

|Nº20/2020|

CUADERNOS DE
INVESTIGACIÓN

ISSN
0719-7896

Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior

Evidencias de aprendizajes para la toma de decisiones:
¿Cómo aseguran el logro de la formación carreras de
universidades acreditadas?

María Paola Marchant - Carla Förster - Gonzalo Zapata - Abel Soto.



CUADERNOS DE
INVESTIGACIÓN

Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior



Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile

ISSN 0719-7896

Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad
N°20 Año 2020

Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Merced 480, Piso 8 - Santiago, Chile

Teléfono: (56-2) 226201100

investigacion@cnachile.cl

Director General Renato Bartet Zambrano

Editor General Guillermo Valdés Valenzuela

Equipo Técnico

Luciano Mariño, Gonzalo Serrano y Raúl Araneda

Diseño y realización gráfica

FYM

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

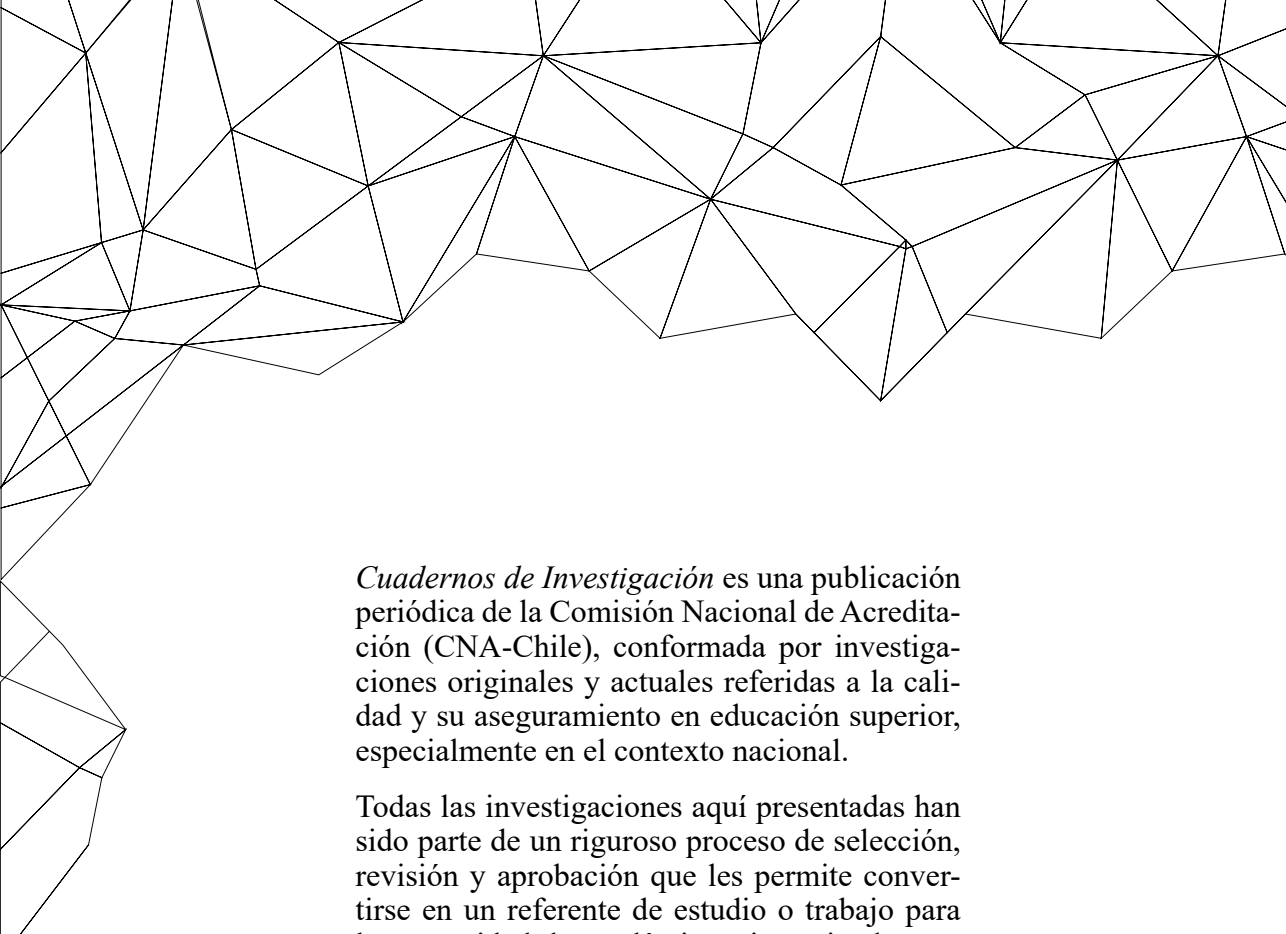


Reconocimiento. Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.



No Comercial. No puede utilizar el material para una finalidad comercial.

Para citar este documento: Marchant, M., Föster, C., Zapata, G. y Soto, H. (2020). *Evidencias de aprendizajes para la toma de decisiones: ¿Cómo aseguran el logro de la formación carreras de universidades acreditadas?* (Vol.N°20). Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad. Disponible en la red: <http://www.investigacion.cnachile.cl/>



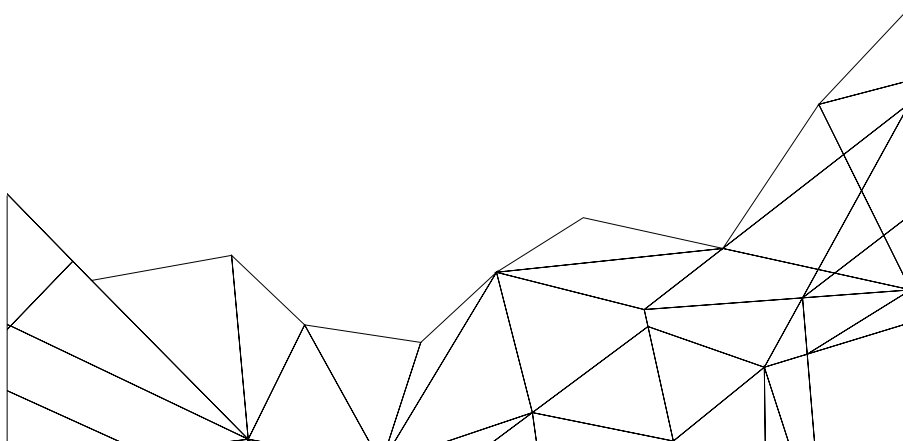
Cuadernos de Investigación es una publicación periódica de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile), conformada por investigaciones originales y actuales referidas a la calidad y su aseguramiento en educación superior, especialmente en el contexto nacional.

