten con un nivel de resistencia o de distancia, pero que esa distancia después se va disminuyendo a tal punto que tú tienes ahí realmente defensores de un alineamiento constructivo de la formación, de que haya coherencia, de que faciliten los procesos, porque a veces algunos académicos tienden a pensar que esto es como para quitarle rigurosidad, como para hacérselo más fácil a los estudiantes, y no tiene nada que ver con eso, sino que tiene que ver con que querer formaciones coherentes y que puedan responder a las demandas actuales que en universidades tan tradicionales como esta, a veces esto pesa, y pesa a veces para mal, porque es verdad que la universidad ha funcionado bien muchos años, pero es que el mundo de hoy día es distinto y hacerse cargo de esa diferencia hoy día creo que también lo intencionan estos procesos (Entrevistada 1, p.42).

O sea ojalá te pudiera decir que sí con certeza, no tengo la certeza, o sea yo espero que sí, tengo la intuición que sí, pero no tengo la certeza, porque no tengo los resultados ahora, por ejemplo yo hago clases en una carrera, pero que es una experiencia muy particular, que estuvo en estos procesos de diseño, después se hizo evaluación de la implementación, se hicieron ajustes y uno ve el resultado, o sea tú ves el escalamiento

de la competencia, incluso más de lo que se diseñó, te puedo decir esa fue una experiencia exitosa, pero no te puedo asegurar que eso sea generalizable, porque creo que el éxito también está mediado por la capacidad, por la posibilidad de instalar estas capacidades en las unidades académicas, y porque necesitas acompañamiento permanente (Entrevistada 1, p.49)

Lo otro también de fortaleza, es la disposición de muchos académicos que voluntariamente han pedido los procesos, o sea eso facilita mucho más el trabajo, lo valoriza desde ya y también como que le pone un poco ese humor, frente a tanta sobre demanda pero también por otro lado, también tiene esa catarsis que es el espacio de poder sacar toda esa frustración que genera a veces tanto trabajo (Entrevistada 2, p.53)

Mira yo te diría que las principales fortalezas, es ir conformando equipos de trabajo, al interior de por ejemplo de los directores de escuela o jefes de carrera en otras universidades, que ellos se reúnen, que son capaces de ir analizando problemáticas comunes en la implementación de la renovación que son varios, entonces el ir conformando equipos ya, en que ellos sienten que hay un consejo o un equipo de directores que va analizando las problemáticas, que la dirección de docencia los acompañe en dar soluciones a estas problemáticas es potente, independiente de las facultades, es el equipo de directores de carreras innovadas, eso es una fortaleza (Entrevistada 3, p.22).

Lo otro de estos procesos, tiene que ver que está todo sistematizado en manuales o libros, que te permite consultar frente a cualquier duda, cosas que antes estaban exclusivamente en las normativas, que no mucha gente que si bien, saben que existen, no necesariamente es amigable para implementar, y lo otro creo yo es que nos permite tener una mirada desde la universidad más sistémica de dónde está todo, porque está mucho más mapeado, más ordenado (Entrevistada 3, p.23)

Paulatinamente, pero hay profesores que son como de personalidad docente digamos así, mucho más innovadores, más permeables a intentar cosas nuevas y ellos te van configurando en equipo y eso sí, o sea hay grupos de profesores que están innovando en distintas áreas y hacen intercambios de experiencias (Entrevistada 3, p.28)

Por supuesto, yo creo que el hecho de que nosotros motivamos mucho que nuestros profesores salgan, que vayan a exponer, que cuando hayan actividades no sé, se den resultados de aprendizaje, de SCT, congresos, educación de la formación de ingenieros, salgan y ellos vuelven y dicen oye sí, estamos todos en lo mismo, a todos nos está pasando que se yo tal cosa, y estamos todos cambiando, nadie tiene receta, estamos todos intentando hacerlo mejor y eso de una u otra manera, hace cultura en gestión, hace cultura (Entrevistada 3, p.40).

Yo diría que igual la universidad ha hecho un esfuerzo importante por impulsar la calidad de la docencia a través de los proyectos de innovación, a través de mismo PMI, de armonización curricular, el mismo PMI de formación de profesores, pero yo creo que hay distintos niveles de apropiación, que tiene que ver con las experiencias de los mismos profesores, porque quién podría pensar que en ingeniería el vicerrector académico, el vicerrector académico que es profesor, es súper jugado con el modelo, entonces... (Entrevistada 4, p.58)

Yo creo que uno de los grandes cambios, es que se ha relevado el rol de la innovación docente, entonces hoy es un objeto de estudio, hoy se publica sobre innovación docente, hoy se valora la innovación docente, un tiempo atrás, no se valoraba, entonces la investigación dura era importante, ahora no, hay revistas especializadas en docencia universitaria te fijas, entonces creo que se le da un gran valor a la innovación docente (Entrevistada 4, p.69)

También todos estos procesos les ha permitido a las universidades tener un sello, entonces la UFRO tiene su sello, nosotros tenemos nuestro sello, la PUC tiene, entonces yo creo que este proceso de innovación y de re diseño pensando en los sellos institucionales, en la tensión del mercado laboral con la formación, ha permitido que los programas también sean más acotados en pre-grado y antes como que le metíamos como todo al pre-grado y entender que hay una secuencia, que el marco de cualificaciones es un instrumento muy valioso en el sentido como que te pone los énfasis, o sea qué es un licenciado, ya yo soy un licenciado no un doctor, ni un magister, entonces dejémosle de pedirle eso a los estudiantes o como las carreras de pedagogía, que tenían hasta cinco cursos de investigación, si un profesor tiene que ser profesor, que investigue sobre su práctica, magnifico, ahora, si se quiere dedicar a la investigación, bueno, que haga post-grado, que haga magister, que haga todo lo que tenga que hacer (Entrevistada 4, p.70).

Entonces yo veo por una parte, el valor de la innovación en la docencia, por otra parte veo que los profesores sienten ahora una mayor preocupación por estar al día en la innovación, van a los cursos, quieren hacer magister en docencia universitaria, quieren hacer cursos de actualización, las universidades han creado fondos para la innovación, el mismo ministerio ha impulsado que las universidades desarrollen innovación, entonces yo creo que ahí ha sido bien interesante, bueno cada institución con sus propias características pero creo que eso ha sido un aporte para el país (Entrevistada 4, p.71).