Todas las investigaciones aquí presentadas han sido parte de un riguroso proceso de selección, revisión y aprobación que les permite convertirse en un referente de estudio o trabajo para la comunidad de académicos, investigadores y especialistas en la materia.

Los *Cuadernos de Investigación* de CNA-Chile pretenden fomentar el desarrollo y creación de nuevo conocimiento en el ámbito del aseguramiento de la calidad en educación superior, difundir sus resultados y contribuir al debate y reflexión en la materia.

Evidencias de aprendizajes para la toma de decisiones: ¿Cómo aseguran el logro de la formación carreras de universidades acreditadas?

María Paola Marchant, Carla Förster, Gonzalo Zapata y Abel Soto.



CONTENIDOS

Resumen/Abstract

Introducción

Capítulo I

Antecedentes conceptuales	27
I.1. La innovación curricular	31
I.2. Modelos curriculares	35
I.2.1. Modelo de alineación constructiva de BIGGS	35
I.2.2. Modelos de corte academicista: ilustrado/enciclopedista	36
I.2.3. Modelo curricular por competencias	37
I.3. Monitoreo y seguimiento de los perfiles de egreso	39
I.4. Proceso de toma de decisiones basado en evidencia para la mejora	42

Capítulo II

II.1. Objetivos de investigación	51
II.1.1. Objetivo general	51
II.1.2. Objetivos específicos	51
II.2. Hipótesis de investigación	51
II.3. Supuestos de investigación	52
II.4. Relevancia de la investigación	52
II.5. Metodología y trabajo de campo	54
II.5.1. Muestreo de instituciones	55
II.5.2 Muestreo de carreras	56
II.5.3. Muestreo de participantes	57
II.6. Técnicas de levantamiento de información	59
II.7. Proceso de levantamiento de información	61

II.8 Análisis de la información	63
Capítulo III	
Resultados	65
Capítulo IV	
Conclusiones	123
IV. 1. Limitaciones y proyecciones del estudio	130
Referencias bibliográficas	133
Anexos	
Anexo 1: Guión de preguntas nivel institucional/carreras	149
Anexo 2: Cuestionario breve de preguntas cerradas	151
Anexo 3: Formatos consentimientos informados	155
Anexo 4: Formato matriz de análisis entrevistas	167
Sobre los autores	169
Contexto de los Cuadernos de Investigación	170
Estudios y publicaciones de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile)	177

Índice de Tablas

Tabla 1. Muestreo de Instituciones, Áreas y carreras	57
Tabla 2. Muestreo participantes a nivel institucional	58
Tabla 3. Muestreo participantes comités curriculares por carrera/ universidad	59
Tabla 4. Síntesis procesos de recolección de evidencias del logro de los perfiles de egreso en carreras reguladas	76
Tabla 5. Síntesis procesos de recolección de evidencias del logro de los perfiles de egreso carreras no reguladas	78
Tabla 6. Síntesis de decisiones y uso de evidencias sobre el logro del perfil de egreso en carreras reguladas	95
Tabla 7. Síntesis de decisiones y uso de evidencias sobre el logro del perfil de egreso en carreras reguladas	98
Tabla 8. Síntesis de los principales resultados de las formas de recolección, procesamiento y análisis de la información, su uso y niveles de decisión	119

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Frecuencia utilización instrumentos para medición de resultados de aprendizajes	102
Gráfico 2. Frecuencia utilización de resultados de aprendizajes en procesos	105
Gráfico 3. Frecuencia utilización de resultados de aprendizajes en cambios en políticas institucionales	108
Gráfico 4. Frecuencia actores promueven evaluación de resulta- dos de aprendizaje	110

Índice de Figuras

Figura 1. Niveles decisionales, usos y evidencias	88
---	----

PRESENTACIÓN

Este es el quinto año en que la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) publica la Serie *Cuadernos de Investigación*, con estudios originales relativos a la educación superior, al aseguramiento de la calidad y los desafíos del sistema. Es un afán de la Comisión aportar al desarrollado del sistema de educación superior chileno, dando continuidad a su rol de promotor del aseguramiento de la calidad.

Los cuatro nuevos números que contiene la serie, 17, 18, 19 y 20, culminan los proyectos de investigación iniciados en 2019. Debemos destacar el esfuerzo realizado por los equipos investigadores en el complejo contexto nacional en el cual debieron llevar a cabo y terminar las investigaciones.

Las cuatro investigaciones que forman parte de esta nueva colección abarcan temas diversos del aseguramiento de la calidad, tales como modelos de internacionalización en aseguramiento de la calidad; acciones psicopedagógicas que favorecen la retención y

la progresión académica; el desarrollo de la innovación en el subsistema técnico profesional y evidencias del logro de la formación académica. Los enfoques son variados dependiendo del estudio, utilizando aproximaciones cuantitativas y cualitativas que permiten profundizar en las distintas características tanto de las instituciones como del sistema de educación superior.

El Cuaderno N°20 se titula “Evidencias de aprendizajes para la toma de decisiones: ¿Cómo aseguran el logro de la formación carreras de universidades acreditadas?”. El estudio fue conducido por la académica e investigadora Doctora María Paola Marchant de la Pontificia Universidad Católica de Chile con el patrocinio en conjunto de la Universidad de La Frontera y la Universidad de Talca.

Entre los principales resultados del estudio se muestra el esfuerzo relevante de las universidades para implementar mecanismos que les permitan asegurar que las decisiones

en innovación curricular sean consistentes con las definiciones institucionales, así como con los perfiles de egreso definidos para sus programas. Por otra parte, se da cuenta de obstáculos que dificultan el logro de la formación, de tipo económico, técnico y cultural, entre otros. Se destaca, sin embargo, que existe un mayor desarrollo de evidencias del logro de aprendizajes en aquellas carreras y programas

que cuentan con herramientas de aseguramiento de la calidad internas que están relacionadas a la regulación externa como lo son los procesos de acreditación.

La Comisión espera que estas nuevas investigaciones que se ponen a disposición de la comunidad aporten a la reflexión del del sistema de educación superior en el ámbito del aseguramiento de la calidad.

Hernán Burdiles Allende

Presidente Comisión Nacional de Acreditación

PRÓLOGO

La centralidad de los perfiles de egreso en la evaluación y aseguramiento de la calidad de la formación impartida por las instituciones, cobra preponderancia por el efecto de tres fenómenos complementarios que impactan el escenario de la educación superior a nivel internacional y nacional, con mayor nitidez, desde la década de los noventa: por una parte, la masificación de la matrícula en el sistema de educación superior; por otra, el efecto derivado del acuerdo de Bolonia en Europa y finalmente el surgimiento de agencias nacionales orientadas al aseguramiento de calidad de las instituciones y sus programas.

En nuestro país, la matrícula en la educación superior en 1990 no superaba los 240 mil estudiantes, duplicándose cada 10 años hasta 2015, en que tiende a estabilizarse en torno al millón doscientos mil estudiantes. En cuanto a la cobertura por niveles socioeconómicos, en 1990 el primer quintil de

ingresos contaba con una cobertura de 2,7% mientras el quinto quintil con 37,3%, en tanto para el año 2017 el primer quintil contó con un 40,9% de cobertura, mientras que el quinto quintil alcanzó una cobertura de 68,4%¹ De este modo, el fenómeno de la masificación trajo consigo un incremento significativo en el volumen y heterogeneidad de la población estudiantil, con las consecuentes tensiones a las estructuras tradicionales con que se desarrollaba la docencia en las instituciones, acostumbradas a recibir a estudiantes de sectores más aventajados.

Por su parte, a partir del acuerdo suscrito por los ministros de educación de Europa en Bolonia en 1999, se inicia un esfuerzo sistemático por configurar un espacio educativo común, en el que se busca unificar el modelo de formación con foco en fortalecer la calidad, competitividad, movilidad y el reconocimiento de títulos en todo el territorio, aspiraciones que nuestro

¹Source: SEDLAC (CEDLAS and The World Bank)” or “Source: Socio-Economic Database for Latin America and the Caribbean (CEDLAS and The World Bank).”

país hace propias al incorporarse al proyecto Alfa Tuning Latinoamérica a contar de 2003. Las líneas de trabajo establecidas en dicho proyecto (competencias genéricas; enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; créditos académicos; y calidad de los programas) fueron respaldadas y promovidas por la política pública, con ingentes recursos, especialmente por parte del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP). Este último incorpora una lógica de entrega de recursos contra el logro de resultados por parte de las instituciones, en el paradigma de la nueva gestión pública.

Los esfuerzos por avanzar en la conformación de una institucionalidad pública para el aseguramiento de la calidad en la educación superior, representados en la creación del Consejo Superior de Educación (CSE) a partir de la Ley Orgánica de 1990, la creación de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y Posgrado (CONAP) en 1999, impulsaron el desarrollo de criterios de evaluación de la calidad, constituyendo un avance importante en las expectativas del sistema acerca

de las actuaciones de calidad en las instituciones. En el ámbito de la docencia, la CNAP desarrolló criterios para carreras, cuya evaluación se organizaba en torno al análisis del perfil de egreso como eje central².

En síntesis, cambios relevantes en la institucionalidad del sistema de educación superior en Chile, incluyendo una fuerte diversificación de las instituciones y un ingreso masivo de estudiantes, con un nuevo y más desafiante perfil; junto a cambios en el contexto internacional, que impulsaban una mayor convergencia y legibilidad de las estructuras formativas en base a la identificación de atributos comunes en la formación; y el establecimiento de una institucionalidad pública para el aseguramiento de la calidad, que pone al centro de la evaluación los compromisos asumidos por las instituciones al egreso de sus estudiantes, constituyen fuerzas impelentes para las instituciones hacia la generación de innovaciones curriculares, que permitieran organizar el proceso formativo en forma consistente con las competencias y desempeños establecidos en sus perfiles de egreso.

²Lemaitre, M. (2004). Mecanismos de aseguramiento de la calidad: respuestas a los desafíos del cambio en la educación superior. *Calidad en la Educación*, (21), 87-106

A lo largo de los años, y con base en su propio inventario de experiencias, las universidades se han concentrado en el establecimiento de sus modelos formativos; la redefinición y simplificación de sus perfiles de egreso, la generación de equipos técnicos especializados para el diseño, implementación y seguimiento de los currículos renovados, en la formación de las capacidades pedagógicas de sus docentes para asumir nuevos paradigmas en la formación, en el mejoramiento de los recursos disponibles para el desarrollo de la docencia, siendo el ámbito de la evaluación de los resultados de aprendizaje uno de los principales nudos gordianos en este proceso de reforma.

En la búsqueda de establecer evidencias sobre el logro del aprendizaje y desempeño de los estudiantes, para dar cuenta del cumplimiento del compromiso asumido con ellos, sus familias y la sociedad mediante los perfiles egreso declarados, las instituciones han realizado importantes esfuerzos, generando instrumentos de evaluación consistentes con los principios de sus modelos formativos, aunque también se utilizan mediciones más ajustadas a criterios de eficiencia, tales como la retención, aprobación o titulación. Esto último, impulsado por la ne-

cesidad de rendir cuentas a los organismos reguladores a cargo del financiamiento y la acreditación, que se ha convertido en un examen de elevadas consecuencias para las instituciones.

Todo lo anterior, conduce a la necesidad de recabar en las prácticas institucionales con mayor profundidad, para identificar cuáles han sido efectivamente los avances y desafíos en la tarea de verificar el cumplimiento de los perfiles de egreso, identificando los factores obstaculizadores y facilitadores, y aportando con ello a una mayor comprensión en el aseguramiento de la calidad de la formación.

La investigación que se presenta a continuación ha tenido como propósito principal identificar la forma en que un grupo de universidades con amplia trayectoria y buenos resultados en su acreditación, implementa los procesos de verificación del logro de los perfiles de egreso de sus programas de pregrado con base en evidencia. De este modo, las preguntas a la base de la investigación se orientan a conocer la forma en que las instituciones con una importante trayectoria en la materia, reconocen, procesan y utilizan dichas evidencias, en el esfuerzo por dar cuenta del logro de los aprendiza-

jes obtenidos por los estudiantes en contraste con los desempeños esperados y declarados en sus perfiles.