Luego, le ha dado la oportunidad a las universidades de darle mayor contexto a su formación, por ejemplo, nuestra universidad ha apostado por el eje de la interculturalidad, de ahí que nuestros estudiantes mapuche se reconozcan como mapuche y en eso está invirtiendo y me parece magnifico ya. Otras instituciones también, pero más hacía el emprendimiento, pero también se nota me entiendes,

entonces yo creo que eso ha permitido darle un sello local y no tan global, pero se mueve entre lo local y lo global, porque es un fenómeno que es así (Entrevistada 4, p.72)

Creo que ha permitido al interior de las universidades por eso, yo encuentro que es súper importante, el rol de las direcciones de docencia, homologar procesos, porque yo me doy cuenta que la gente hace lo que quiere, entonces después viene la acreditación andan todos asustados, yo creo que todos estos procesos han llevado no a encasillar, pero sí a homologar ciertos procedimientos y eso ha servido para mantener, construir un camino a la innovación que es diferente en cada universidad, te fijas. Creo que también es un espacio para la investigación avanzada y con un carácter aplicado, creo que es una fuente de producción de conocimiento inmensa, y le ha permitido también a las universidades, a las distintas, sobre todo a las universidades de regiones, proyectarse en redes nacionales, internacionales, porque uno dice no, pero si, oye si en Temuco, de repente o pasa nada, porque todo pasa en Santiago te fijas (Entrevistada 4, p.73)

Ahora, también ha puesto un foco en la calidad y le ha dado voz a los estudiantes (Entrevistada 4, p.75)

Yo creo que es el apoyo de la vicerrectoría académica, en el sentido de esto se hace y lo puso con fuerza, a partir de ese documento, yo creo que ese documento [curricular] para nosotros fue marco un hito de fuerza (Entrevistada 5, p.38).

Claro, que puso la fuerza, porque en otras universidades también existe una tradición de todo muy oral, muy de tradiciones orales, existe pero nadie sabe dónde está escrito, y los profesores cada vez más, entienden ya lo que es la evidencia, eso por una parte y yo creo y la otra, y voy a hablar por mí y la gente que trabajaba conmigo, es que nosotros lo primero que nosotros tratamos siempre de hacer, y que creo que terminó siendo una fortaleza y hoy día me ayuda mucho en la acreditación, es la credibilidad, nosotros nos preparamos realmente, estudiamos el tema, fuimos a hablar y por una parte, teníamos un discurso claro, institucional, sabíamos de lo que estábamos hablando, entonces dábamos seguridad y por otra, siempre nos presentamos a disposición de la carrera, que yo creo que con eso, empezó a abrir las puertas para la renovación curricular de las carreras, para empezar a hablar del tema, para que ya nos acepten, te decía yo, este tema de las competencias, que ya vayan aceptando la carga académica de los estudiantes, etc. que son cosas que van del orden si tú te fijas personal (Entrevistada 5, p.39).

Claro, claro, sí, sí, hoy día es un tema ponte tú, que tú lo puedes tocar, ya no es un tema desconocido [lo curricular], ahora hablas con los profesores y todo el mundo ya lo entiende, me remonto a cuando empezamos a hablar de competencias por allá por el 2002, 2003, que nadie entendía nada, y hoy día ya todo el mundo entiende, es un poco eso. Antes uno hablaba de renovación curricular, y primero te decían y por qué, para qué, qué es lo que es eso, más trabajo y todo eso, hoy día ya se entiende que es algo que

la carrera tiene que estar constantemente preocupada de su plan de estudios, revisándolo y que cuando sea oportuno habrá que hacer una renovación curricular, porque para nosotros la renovación curricular terminan en un decreto, entonces no es renovar por renovar, hacer por hacer, no, hay que ir revisando, y ellos entienden hay que revisar, y en el momento adecuado u oportuno se hará una renovación oficial a través de un decreto. Yo te tengo que ser súper clara y sincera, nos ayudó la acreditación, por eso yo soy la máxima defensora de la acreditación de las carreras y esto nuevo que se habla de acreditación por grupo, te acuerdas (Entrevistada 5, p.41).

Entonces el antes y el después sí se nota, ahora me remito al rediseño curricular, sí se nota, un antes y después de cuando nosotros yo te diría, año 2013 más o menos para nosotros, 2013, 2014 que antes no se hablaba de rediseño curricular, habían algunas cosas esporádicas, muy desordenadas y hoy día el tema está ordenadísimo, hay un calendario de carreras que necesitan renovación curricular, que principalmente está alimentado por mí, en términos de la acreditación, como te digo hay algunos voluntarios que ven alguna necesidad, que también existen esos casos, pero son los menos, entonces una planificación que va de la mano de la acreditación, entonces sí hay un antes y después te fijas, y ese después te repito también acompañado por un documento que es primera vez que lo tenemos, que aunque no lo dice todo, al menos dice las cosas fundamentales y súper bien en ese sentido (Entrevistada 5, p.43).

Otra cosa importante de estos diseños curriculares es que me ayudan no cierto, porque establece la comunicación con los profesores para que logren entender esta nueva yo le digo mirada de la educación, que hemos venido hablando ya de hace hartos tiempos, ya no es nueva, pero en el fondo, los obliga a tocar temas que a lo mejor ellos se sienten un poco incómodos, que no conocen mucho, entonces cuando aparece un tema de renovación curricular, aunque sea obligado por la acreditación, los obliga a hablar este tipo de temáticas, de reconocer no cierto que todavía las respuestas no son todas las mejores, pero reconocer que hay un estudiante al otro lado, que antes no nos interesaba, a ver, la realidad, yo siempre digo, la realidad antes era distinta, a la universidad no llegaban todos, ahora están llegando voy a exagerar todos, en el tiempo que yo estudié, era elitista, llegábamos los de colegios particulares, llegábamos los de altos puntajes, llegábamos los mejores y nos echaban, de verdad nos echaban, o sea no existía la tercera, la cuarta, la quinta oportunidad, no existía, era otra realidad. (Entrevistada 5, p.60).

(...) es yo creo que la renovación curricular en tu pregunta, un tercer punto lo que nos ayuda es a establecer la comunicación, los diálogos no cierto, la conversación con los profesores y en relación a lo que se está pidiendo hoy día para la educación superior (...) (Entrevistada 5, p.62)

Entonces hablar, yo creo que la renovación así como la acreditación nos ha permitido entrar a dialogar o buscar el diálogo con los profesores, para que puedan entender esta

otra realidad. Y por supuesto y por descontado por eso no sé dónde ponerlo en la jerarquía, el punto uno no te lo cambio, yo creo que la mirada está en el aprendizaje pero los otros podemos cambiarlos de lugar, es que nos ha favorecido a las acreditaciones, la renovación curricular es un punto a favor y es requisito para lograr una buena acreditación, es tanto así que yo le digo a algunas carreras, el otro día supervisé una carrera que era una licenciatura le dije tú, es que cero posibilidad que te presentes a la acreditación con todo lo que significa en contra para mí, ahora como responsable de la acreditación, porque esa licenciatura se negaba en serio, era un punto negro para mí, pero también tengo una responsabilidad institucional, tú no le puedes presentar si no has renovado tu curriculum, mira lo que dice tu acuerdo de acreditación y le leí ahí el prontuario que tenía, entonces nos ha ayudado indudablemente a lograr resultados buenos en acreditación, sí o sí, te fijas, si tú me dices cosas buenas, la renovación curricular tiene muchas cosas buenas, así como también te decía yo, la acreditación creo que hay muchas cosas buenas, marco nacional de cualificación excelente, SCT excelente, te fijas, tú sabes que yo tengo la bandera (Entrevistada 5, p. 63).

(...) construcción curricular, lo entendemos como un proceso de diálogo, entre las partes, lo entendemos como un proceso de comprensión de lo que queremos hacer, y un proceso de mejora de lo que queremos hacer, porque en definitiva entendemos que la renovación curricular es para mejorar lo que hacemos, para actualizarlo, para formarlo (...) (Entrevistado 6, p.15).

Una segunda cosa tiene que ver yo creo que hemos fortalecido el trabajo en equipo, con esto de los comités curriculares, los consejos consultivos, relevar el rol de los consejos ya, también miradas de personas que nos han venido a iluminar desde su experiencia, conocimiento, estoy pensando por ejemplo en Guy Le Boterf, que hemos tenido la oportunidad de dialogar con él acá, estoy pensando en un Tom Russell ya, estoy pensando en gente de la Universidad de Sevilla, Carlos Marcelo, Paulina Murillo, estoy pensando en que hemos podido conversar aquí en la universidad con Alejandra Arratia, de la unidad de curriculum y evaluación del ministerio, con la misma Elisa Marchant, que nos dio algunos talleres aquí en la universidad, participar en algunos seminarios con la Fernanda Kri, te fijas, entonces yo creo que eso fortalece también, poder ver que este tema tiene que ver con un movimiento que se está dando en la educación superior chilena que no solamente es una realidad de esta universidad, sino que es una tendencia que se está dando en la educación superior chilena, yo creo que esa también es una fortaleza, tener esa mirada fresca que te permite revisar lo que tú estás haciendo (Entrevistado 6, p.50).

Ya, y bueno y por qué fue también este propósito, porque también muchas cosas que se empezaron a sincerar, correspondían más a ámbitos de formación continua, a veces las

mallas tenían muchos elementos casi como de un magister encubierto o de un diplomado (Entrevistada 7, p.16).

(...) logramos que la universidad también fuera, intentase plantearse el tema de ser una universidad inclusiva, una universidad inclusiva desde la perspectiva del acceso al comienzo el 2012, donde estábamos claros cuál era nuestro perfil de ingreso y nuestro perfil de acceso de estudiantes y que esto permitió también hacer algunas bajadas más específicas y más estratégicas también, dentro del curriculum (Entrevistada 7, p.31).

Para nosotros ha sido en temas de la retención, la permanencia de los estudiantes y cuando digo retención y permanencia no es solamente el porcentaje, sino que es una permanencia efectiva de unilateralidad en algunos casos, y por otro lado, en que sí hemos logrado mejorar mucho las tasas de retención muchísimo (Entrevistada 7, p.51)

6.2 Representaciones de los desafíos en relación a la innovación curricular

6.2.1 Desafíos relacionados con los académicos

(...) hoy día hay un diplomado que se está diseñando prácticamente con los mismos lineamientos del pregrado, lo que está en la línea de generar efectivamente articulación y unificación del discurso (Entrevistada 1, p.6)

Nosotros tenemos comprometido por el PM el lanzamiento del segundo semestre de este año, dos diplomados, uno en docencia en educación superior y uno en gestión curricular en educación superior (Entrevistada 3, p.30).

Sí, comprometidos con el ministerio, estamos terminando la elaboración de ello, porque lo que nosotros tenemos hasta el minuto, son cursos y talleres, que son, los talleres el foco práctico, la idea es que vengan con el programa, que se vayan con instrumentos de evaluación optimizado, lo que hemos trabajado siempre en SCT, y el curso es un poco teórico y tiene mayor duración, los diplomados están pensados en 288 horas cronológicas entre los presencial y lo autónomo, con una lógica de uno a uno, o sea 144 presenciales y 144 autónomas. Los dos. (Entrevistada 3, p.31)

Yo te diría que para nosotros el aliado estratégico número uno, es el director de escuela, por ende, la apuesta que nosotros estamos haciendo de generar el diplomado en docencia, en gestión curricular disculpa, tiene que ver con eso, o sea consideramos que la institución tiene que instalar personas o fortalecer las habilidades de gestión de las personas que están a cargo de las escuelas, porque son ellos al fin y al cabo los que hacen la gestión curricular, o sea declaramos un hermoso perfil, optimizamos un plan de estudios, pero se está implementando, cómo se está implementando, el liderazgo que tienen que tener, pasa porque la institución también invierta y así lo ha decidió y

por eso está haciendo el diplomado, que estos son líderes de procesos (Entrevistada 3, p.36)

(...) hay que ir avanzando, que el profesor claramente reconozca que tiene que dejar el espacio para que el estudiante estudie, se junte con los otros, acceda a internet, accede a sus redes, busque información por sí solo, y tenga aprendizajes significativo (Entrevistada 5, p.46)

(...) apoyar a ese profesor en esta lógica, ya no solo de enseñarle a hacer clases basada en problemas o proyectos, como te decía yo, sino que también el cómo se para como persona, que forma, que tiene la responsabilidad, la formación en esos estudiantes, con esas familias que creyeron en nosotros, asumir esa responsabilidad que va más allá que transmitir ese conocimiento, yo creo que ahí hay un desafío re-grande, no digo que hayan profesores nuestros que estén en esa pará, los hay pero hay un contingente grande que tenemos que trabajar todavía en eso (Entrevistada 5, p.48).

Que tiene que ver con trabajar más con las creencias, con las creencias que tenemos los docentes, las creencias epistemológicas que tenemos nosotros en nuestra cabeza, las teorías implícitas que tenemos en nuestra cabeza que no siempre nos permite pensar desde el que quiere aprender y tal vez estamos reproduciendo saberes que yo no tengo tan claro si finalmente se utilizan, se integran o tienen algún fin en la formación de los estudiantes (Entrevistado 6, p.46).

Claro puede ser colaborativo pero la variable, pero claro la variable porque finalmente las instituciones de educación superior sin estudiantes no tienen nada que hacer, entonces yo creo que ese ha sido como un elemento, lo digo como a nivel más genérico y también lo otro, que necesitan ir de la mano, con hitos que también puedan ir acompañando a los profesores, a los docentes, que puedan sentirse acompañados, y a lo mejor ni siquiera es una compañía presencial, pero al menos tener esos dispositivos, de resolución de ciertas inquietudes, donde esté el tema de preparar el material, de una revisión especializada de cierto material e ir construyendo estos hitos evaluativos también que le den instrumentos también a las nuevas carreras para poder ir observando (Entrevistada 7, p.41).