La implementación del estudio ha debido enfrentar los desafíos derivados de la crisis social y política que ha afectado a nuestro país desde octubre de 2019, que tuvo a las universidades como uno de sus escenarios principales, incluyendo paralizaciones, tomas y claustros universitarios, así como las complejidades derivadas de la emergencia sanitaria producto de la pandemia del Covid-19, que ha generado la suspensión de las actividades universitarias presenciales en prácticamente la totalidad de las instituciones educativas del país. En este desafiante contexto, el equipo de investigadores actuó con irreprochable responsabilidad, flexibilidad y perseverancia, lo que le permitió cumplir con sus objetivos de investigación, minimizando el impacto de estas circunstancias.

Algunos de los hallazgos más relevantes del estudio, dan cuenta de que las instituciones utilizan una diversidad de instrumentos en la recolección, procesamiento y análisis de evidencias de logro de aprendizaje, sosteniendo una noción compartida al respecto, no obstante, existirían brechas en la calidad de la información

disponible, especialmente por las dificultades asociadas a una adecuada sistematización, que limitan la adecuada toma de decisiones.

Otro hallazgo destacable, es la diferenciación que se otorga al uso de la información obtenida sobre la evidencia de los aprendizajes, dependiendo del nivel organizacional y la susceptibilidad a influencias externas o internas en el proceso de toma de decisiones. En el nivel de las carreras, resalta la utilización de evidencias indirectas sobre el aprendizaje, utilizándose principalmente en el monitoreo del currículo, quedando contenido el uso de evidencias directas a nivel de las propias asignaturas o cursos.

En definitiva, esta interesante investigación nos plantea que los modelos formativos y las directrices curriculares constituyen por sí mismo instrumentos para el aseguramiento de la calidad de la formación, en la medida en que ofrecen una estructura de base y de sentido para la organización y el establecimiento de consensos respecto de los procesos formativos y de innovación curricular. Lo anterior, siendo sumamente relevante, no resulta suficiente para ofrecer garantías de cumplimiento de las expectativas de la sociedad y del propio sistema de educación supe-

rior. La consideración tangencial e incipiente de las evidencias directas de los aprendizajes de los estudiantes continúa siendo una brecha relevante en la garantía de la calidad formativa, lo que implica sostener y perfeccionar los esfuerzos a nivel del sistema.

Boris Isla

Universidad Católica de Temuco

Evidencias de aprendizajes para la toma de decisiones: ¿cómo aseguran el logro de la formación carreras de universidades acreditadas?

RESUMEN

El propósito general de este estudio fue analizar cómo universidades chilenas con altos estándares de acreditación, recogen, procesan y utilizan evidencias del logro de los perfiles de egreso. A partir de un diseño descriptivo-comparativo, se entrevistaron autoridades, miembros de comités curriculares, y se analizaron documentos internos relevantes. Los resultados mostraron diversidad en los modos de recolección, procesamiento y análisis de evidencias de aprendizaje, así como la relevancia y uso de las mismas por parte de instituciones que cuentan con estructuras y procesos de gestión variados. En general, se aprecian importantes vacíos en la recolección y análisis de evidencias directas del logro del aprendizaje, aun cuando las instituciones manifiestan su importancia desde el punto de vista del aseguramiento de la calidad.

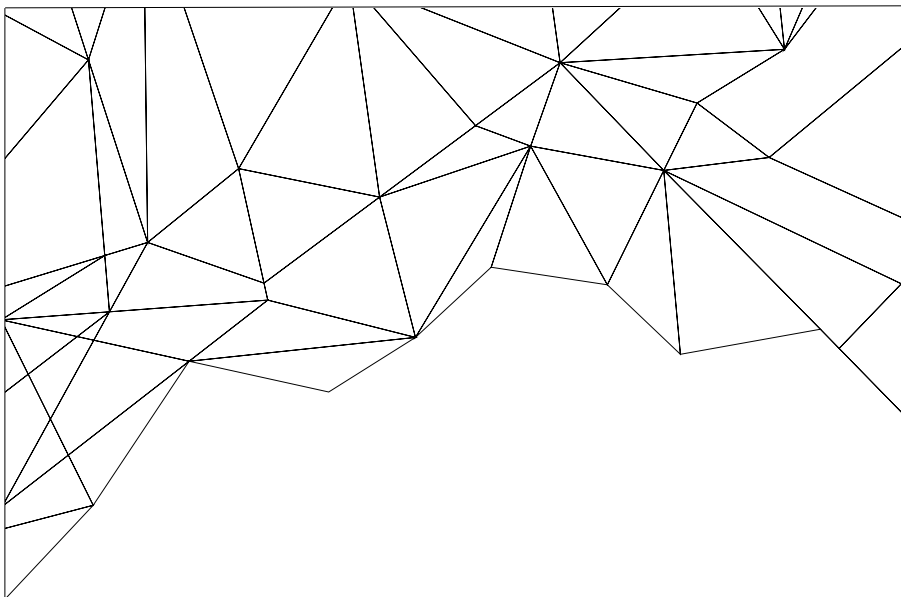
Palabras clave: Evidencias de aprendizaje de estudiantes, perfiles de egreso, educación superior

Evidence of student learning outcomes for decision-making: how do accredited universities ensure its graduate outcomes profile?

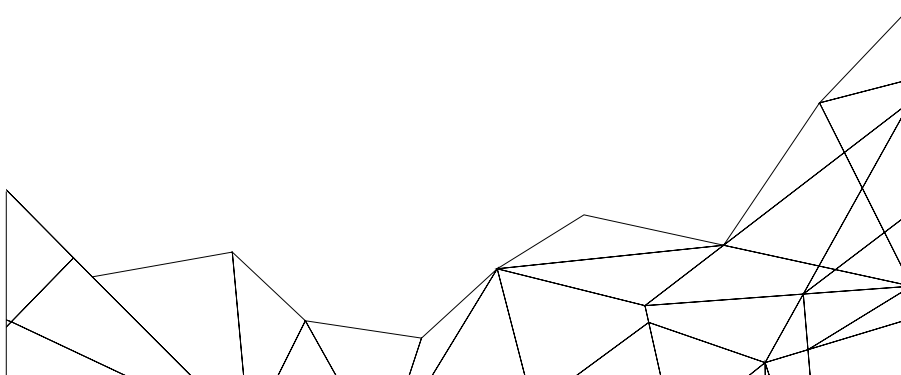
ABSTRACT

The general purpose of this study was to analyze how Chilean universities with high accreditation standards, collect, process and use graduate learning outcomes. From a descriptive-comparative methodological design, this study interviewed institutional-level authorities and curriculum committee members, and analyzed university internal reports. The study outcomes show the diversity of learning outcomes data collection and analyses processes, as well as the relevance and use of those evidences by institutions that vary on its organizational structure and management processes. By and large, there are important gaps in learning outcome data collection and analyses, even if institutions believe about its importance from a quality assurance point of view.