6.2.2 Desafío en relación al proceso de socialización en temas curriculares

Y por otro lado, bueno seguir socializando la lógica de innovación, porque por ahí también hay algunas experiencias de algunas personas que lo ligan como a un Excel o a un formato que viene alguien como un asesor externo que va a mejorar todo el programa y yo no tengo que hacer nada, yo le diga que debe mejorar y listo, entonces también hay que ir avanzando como en esa lógica de ir valorando estos procesos desde los mismos equipos que están ahí relacionado acá al programa (Entrevistada 2, p.56)

Yo creo que el tema curricular nos falta como entender que el tema curriculum no es de los expertos ni es de los asesores, ni es del director de escuela, sino que el tema curricular tiene que ver con lo que yo hago en la sala de clases y las decisiones que tomo en la sala de clases y el impacto que tienen las decisiones que tomo en la sala de clases, porque tiendo a pensar que si yo era imaginario colectivo, el curriculum queda asociado al programa (Entrevistado 6, p.57).

Entonces yo siento que ahí hay un desafío, porque acá yo te he nombrado las facultades en las cuales para nada han hecho estudios sobre educación, menos aún de curriculum, o sea hablar de curriculum en algunas áreas significa que estás hablando de curriculum vitae, cierto, cierto (Entrevistado 6, p.59)

Entonces, tienes que partir por una alfabetización, entonces yo diría que tal vez un desafío que queda es una alfabetización entorno al tema curricular (Entrevistado 6, p.61).

Exacto, claro, claro, nadie tiene un lenguaje común porque (...) [el] crédito, es un concepto polisémico, el tema curricular es un concepto polisémico te fijas, entonces hay que ir explicitando cómo lo vamos a entender ya y el curriculum es mucho más que lo que tú declaras en un documento, en un papel, el curriculum tiene que ver con prácticas sociales en una sala de clases y ahí que nosotros vamos modelando a los futuros profesionales y que los profesores cómo los vamos haciendo más consciente y un aprendizaje que yo he sacado es que yo creo que los docentes universitarios deberíamos avanzar mucho más en los niveles de conciencia que tenemos respecto a lo que hacemos, por qué lo hacemos y por qué no lo hacemos de una manera distinta, por esto que te decía que estamos atrapados en el paradigma de la enseñanza (Entrevistado 6, p.63).

(...) las universidades tienen, las instituciones en general tienen que tener capacidad, no sé si es la palabra, de ir también educando y re educando, el tema de los conceptos, de qué es un resultado de aprendizaje, qué es lo que es un objetivo, qué es lo que es una competencia, una habilidad (...) (Entrevistada 7, p.30).

Donde hay un proceso que hay que, lo que te comentaba, hay que capacitar, hay que educar, hay que nivelar lenguaje, hay que definir ciertos conceptos que son los que marcan el camino del tema curricular, porque hay mucha diferencia, hay mucha gente que mira con desconfianza, lo ve como procesos absolutamente complejos, yo sigo creyendo que es un proceso que bien bajado y bien trabajado también genera muchas competencias a los que participan en este proceso, por ejemplo estos procesos que requieren permanentemente de representación estudiantil, por qué, porque no importa que ellos no opinen, pero a veces logran estar como meros observadores, entendiendo el debate, entendiendo la discusión, no digo que estén sentados en las cuarenta y ocho sesiones del taller, pero en algunos momentos claves donde hayan avances de un

primer hito no sé, cuando uno hace la validación externa por ejemplo, ir comentando porque creo que los estudiantes también necesitan entender, porque finalmente tú logras rechazar una malla en sociedad, los profes lo entienden, los alumnos no lo entienden (Entrevistada 7, p.40).

(...) También el tema de la capacitación, pero siempre es un barco tan difícil, como que si eso tiene buena orientación y buenas direcciones los resultados son muy positivos, pero si también uno no logra comandarlo bien no, se genera mucho rechazo, se transforman en tus antis, como digo yo en los disparos a los zapatos en el fondo (Entrevistada 7, p.48).

6.2.3 Desafíos relacionados con la actualización de los lineamientos institucionales

(...) el modelo de mejoramiento continuo, está pensado desde las carreras, desde los planes de formación, pero hoy día, a propósito del desarrollo del proyecto de armonización, de la maduración de los propósitos y de los cambios institucionales asociados principalmente al acceso inclusivo, esas condiciones nos obligan a repensar y a tensionar un poco el modelo, de manera tal de articular el mejoramiento continuo pero desde una perspectiva de una trazabilidad curricular pensada en el estudiante y su progresión, entonces esos dos modelos hoy día están caminando a transformarse en uno. Si lo vamos a lograr no lo sé, pero esa es el foco (Entrevistada 1, p.10)

Es la apuesta, y por eso hoy día estamos en un proceso de rediseño de este manual, para que amplíe sus alcances y profundice sus perspectivas, porque es un manual muy procedimental, que a mi juicio no debe perderlo, lo procedimental contribuye, ayuda, pero debe ampliar sus miradas, para hacer un análisis más crítico de lo teórico, desde lo empírico y también dar respuestas a las otras demandas de la institución, la institución no solo forma desde sus carreras de pregrado de acceso regular, también forma y muchísimo desde los programas de prosecución de estudios, desde las regularizaciones de título y toda la apuesta de formación continua, entonces la idea es que haya un proceso, que los procesos curriculares no solamente estén acotados a un sector, sino que realmente tomen e impacte la formación de todos los estudiantes, independiente la modalidad que estudien (Entrevistada 1, p.11)

Claro y es eso en lo que estamos trabajando nosotros hoy día, la idea es que este nuevo manual o quizás ya no va a ser manual porque va a abandonar esta lógica tan procedimental, permita mostrar un marco teórico, desde dónde tú digas, esto es el curriculum para la educación superior, esta es nuestra adopción, esta es nuestra perspectiva, y desde aquí se anclan los procesos (Entrevistada 1, p.13)

Todo lo que tiene que ver con pre y post-grado, con el compromiso institucional que se basa en la política de formación profesional que es del 2008, pero actualmente está en proceso de actualización, de revisión, entonces digamos que de todos los documentos,

Se espera que haya una orientación más clara y articulada como ocurre en otras universidades nacionales como la USACH, lo cual pude constatar cuando revisé modelos educativos a nivel nacional e internacional, que me tocó revisar modelos educativos, que lo tienen mucho más articulado, desde las duraciones, las convalidaciones académicas, ciclos formativos (...) (Entrevistada 2, p.7)

(...) entonces digamos que de hecho ahora se supone de que este año, debería terminarse la política de formación, a secas, porque antes era política de formación profesional, casaba mucho a pre-grado solamente y ahora para hacerlo articulado entonces, se pretende hacer algo más genérico y ahí que también se elimine como el set de competencias de la institución que se va a esperar como a nivel genérico o de perfil de graduado para trabajar en pre y post-grado, eso todavía está en conversaciones, yo he apoyado recién en la etapa que van ellos, como de revisión de documentos y eso, pero lo más seguro de acuerdo a lo que yo he visto en reuniones es que la universidad se case como con orientación al desarrollo de competencias, a lo más, pero no con el modelo ortodoxo de formación basada en competencias (Entrevistada 2, p.20)

Y por último, yo creo que en este momento, justo se da que la universidad dentro de todos los cambios que ha querido ir haciendo, está en un proceso de autoevaluación institucional, entonces también hay una disposición como política a generar nuevos cambios, a re-mirar cómo lo están haciendo, entonces digamos que se están, es un momento que estratégicamente se está, el mejor momento para empezar a transitar en la innovación curricular en post-grado (Entrevistada 2, p.54)

Bueno, el 2016 cuando empezamos a trabajar con estos programas, como te decía, era mucha voluntariedad, entonces ahora va a exigir, un poco ya más encausado, y para eso yo diría que los grandes desafíos son a nivel de regulaciones, como de marco regulatorio a nivel institucional, por ejemplo se está trabajando en un nuevo reglamento general de post-grado, el que está es de 2010, entonces hay varias cosas que hoy en día al remirarlo, es necesario evolucionar, cambiar, eliminar, etc., entonces digamos que el 2017 es el documento que estamos tratando de sacar a nivel institucional, porque también puede ser que hay programas que nos dicen, bueno si no está zanjado, normado en una resolución que a mí me diga que yo tengo que hacer este proceso, yo no lo hago, de repente me he encontrado con equipos así y nosotros tenemos que respetar que es su decisión, ok y no podemos. Entonces la idea es que este año, podamos avanzar en eso, para que en esos casos tengamos algo a qué atenernos y que nos respalde (Entrevistada 2, p.55)

(...) hemos hecho ya la conversación con los cuatro decanos y tenemos el apoyo y estamos yo creo que de aquí a junio, liberando un documento que va a ser presentado al consejo académico, justamente para optimizar lo que dice el decreto 077 nuestro de la conformación de los equipos de directores de escuela, el consejo de la escuela, el

claustro de la carrera, que se yo, porque necesitamos modernizarnos, teníamos otra lógica, al 2006, que es el año de ese decreto (Entrevistada 3, p.35).

Estamos preparando una serie de dispositivo para generar, yo diría unas orientaciones curriculares, pero que finalmente cada facultad y cada carrera en verdad, las pueden adaptar a su realidad ya, entonces yo diría que eso es lo nuevo que estamos haciendo, como haciéndonos parte de la gestión del curriculum, no en la gestión administrativo, que de los cursos, de las siglas, eso tengo una digamos, un personal, un área de la dirección que lo hace y lo hace muy bien, sino más bien es justamente cómo ir asegurando, cómo ir aportando a las carreras que vayan asegurando la calidad de su formación (Entrevistada 4, p.9)

No, y este acompañamiento que si tú conoces las guías, la uno, dos, tres, cuatro, cinco, yo diría que ha superado lo que está inscrito en la guía, tan así que nosotros estamos elaborando ya dos guías más, una de gestión del curriculum está por salir y una sobre evaluación de aprendizaje, y también eso va a significar mirar en su conjunto, las otras cinco guías (Entrevistada 4, p.13).

(...) nosotros estamos trabajando en un documento para generar orientaciones institucionales en relación a la formación práctica, los mínimos que debieran existir, vamos a ver cómo nos va con eso, pero está bonito el trabajo, hicimos todo un diagnóstico y se están proponiendo mínimos, ya, un mínimo de horas de práctica, un máximo de horario, unos principios de rectores, una política en el fondo (Entrevistada 4, p.94)

Los tiempos en nuestra universidad son lentos, desde hace algún tiempo tratando de instalar el sílabos, yo no te diría que hoy día es un documento de renovación curricular, hoy día no es una exigencia, estamos caminando hacia ello pero no es una exigencia pero sí estamos caminando hacia allá, creemos que puede aportarle al profesor, y principalmente evitar tantas de repente diferencias porque el programa lo tiene, pero después se les olvida (Entrevistada 5, p.26)

Yo creo que ahí, el lineamiento me ha dado el vicerrector, el vicerrector en términos de ir fijando algunas cosas macro para todos los curriculum, todos los planes de estudio, pero aparte de esto, por ejemplo si yo te dijera, los ciclos de información, hemos avanzando, no, estamos en eso, o sea que las realidades nuestras son muy distintas, si yo te dijera de estos 62 programas, incluso dentro de una misma facultad o dentro de una misma escuela, encuentras diferencias significativas, entonces cuando nosotros miramos más macro, oye estamos en ciclo de formación, yo te diría que yo en general si un pre-grado cierto, que termina en una licenciatura, un título profesional y después todo lo que es el post-grado, está, nosotros lo tenemos pero no es una cosa que se visualice como ciclos de formación, cuando uno empieza a hablar del marco nacional de cualificación, claro, yo hacía el ejercicio en mi cabeza, dónde nosotros nos

ubicábamos, pero no es algo que esté, expresado o visible en nuestra universidad, todavía no hay un documento que diga, pero sí como te decía yo como estamos trabajando en el plan de desarrollo estratégico, eso entiendo que viene, porque bueno lo hemos conversado, uno nunca sabe en qué va a terminar el plan de desarrollo estratégico, porque al final los de arriba son los que cortan, pero nosotros hemos dicho es necesario ya tener para poder ajustarnos ya a un marco nacional de cualificaciones y tengamos en vista ese marco nacional para no inventar y ahí tener nosotros los ciclos de formación (Entrevistada 5, p.22).

6.2.4 Desafíos relacionados con la articulación entre diferentes unidades

Bueno, justamente la reunión que tenía antes cuando venía, estábamos dibujando un mono que ya nos quedó bastante más pulido, de interacción, de manera tal que el diagnóstico permita levantamiento de información sobre la realidad de la carrera, pero que al mismo tiempo de insumos para el rediseño, porque ¿cuál es nuestra preocupación? Nuestra preocupación es que lo transformemos esto en engranajes separados (Entrevistada 1, p.22)

Que no se articulen y que aumente la burocratización de la universidad. Entonces nuestra preocupación es generar procesos que pueden ser diversos, diferentes pero que estén dentro de un engranaje común y donde la unidad académica no se pierda en el tránsito entre un equipo y el otro, de manera tal que el asesor curricular en el fondo es el que actúa como bisagra entre los distintos procesos y entre los distintos equipos que interactúan (Entrevistada 1, p.23)

(...) es que tienes que interactuar con muchas unidades de la universidad, porque en estos procesos se tocan aspectos que son complementarios y que todavía la institución o las autoridades no han terminado de ver cuáles son esas conexiones porque soy muy emergentes, de pronto nosotros hoy día nos vamos dando cuenta que en realidad tenemos que vincularnos con otra unidad para poder dar respuesta, entonces nos obliga emparentarnos con otras unidades donde no necesariamente siempre ha habido vínculos, porque incluso no necesariamente somos de la misma vicerrectoría y eso, entonces a veces estos rediseños dependen mucho de la capacidad de liderazgo y de gestión del asesor que está a cargo (Entrevistada 1, p.44)

La articulación de las unidades, eso es un aspecto clave y yo creo que la consolidación de estas perspectivas que están a la base pero que no han logrado transformarse en un documento a discusión institucional (Entrevistada 1, p.48).