Key words: *Student learning outcomes, graduate learning outcomes, higher education.*



INTRODUCCIÓN



El presente estudio busca analizar cómo universidades chilenas con altos estándares de acreditación recolectan, procesan y utilizan evidencias de aprendizajes para asegurar el logro de los perfiles de egreso de sus carreras, a través de un estudio empírico realizado a nivel institucional y de carreras en tres instituciones del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH. Con los resultados se espera aportar distinciones acerca de cómo cada universidad enfrenta los procesos de toma de decisiones basados en evidencias de aprendizaje, mejores prácticas, y desafíos para el monitoreo y seguimiento de perfiles de egreso.

Esta investigación parte de la base que los procesos de aseguramiento de la calidad en la educación superior son una responsabilidad compartida entre las instituciones de educación, el Estado y la sociedad en su conjunto (AEQUALIS, 2013). Para asumir esta tarea, se han creado y perfeccionado sistemas externos e internos de calidad, entre los cuáles se consideran procesos de acreditación institucional y de carreras como mecanismos de evaluación y control, así como también, un marco regulatorio (Ley 20.129, 2006; Ley 21.191, 2018) que permita asegurar la calidad de manera integral (Scharager y Aravena, 2010; Lemaitre, Maturana, Zenteno, y Alvarado, 2012).

Los sistemas internos de aseguramiento de la calidad constituyen un desafío relevante de las instituciones de educación superior en todo el mundo, en especial, abordar cuidadosamente el monitoreo de las evidencias de logro de aprendizajes y trayectorias formativas, velando por el cumplimiento y certificación del logro de los perfiles de egreso (Arum, Roksa & Cook, 2016). El foco en el aprendizaje ha sido abordado desde diversas perspectivas, existiendo importante investigación y literatura, especialmente desde los años 70 en adelante. Sin embargo, pese a los grandes avances en materia conceptual y metodológica, persisten enormes vacíos para comprender adecuadamente los complejos procesos de formación y logro de resultados de aprendizaje en los estudiantes

(Stensaker, 2008; Martínez, Tobón y López, 2018). En el campo de la educación superior, se evidencia la ausencia de discusión especialmente sobre el aprendizaje de los estudiantes y las evaluaciones respecto de las metas específicas de las disciplinas son muy parciales (Arum et al., 2016). Las pruebas de diagnósticos y estudios de caracterización de los estudiantes confirman lo que ya sabemos, que los nuevos estudiantes son más diversos y existen brechas de conocimientos y habilidades que es necesario cubrir (AEQUALIS, 2013; CINDA, 2016; CINDA, 2019). Por otra parte, los mecanismos tradicionales de encuestas docentes y cuestionarios de satisfacción estudiantil están dirigidos, por lo general, a la evaluación del desempeño de los profesores y las características de sus cursos, y no a medir resultados de aprendizajes en los estudiantes (Spooren, Brockx & Mortelmans, 2013; Greatbatch & Holland, 2016; Hornstein & Law, 2017).

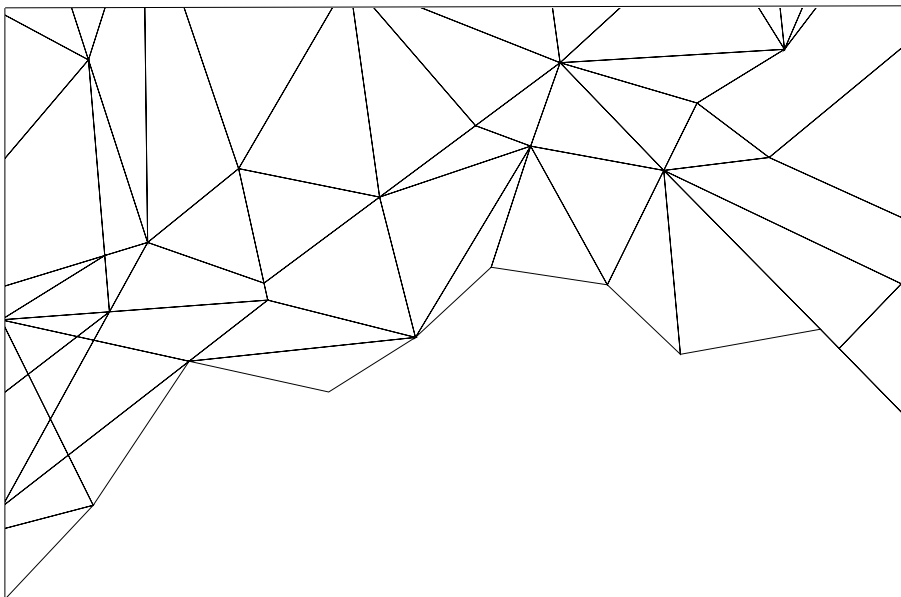
Los estudios de experiencia estudiantil, por su parte, son muy recientes y acotados, iniciándose como un mecanismo de evaluación indirecta del logro de resultados (González, 2010; Zapata, Leihy y Theurillat, 2018, Singer, García, Strasser, Farías y Cabezas, 2019). Si es que la experiencia estudiantil abarca diversos aspectos de la vida del estudiante (tanto en sus dimensiones académicas, sociales, de bienestar y apoyo), teniendo presente los objetivos de logro de resultados académicos (Morgan, 2013), lo cierto es que se trata de un complejo fenómeno respecto del cual las instituciones están recién comenzando a explorar.

Respecto a la dimensión académica, los datos sobre calificaciones y progresión académica reportan apenas una dimensión formal y muy parcelada de lo que es la experiencia estudiantil. Las notas dicen poco, a veces se asocian más a la cultura de los profesores y a diferencias entre áreas disciplinarias, más que a una genuina evaluación del logro de los aprendizajes (Brennan & Magness, 2019). Existen pocas instancias de evaluación integrada del aprendizaje de los estudiantes y, cuando existen, son tardías y no permiten anticipar acciones de mejoramiento (Pey y Chauriye, 2011). Salvo experiencias como las de las pruebas de egreso en carreras de pedagogía, medicina y enfermería (con las limitaciones que estas tienen), el uso de pruebas nacionales de egreso, hasta la fecha no ha logrado instalarse transversalmente. Aunque existen varias asociaciones profesionales y colegios que han discutido acerca de su pertinencia (derecho, ingeniería, por ejemplo) tales iniciativas no han prosperado en el tiempo (Zapata y Tejada, 2016).

Por su parte, algunos indicadores de trayectoria académica de los estudiantes de educación superior en el país son preocupantes. La tasa de deserción del sistema se mantiene excesivamente alta, siendo uno de los principales desafíos de la educación superior (OCDE, 2017). De acuerdo a los estudios disponibles, al término del primer año, poco menos que un tercio de los estudiantes deserta de sus estudios de pregrado y se estima que al final de sus carreras, cuando logran graduarse, lo hacen en un tiempo también casi un tercio más que la duración formal de sus planes de estudio (Zapata y Tejeda, 2016).

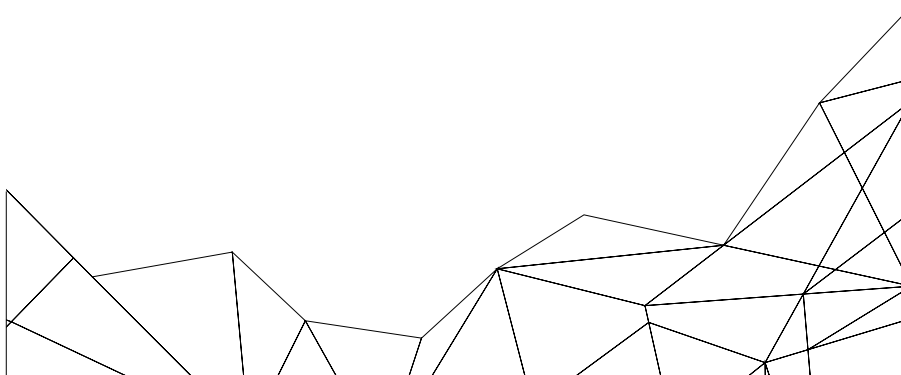
El contexto antes descrito justifica el interés de esta investigación en explorar el foco en las evidencias de aprendizaje en la gestión curricular de universidades. Para lograr sus objetivos se planteó un diseño metodológico descriptivo-comparativo, en tres universidades chilenas, dos públicas estatales y una pública no estatal, en seis carreras impartidas por estas, tres de carácter reguladas y tres no reguladas. Para la recogida de información se consideró, entrevistas individuales y grupales, un cuestionario breve de preguntas cerradas y análisis de documentos institucionales. El proceso de análisis de información, por su parte, consideró análisis cuantitativos y cualitativos, utilizando matrices de análisis comparado. Todo el proceso de recolección y análisis de la información se desarrolló con apego irrestricto a los protocolos de ética en investigación.

A continuación, se exponen los antecedentes conceptuales que sustentan el planteamiento de objetivos, las hipótesis y supuestos planteados. Posteriormente se describe el diseño metodológico empleado, instrumentos, procedimientos de aplicación y de análisis. Luego se presentan los resultados obtenidos por objetivo específico, desarrollando diversos análisis comparados. En las secciones finales del documento, se discuten los hallazgos de la investigación, levantan las conclusiones más relevantes, así como las limitaciones y perspectivas de este estudio.



CAPÍTULO I

ANTECEDENTES CONCEPTUALES



El aseguramiento de la calidad en educación superior surge en un contexto de grandes transformaciones del sistema y respecto del cual se hace indispensable hacerse cargo de los desafíos del control, mejoramiento y promoción de la calidad (Stensaker, 2008; Lemaitre y Zenteno, 2012; AEQUALIS, 2013; CINDA, 2016; Martínez et al., 2018). Típicamente, los procesos de aseguramiento de la calidad incluyen uno o más propósitos, que van desde el mejoramiento continuo de la calidad, transparencia de la información, rendición de cuentas (*accountability*), pasando por la necesidad del establecimiento de confianzas públicas, el direccionamiento de los recursos públicos, la obtención de mejores resultados y verificación externa del cumplimiento de estándares mínimos (Centro de Políticas Públicas, 2011; Arum et al., 2016).

Pese a la gran diversidad de aproximaciones que existen en el mundo, los mecanismos de aseguramiento de la calidad siguen lo que ha sido denominado como un ‘modelo general’ internacional, que incluye evaluaciones externas, internas y, en ocasiones, un pronunciamiento de un organismo o autoridad en el sector (Billing, 2004; Stensaker, 2008). En el caso de América Latina, la mayoría de los países que más han avanzado en la materia, combinan mecanismos de control (licenciamiento), garantía pública de la calidad (acreditación) y de mejoramiento continuo (Lemaitre y Zenteno, 2012). Desde la evaluación, los referentes van desde criterios externos, previamente definidos, a la misión o estándares fijados internamente por las propias instituciones o especialistas, lo que está asociado al control interno y autorregulación de las instituciones de educación superior, para lograr una mayor efectividad en la educación que ofrecen (Centro de Políticas Públicas, 2011; Lemaitre y Zenteno, 2012).

El aseguramiento interno de la calidad pone la atención en el corazón de la actividad de la educación superior, esto es, en la formación y aprendizaje de los estudiantes (Barr & Tagg, 1995; Stensaker, 2008). Se busca el fortalecimiento institucional colectivo, que responde a la política pública, o que se levanta desde las propias instituciones comprometidas con ofrecer y mejorar permanentemente una educación

superior de calidad (Barnett, 1992; Middaugh, 2011). Pese a lo anterior, los mecanismos internos de aseguramiento de la calidad entre las instituciones muestra un nivel de desarrollo evidentemente dispar en el país (Koljatic, 2014).

Es razonable considerar la existencia de tendencias en el uso de ciertos mecanismos y prácticas desarrolladas en el sector, lo que típicamente se explica por el efecto imitación o desarrollo bajo idénticas restricciones de contexto. En efecto, aunque la diversidad institucional exhibida por el sistema de educación superior es una de sus características relevantes (Brunner, 2006), también es cierta la existencia de importantes niveles de isomorfismo, que llevan a que gran parte de las instituciones tiendan a reproducir prácticas y programas considerados social y políticamente deseables, los que estarían presentes entre las instituciones de mayor consolidación (Bernasconi, 1996; Lolas, 2004; Zapata, 2013). En este sentido, operan al menos procesos de isomorfismo coercitivo (Levy, 2004), a partir de la presión externa ejercida por agencias reguladoras y de aseguramiento externo de la calidad, y de isomorfismo mimético (Levy, 2004), que lleva a las instituciones de menor reconocimiento y prestigio a intentar imitar al sector de universidades líderes del país, buscando legitimidad y posicionamiento.