(...) entonces ahora estamos haciendo todo un trabajo entre la dirección de análisis institucional y la dirección de desarrollo curricular, para armonizar ambos procesos. Entonces yo como directora de hecho participo en los talleres con Pablo y ahora voy a participar en una serie de talleres en la escuela de la salud, para alinear los procesos,

entonces la información que se recolecta en los procesos de acreditación, cómo se pueda complementar (Entrevistada 4, p.15).

(...) no nos vinculamos con otras áreas creo yo que también es un trabajo que tenemos que hacerlo, tenemos que pensar y trabajar mancomunadamente con post-grado por ejemplo, pensando en todo lo que es articulación pre y post-grado, hemos avanzado poco en eso (Entrevistada 5, p.24).

(...) están bien como separadas las áreas de acción de cada una de las vicerrectoría, cosa que con esto del plan de desarrollo estratégico va a cambiar, tú me preguntas en dos años y yo te cuento otra historia, porque viene a la unión y por supuesto hacer trabajo mancomunado, mirando la eficiencia y en definitiva la formación del estudiante (Entrevistada 5, p.25).

Y los procesos de autoevaluación, entonces ahí a mí me parece que es un desafío que nos queda, es cómo hacer dialogar el proceso de renovación curricular con la implementación del plan de mejoramiento ya, nosotros tenemos un promedio de acreditación de cinco años por carrera, entonces ahí tú sabes, todo lo que es el proceso de autoevaluación para después implementar el mejoramiento, entonces cómo van dialogando estas dos instancias, y la verdad que de repente se generan algunas tensiones ya, hay que reconocerlo (Entrevistado 6, p.22).

Pero yo te digo que yo veo que ese diálogo es un desafío, es una cosa que tenemos que profundizar, trabajar más, porque ha sido un descubrimiento, ha sido un aprendizaje institucional, ha sido una cosa que hemos ido descubriendo en la práctica, no es una cosa que planificamos, no es algo que diseñamos, por eso yo te decía que podemos haber tenido mucho más claro lo que queríamos hacer en la renovación curricular, pero en la bajada de cómo hacíamos el proceso, eso es aprendizaje, pero efectivamente tú vas descubriendo más actores, no solamente en la unidad de gestión curricular, de la dirección de docencia, no solamente la dirección de escuela, sino que también este tema de asesoría técnica y acreditación de dirección de planificación y desarrollo (Entrevistado 6, p.25).

Que lo hacemos en conjunto entre la unidad de gestión curricular y la unidad de innovación a la docencia, porque nosotros creemos, que un muy bonito diseño curricular se nos puede caer por no resguardar las condiciones de la posibilidad de implementación curricular. Entonces por eso ahí yo también he ido intencionando que dialogue la unidad de gestión curricular, con innovación a la docencia, y ahí evidentemente vamos como te decía yo, no solo al taller de elaboración de programas, sino intencionando que la gente puede haber pasado por taller de curriculum basado en competencias y el de sistema de créditos transferibles, o sea que la gente que trabaje, tenga la formación te fijes, y tenga el acompañamiento permanente (...) (Entrevistado 6, p.36).

Que es mi reflexión que hago al respecto, de que yo creo que deberíamos aspirar a tener un sistema de aseguramiento en la calidad de la formación, desde el diseño curricular hasta la implementación curricular te fijas y que pase por el tema del diseño curricular, la innovación a la docencia, el acompañamiento estudiantil y el aseguramiento de los procesos docentes, ese sería la aspiración que nos gustaría llegar (Entrevistado 6, p.41).

Justamente como buscar la forma no sé, yo ahora voy a trabajar en un piloto de ese tipo, porque yo creo que si hay que buscar la forma a través tal vez de los hitos, hay que buscar la mejor manera donde sí tengan agentes [empleadores y egresados] como fuerzas vivas de la comunidad que te permitan también estar revisando, estar como revisando las orientaciones, revisando las necesidades del mercado, revisando las necesidades propias de la disciplina, porque ahora el sistema cambia con mucha facilidad y que eso a la universidad le permite ir identificando cuándo efectivamente estas aristas se tienen que encender porque hay cambios que son más fugaces que los que tiene la misma institución (Entrevistada 7, p.43).

6.2.5 Desafíos relacionados con la implementación de los procesos de innovación curricular

(...)para nosotros como institución el gran desafío es ahora ir acompañando en la implementación en aula, yo creo que hay mucho que se está haciendo, pero hay mucho también que falta por hacer en implementación de aula, porque es un proceso paulatino, porque el académico tiene que atreverse a innovar, porque también hay espacios de tiempo que se necesitan, pero tenemos nosotros profesores que son como más aventurados en todas las facultades, así como hay otros que más tímidos y hay otros que son reticentes (Entrevistada 3, p.29)

(...) y lo otro, tiene que ver también con optimizar ciertos procesos institucionales a la luz de la implementación de la renovación, hay cosas que necesitamos cambiar, para que la gestión curricular por ejemplo, se haga de mejor manera (Entrevistada 3, p.33).

(...) optimizar por ejemplo el equipo de apoyo de los directores de escuela para hacer gestión curricular, el director de escuela tiene que tener un equipo potente que lo ayude a hacer seguimiento, que le ayude a hacer monitoreo, que lo retroalimente con respecto a la implementación de la renovación, que no basta con que nos reunamos al final del semestre a ver indicadores cuantitativos te fijas, que hay que tener un foco más de progreso (Entrevistada 3, p.34).

6.2.6 Desafío relacionado con el suplemento al título

Sí, yo, mira no sé pero el tema de la certificación de las competencias, porque finalmente el título no certifica, se usa el complemento del título y en eso estamos un poco atrasado, pero lo vamos a sacar (Entrevistada 4, p.111)

Sí, un suplemento al título, o sea por ejemplo si el estudiante hizo cursos o créditos demás va a estar expresado en su suplemento, que competencias genéricas tiene validadas, en qué nivel, nada de eso lo dice el título ni la concentración de notas, entonces. Y lo otro por ejemplo, que el área de formación humanista cristiana, se generaron certificaciones y también se comienza a generar un certificado por ejemplo, hay certificaciones no sé cómo se llama, conocimiento mapuche no sé qué, tiene que tener un nombre en mapudungun, otro en derecho y no sé qué, otro en territorialidad y no sé cuánto, entonces los estudiantes pueden tomar un curso y hacer una reflexión final y con eso va a tener dos créditos más, un crédito más y con eso certifica los cursos, lo encuentro interesante (Entrevistada 4, p.113)

Y lo otro que te quería comentar, es que nosotros trabajamos en el año 2016 en un certificado de complementarias al título (Entrevistada 7, p.54).

Sí, certificado de competencias al título, un poco la experiencia que tienen las universidades europeas, que tú sabes que ellos si tienen como hay niveles formativos no curriculares pero que sí son reconocidos después (Entrevistada 7, p.55).

Nosotros lo hicimos [el certificado de competencias al título] y empezamos a darnos cuenta por ejemplo que, te pongo un ejemplo, un alumno propedéutico que llegaba sin puntaje, pero con muy buenas notas, ese mismo alumno por ejemplo se transformaba en un tutor, donde ejerce un liderazgo académico, bueno el PAIEP es algo similar, es muy parecido, donde ese tutor ejerce un liderazgo académico entre sus propios pares, además ese mismo estudiante se transforma en un año, dos años después en presidente de su centro de estudiantes, el mismo estudiante pasa al voluntariado institucional o bien, se transforma en un deportista de alto rendimiento por ejemplo, y ese alumno que además va por su carril como académico, empieza a tener cuatro entradas distintas de experiencias formativas distintas, pero guardando la proporción de no a nivel formativo curricular y con esas dimensiones trabajamos, yo eso se lo presenté ayer al consejo superior porque ya logramos afinar la forma, logramos afinar las unidades de medida, logramos afinar las glosas y lo vamos a enseñar en sociedad, porque nosotros tenemos un problema con nuestros estudiantes, porque al no ser estudiantes que vengan de los más altos quintiles o tipos de colegios de donde llegan, su problema no es solamente el puntaje y la institución, es que tampoco tienen redes y no tienen qué presentar cuando salen al mundo del trabajo (Entrevistada 7, p.56).

6.3 Representaciones acerca de los obstáculos de los procesos de innovación curricular

6.3.1 Resistencia al cambio

Bueno, a pesar de que las carreras vienen por su propia iniciativa, hay mucha resistencia a trabajar y eso puede ser incluso un proceso muy desgastante desde el punto de vista humano de los equipos, porque te topas con procesos muy jóvenes en una institución muy antigua, y eso entra muchas veces en pugna, a veces también las innovaciones tienen cambios más rápidos, van con más celeridad, que los sistemas de gestión asociados a la base, por lo tanto, por ejemplo hay procesos de innovación que no se pueden codificar y uno dice pero eso es un pelo de la cola, no es tan pelo de la cola, porque después tienes un tremendo problema en las carreras, entonces ahí también hay un problema (Entrevistada 1, p.43)

(...) pero hablar de innovación curricular, hablar de mejora continua, le genera mucha resistencia, entonces ha sido un proceso bastante lento (...) (Entrevistada 2, p.9).

yo siento a mi punto de vista subjetivo (...) la resistencia al cambio, pensar que claro, que desde que se creó post-grado ya son treinta años más o menos, en que se ha mantenido esta no regulación o este nuevo apoyo también a los programas, entonces la resistencia al cambio viene porque no valoran el proceso o bien, lo ven como mayor trabajo, para los mismos equipos, para los mismos funcionarios, entonces es como sobre cargarle más la demanda laboral (Entrevistada 2, p.47)

(...) por qué si antes lo hacíamos bien y nos iba bien, por qué tenemos que cambiar, mira a los estudiantes que nos llegan, porque tus estudiantes son distintos a los nuestros, pero es la realidad que nosotros tenemos en la región, no hay más (Entrevistada 4, p.59)

(...) es que ellos sienten que muchas veces las orientaciones que tú les das, me dicen, ay pero ya nos estamos pedagogizando, un día le dije a mi director, Pablo, no confundas educación con pedagogía, porque esta es una universidad que educa, tú al hablar de curriculum ya te metiste al campo pedagógico, no en la formación de profesores que es otra cosa, entonces la gente confunde los planos, porque muchos de nosotros somos de facultades de educación, pero el curriculum es un concepto pedagógico, prácticas, estrategias, es un contexto pedagógico, no viene de la ingeniería, entonces hay mucha como representación negativa al tema de la pedagogización de la formación, pero también yo creo que una representación bien equivoca, porque claro, nadie hablaba de esto hace treinta años atrás (Entrevistada 4, p.96).

Diseño, ya la palabra diseño, la misma guía es un instrumento curricular y es pedagógico, yo creo que para nosotros ha sido una tensión, porque hemos ido, cómo lo hemos incorporando otros profesionales, pero no siempre tienen la suerte que otros profesionales tengan una visión del curriculum en educación superior, así que eso (Entrevistada 4, p.97)

(...) está también (...) el que la gente logre entender que es un proceso de innovación curricular, no solamente tiene que resguardar la formación disciplinar, sino también tiene y debe resguardar la formación universalista que decreta en una institución de educación superior (Entrevistada 7, p.15).

6.3.2 Dificultades relacionadas con las concepciones de los Docentes

Exacto, entonces básicamente hay muchos profes que son como de esas etapas generacionales más próximas a ingresar por ejemplo a la universidad y que ahí depende la mayoría son más resistentes al cambio que los más jóvenes (Entrevistada 2, p.14)

Y la otra, el tema de la visión de la evaluación, pero eso yo podría decir que como a nivel de cultura institucional y por lo menos, yo por experiencia en otras instituciones, también digamos la evaluación casi siempre es un pilar no valorado, entonces este tema de que a veces uno apoye igual a uno lo ven como un evaluador externo y que un poco viene a decir si lo están haciendo bien o mal y eso claramente, genera nuevamente más resistencia al cambio (Entrevistada 2, p.49)

(...) es bien complejo porque al profesorado universitario, le cuesta mucho entender que la evaluación tradicional, logra mostrar una parte del conocimiento pero no el desempeño, entonces ahí hay un tema, yo creo que hay una gran y además que la concepción de evaluación de la mayoría de los profesores, incluso los que forman profesores, porque por ejemplo a mí me dicen no, pero como tú eres profesora, yo les digo mira, a veces donde menos innovación se hace, es en la facultad de educación, seguimos pensando que la evaluación debe ser basada en la medida, debe ser basada en los estudiantes, no debe haber dialogo con el profesor, entonces no se ve como una situación de aprendizaje en sí misma, yo creo que eso es un tema, no sé cómo será en otras universidades pero aquí yo encuentro que es una, va a ser una barrera, con la que nosotros nos vamos a estar enfrentando constantemente (Entrevistada 4, p.42).

Así como al día de hoy hay profesores que no creen en el aprendizaje centrado en el estudiante, porque tú puedes decir, bueno no me adscribo al modelo de competencias, ya, bueno, no te adscribas, adscríbete a un modelo de pensamiento profundo, pero resulta que tú no estás pensando en desarrollar un pensamiento profundo de estudiantes, cuando tú usas estrategias que son solo de repetición, entonces es un tema bien y además, como hay un privilegio en la investigación por sobre la docencia, eso

viene a alimentar esta situación, esas son mis reflexiones personales (...) (Entrevistada 4, p.43).

(...) También hay aún, hay resistencia en relación al enfoque basado en competencias, tú todavía tienes profesores que esto es producto del mercado y neoliberal, blá blá, y por qué la vida y la epistemología, y todas esas cosas que tú sabes, bueno todavía hay, todavía hay (Entrevistada 4, p.89).