Precisamente los procesos de acreditación de carreras se levantan como un mecanismo coercitivo que opera bajo ciertas condiciones y establece orientaciones respecto del modo de abordar la calidad en las instituciones (Centro de Políticas Públicas, 2011; Stensaker, 2011). Los procesos de acreditación ponen el acento en velar por la consistencia existente entre las definiciones internas de la institución y un conjunto de criterios externamente definidos, junto con la evidencia del logro de dichas definiciones y criterios (Lemaitre y Zapata, 2003). La calidad se obtiene, en consecuencia, mediante el logro de resultados consistentes con criterios internos y externos de calidad (Lemaitre y Zapata, 2003), lo que va en un continuo de progresión que se inicia con la formalización de políticas y mecanismos institucionales, tales como reglamentos internos y normativas, luego, viene el cumplimiento y focalización a partir de mecanismos internos de control y seguimiento, hasta la incorporación de componentes de administración y de gestión más participativos involucrando a la comunidad académica en los procesos de toma de decisiones, con foco en la reflexión, el diálogo y la evidencia (Lemaitre et al., 2012; Tezcan-Unal, Winston & Qualter, 2018). Esta última etapa, se podría observar en las instituciones más consolidadas que consistentemente se vería reflejado en los años de acreditación otorgados, esto es, mientras mayor cantidad de años de acreditación mayor sería la calidad de la institución de educación superior (Lemaitre et al., 2012).

I.1. La innovación curricular

Existe bastante consenso que en educación superior los planes de estudio deben centrarse tanto en los procesos de aprendizaje como en los resultados, por lo que las estructuras curriculares deben incluir espacios para la innovación, la creatividad y las necesidades de los estudiantes (Bovill & Woolmer, 2019).

El currículum es entendido por Lattuca y Stark (2009) como un “Plan Académico”, es decir un proceso deliberado de planeación que considera propósitos, contenidos, secuencias de aprendizaje, modos de aprender de los estudiantes, procesos de enseñanza, recursos instruccionales, estrategia evaluativa y ajustes al plan basados en la experiencia y la evaluación. Todo lo anterior ocurre en contextos que varían según las disciplinas y tradiciones culturales en las que se desarrollan. El plan académico debe diseñarse, según Lattuca & Stark (2009), poniendo el foco en los estudiantes y los objetivos de aprendizaje que se busca lograr, más que en contenidos propiamente tales, diseño que implica conducir procesos de toma de decisiones cuidadosos y orientados correctamente.

De este modo, la innovación curricular, corresponde a la tarea de introducir cambios justificados y pertinentes al “Plan”, donde la disposición al cambio, la actualización y mejora, así como la evaluación y seguimiento de los cambios cobran un rol de importancia (Meneses y Tomas, 2017).

El currículum de formación constituye el instrumento central al hacer referencia a la calidad de las universidades modernas y las innovaciones educativas. Van Den Akker (2007) propone una distinción relevante al definir el currículum en tres niveles de representación: el currículum diseñado o previsto, el currículum implementado o actuado y el currículum aprendido o logrado. Tan nucleares son estos tres niveles que se ha llegado a sostener que es necesario asegurar coherencia entre lo que se planifica enseñar, lo que se enseña en las salas de clases y lo que los estudiantes finalmente aprenden (Porter, 2004; Biggs y Tang, 2011).

El currículum diseñado o previsto se focaliza en las competencias declaradas a nivel institucional, los resultados de aprendizaje y los contenidos de lo que se debe enseñar, es decir, se vincula al currículo que se planifica y se expresa a través de los marcos curriculares y demás instrumentos formales a nivel de la institución.

Por su parte, el currículum implementado está representado por las contextualizaciones curriculares que los actores hacen (docentes en especial) a nivel local, para abordar y poner en acción los instrumentos curriculares formales más generales en un espacio temporal acotado. En este nivel el currículum se concreta en los syllabus, calendarizaciones, actividades de aprendizaje, tareas de evaluación, materiales elaborados por los docentes, guías y talleres de trabajo y recursos para la evaluación. Considera además, el currículo efectivamente experimentado por los estudiantes, donde ellos resignifican las oportunidades de aprendizaje que han desarrollado en las actividades curriculares donde participan.

Por último, el currículum aprendido o logrado, se centra en los resultados de aprendizaje (*learning outcomes*), entendidos como conocimiento y habilidades específicas de una disciplina, o capacidades esperadas de cualquier graduado en una disciplina dada (Ewan, 2010). Los aprendizajes efectivamente logrados a lo largo de las trayectorias formativas de los estudiantes, dan cuenta finalmente del logro de las competencias/metas de aprendizaje declaradas en los perfiles de egreso institucionales no sólo a nivel de cada estudiante, en una dimensión interna, sino también a nivel externo con un carácter institucional.

Tanto el desarrollo y avance del sistema de aseguramiento de la calidad para instituciones de educación superior chilenas, -creado formalmente mediante la Ley 20.129, de octubre 2006, y modificado posteriormente mediante la Ley 21.191, de mayo 2018-, como el avance del programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior, MECESUP -que incluyó al menos tres etapas de instrumentos de financiamiento institucional entre 1998 y 2016-, han sido claves en la generación de procesos de cambio e innovación curricular en las instituciones de educación superior del país (Salazar & Leihy, 2017; OECD, 2017). En efecto, la introducción progresiva de los procesos de acreditación en el país ha promovido un conjunto amplio de transformaciones, incluidos cambios y ajustes relevantes a los currículos y formación del pregrado, pese a sus dificultades y limitaciones (Centro de Políticas Públicas, 2011; Lemaitre, 2015). Adicionalmente, el MECESUP estableció convenios de desempeño con un sector importante de instituciones de educación superior, promoviendo el desarrollo de capacidades y creciente innovación académica, sin perjuicio del bajo nivel de impacto en los resultados de los procesos de enseñanza aprendizaje que se ha planteado respecto de su primera etapa, hasta el 2005 (Reich, 2012; Canales, de los Ríos, & Letelier, 2008)

La innovación, entendida como la capacidad de la Organización para responder con acierto a los cambios que se producen en el exterior (Villa, Escotet y Goñi, 2007; Stensaker, 2011), es un proceso intencionado de cambio y transformación, complejo y multidimensional, que se relaciona estrechamente con la intención de asegurar la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje y los resultados de la formación comprometidos con y para los estudiantes (Lattuca & Stark, 2009; Kozanitis, 2012; Martínez et al., 2018). De este modo, la innovación se convierte, en una estrategia de gestión para las instituciones de educación superior, afectando a todos los componentes internos (infraestructura, tecnologías y recursos; estructura organizativa, personas, competencias profesionales, gestión de procesos) y externos (entorno) (Villa et al., 2007).