En el sentido por ejemplo de los recursos que requiere, por ejemplo si tú quieres que un profesor use masivamente las tecnologías, tiene que tener horas de administración a la docencia, porque administrar una plataforma si yo tengo cuatro cursos, no es como tener uno, entonces la administración de esa plataforma, implica que tú participes en foro, que estés usando wiki, que uses la blackboard, o sea es pega, entonces ahí yo encuentro que hay una, hay una tensión ahí que no sé cómo resolverla tampoco (...) (Entrevistada 4, p.78).

(...) eso desde lo micro curricular que te diría yo nos cuesta bastante, ponte tú el tema de los programas de asignatura nos cuesta bastante, en el sentido de algo tan básico como que el formato sea el mismo y ahí tenemos que se entienda qué es un resultado de aprendizaje, que ese entienda estas nuevas formas o estrategia de enseñanza-aprendizaje. (Entrevistada 5, p.27).

(...) nosotros todavía tenemos profesores A, B y C, todo lo tienen que decir y no entienden cuando tú le dices, nosotros aquí hemos tratado de fijar que sea el 50% de estudio autónomo, 50% te fijas, pero ellos me dicen pero de qué me estás hablando, o sea yo no le voy a hacer clases nunca, entiendes, entonces como no le voy a hacer clases nunca, ese alumno no va a aprender nada, va a ser un porro (...) (Entrevistada 5, p.46).

(..) la respuesta [del profesor] cuál es, no me tengo por qué hacer cargo de aquí, tienen la mirada antiguo, yo aquí profesor es quien le enseña electricidad, no tengo nada que enseñarle otras cosas, como hablar o cómo comportarse nada de lo demás, entonces se olvidan que aquí hay unas competencias fundamentales que nosotros hemos declarado como universidad, donde la divinidad del ser humano para nosotros es fundamental, pasa por todo aquello (Entrevistada 5, p.47).

Mira, una de las dificultades que yo he visto, es que creo, creo que los académicos tendemos a pensar el curriculum desde la disciplina más que desde las habilidades y competencias del sujeto que aprende, a mí me parece que estamos muy en el paradigma de la enseñanza (Entrevistado 6, p.43).

Exactamente, si yo enseño curriculum, no, es que tiene que tener tanto curriculum, si yo enseño psicología, es que tanta psicología, si yo enseña algebra, tanta algebra, si yo enseño cálculo, tanto cálculo, si yo enseño anatomía, tanta anatomía, pero no me pongo

a pensar desde la habilidad y competencias del sujeto que aprende qué necesita te fijas, entonces eso hace de que evidentemente siempre te falta tiempo, porque yo si bien conceptualmente consigo la competencia como de un desempeño de un sujeto, en un contexto real y concreto cierto, cuando voy al diseño del programa, lo pienso desde mi disciplina y no del sujeto que aprende, entonces yo diría que esa es una dificultad, yo siento que seguimos atrapados implícitamente y tal vez inconscientemente en el paradigma de que uno era sujeto de conocimiento, que uno poseía un saber te fijas, que es una mirada ya más de un racionalismo académico, más que una racionalidad de un curriculum por competencias (Entrevistado 6, p.44).

(...) porque hay profesores que las competencias, le tienen como distancia (Entrevistado 6, p.48).

6.3.3 Sobrecarga de trabajo y falta de personas en los equipos

Por otro lado, también está como la debilidad por parte de nosotros, se creó esta unidad con la idea de que así con el paso del tiempo, vayan siendo mayores funcionarios y profesionales los que se lleguen a contratar, sin embargo actualmente la persona que está con jornada completa soy yo, pero el año pasado partimos con media jornada y digamos, que yo me articulo directamente que es de esta otra unidad, y con estas otras direcciones, por ejemplo del área informática, de registro estudiantil y tratamos de coordinarnos y potenciarnos en ese sentido, porque hasta ahora, el recurso humano es muy poco y no alcanza para la cantidad de demanda de los programas, entonces eso ha sido como una debilidad (Entrevistada 2, p.48)

(...) Por otra parte, esta es una sobre carga de trabajo para los académicos, o sea a nosotros nos corresponde como unidad, yo digo te fregaste no más es lo que te corresponde, ya, entonces esto genera una resistencia, entonces cuando no se hace concordar con los compromisos académicos, pero cómo si ya fueron, compromiso extra y no hay horas asignadas, entonces eso es una sobre carga y yo entre nosotras, les encuentro un poco de razón (Entrevistada 4, p.88)

Los profesores no tienen tiempo destinado para esto, sino que es como en el tiempo que le queda, no hay un tiempo reconocido para este tipo de actividades, que es un tema que siempre lo hemos tenido presente pero que bueno, no hemos logrado avanzar en esos temas, entonces dado eso no es un proceso muy qué te dijera yo, muy intenso semana a semana, no, es en la medida en que podamos ir avanzando esto (Entrevistada 5, p.15).

Ya, mira el primero que en el fondo no es curricular el problema es el tiempo de los profesores, si a mí tú me dices, cuál es mi problema mayor tanto en la renovación como en la acreditación, es el tiempo de dedicación de los profesores, porque no se les reconoce ese tiempo, yo no sé si somos la única universidad o no, pero no se les

reconoce ese tiempo. Por lo tanto, es lo primero que botan, es aquello que no significa, no es que no signifique, no reporta nada para ellos, te digo por ejemplo para acá, para la jerarquía académica, tienen que investigar, tienen que presentar proyectos, tienen que publicar, etc., para y para la jerarquía académica, la renovación curricular y cosas así, como que no pesan mucho, pero tienen, entonces para mí el problema más grande, es el tiempo de los profesores determinado a la tarea, porque si fuese así, fuese reconocido tú puedes hacer una renovación curricular reflexionada, pensando en los tiempos, no en un año y medio, dos meses, no digo en un mes, no, pero no sé, un semestre y medio, una cosa así, del tal manera que el plan de estudios tú lo tengas vigente de aquí al año que viene, pero hay veces que no es así (Entrevistada 5, p.34)

6.3.4 Condiciones institucionales que dificultan los procesos de innovación curricular

(...) a veces también las innovaciones tienen cambios más rápidos, van con más celeridad, que los sistemas de gestión asociados a la base, por lo tanto, por ejemplo hay procesos de innovación que no se pueden codificar y uno dice pero eso es un pelo de la cola, no es tan pelo de la cola, porque después tienes un tremendo problema en las carreras, entonces ahí también hay un problema (Entrevistada 1, p.43)

(...) no sé cómo será en otras universidades, pero aquí hay un problema con las reglamentaciones que se quedaron atrás en relación al avance de las universidades, en términos de lo que ellas esperan en relación, o que declaran en sus marcos normativos actuales (Entrevistada 4, p.43).

Eso. Ellos, nosotros declaramos algo en el modelo educativo, pero los reglamentos no nos acompañan, yo diría que ahí hay un desfase (Entrevistada 4, p.44).

Ahora, yo encuentro que igual es difícil la innovación, porque a veces las condiciones institucionales no van a la par con el desarrollo de la innovación (Entrevistada 4, p.77)