La innovación curricular, será por lo tanto un “proceso para cambiar y mejorar algún aspecto concreto del currículo hasta su internalización” (De la torre, Jiménez, Tejada, Carnicero, Borrell y Medina, 1998). Este no debe ser impuesto, sino que parte de una cultura de cambio que surge desde la autorreflexión de las comunidades educativas, y sobre todo, siendo consciente de las condiciones sociales en las que se produce la enseñanza (García, Reyes y Pachano, 2012; Tezcan-Unal et al., 2018).

Los procesos de innovación curricular involucran dimensiones claves, tales como: la participación de todos los actores (Bovill & Woolmer, 2019), tanto en el proceso como en el análisis de sus resultados; la intencionalidad del cambio; y la sistematicidad en el proceso, definiendo objetivos claros, etapas, acciones, indicadores, medios de verificación y su respectivo proceso de monitoreo y seguimiento para asegurar la sustentabilidad del mismo (Cebrián, 2003; Pey y Chauriye, 2011; Guzmán, Maureira, Sánchez y Vergara, 2015). A nivel específico, las innovaciones abordan materias claves del currículum, como es su flexibilidad, competencias transversales, carga académica, y articulación, entre las más importantes. Igualmente, son relevantes también la eficiencia y eficacia de los procesos formativos para asegurar el logro de los aprendizajes de los estudiantes (Cortijo, 2000; Lattuca & Stark, 2009; Tunnig América Latina, 2012; Guzmán et al., 2015). Finalmente, el rediseño e innovación curricular típicamente combina simultáneamente diversos niveles: a nivel macro (la institución, y sus políticas y proyecto académico), meso (la facultad, escuela o instituto), y micro (una carrera específica y sus particularidades).

Todo proceso de innovación curricular, supone partir por el análisis de aspectos claves del currículum, tales como (Gaebel & Zhang, 2018; Knust, 2019):

- La pertinencia del perfil de egreso y calidad del proceso formativo, que se asocian a la satisfacción de necesidades y expectativas de la sociedad, así también como a la necesidad de responder a demandas y exigencias sociales concretas (Franco y Benites, 2018).
- La pertinencia de la malla curricular, que requiere alinear adecuadamente las asignaturas y los resultados del aprendizaje del plan de estudio, con el perfil de egreso/ingreso.
- Las competencias pedagógicas/didácticas y disciplinares de los profesores que participan de la formación.
- El intercambio internacional y cooperación académica e interinstitucional.
- El foco en el desarrollo de resultados o metas de aprendizaje.
- Las estrategias de enseñanza y sus procesos relacionados.
- La evaluación para el aprendizaje en el aula.
- La adecuada vinculación con la sociedad y el medio en general, y
- La infraestructura, necesaria para lograr los resultados de aprendizaje esperados.

Collis y Moonen (2011), hacen énfasis en el papel que cumple la flexibilidad en los procesos de innovación curricular, elemento fundamental para un mayor uso de tecnologías y un cambio que impulse nuevos métodos pedagógicos y nuevas formas de interacción y recursos para el aprendizaje digital. Las instituciones tienden a ver el aprendizaje mejorado digitalmente como un elemento estratégico para desarrollar e innovar el aprendizaje y la enseñanza, es así que el aprendizaje mixto (*blended learning*) es muy común en estas instituciones (Gaebel & Zhang, 2018). Países como Singapur y Canadá están enfocándose al currículo integrado como un modo de preparar las competencias del siglo XXI: Conciencia cívica, conciencia global y habilidades interculturales tales como el pensamiento crítico e inventivo/creativo, la comunicación, colaboración y las habilidades de información.

Fraser y Bosanquet (2006) destacan que a menudo equipos o individuos de manera aislada, implementan cambios curriculares centrados en el proceso sin presentar un cambio significativo para el currículum existente, ni tampoco para la comprensión estructural de este. En cambio, cuando el currículum pone énfasis en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, abordando sus producciones, percepciones y satisfacción con el proceso formativo (Lattuca & Stark, 2009) y, se entiende el currículum con foco en un proceso dinámico e interactivo de enseñanza aprendizaje, la participación de los estudiantes y de los diferentes actores de la comunidad educativa se vuelve relevante, como un diálogo continuo entre profesores y estudiantes, lo que hace que el proceso de cambio curricular se transforme en un proceso curricular flexible, amplio e integrador. Es más, se podría llegar a plantear un rol de co-construcción de los estudiantes, en conjunto con el staff académico para el cambio curricular, lo que empodera a los estudiantes y les hace responsables del tipo de profesional que esperan ser para la sociedad actual.

Así, el gran desafío del currículo universitario es su posibilidad de cambio (Litwin, 2006: 5), por lo que la innovación curricular se vuelve un imperativo ético y de responsabilidad social.

I.2. Modelos Curriculares

La discusión acerca de los modelos curriculares en educación superior es limitada debido a la existencia del isomorfismo en las instituciones. Pese a esto, se puede reconocer algunos modelos vigentes que permiten establecer diferencias entre ellas:

I.2.1. Modelo de alineación constructiva de Biggs

El modelo de alineación constructiva (Biggs, 1996) pone el énfasis en el aprendizaje del estudiante, y en asegurar que todos los elementos del currículum sean coherentes. El término "constructivo" viene de la teoría constructivista de la enseñanza, que contempla a los estudiantes como partícipes de su proceso de aprendizaje, creando y construyendo conocimientos y significados para dar sentido a su formación, y asimilando nuevas experiencias e información en relación con sus conocimientos existentes. El término "alineación", se refiere a garantizar que todos los elementos del diseño curricular estén interrelacionados consistentemente en virtud de los objetivos planteados. Biggs argumenta que la enseñanza “forma un sistema complejo que abarca, el aula, docentes, alumnos, el contexto de enseñanza, actividades de aprendizaje y el resultado; el sistema del aula se encuentra, por lo tanto, anidado en un sistema institucional más grande” (1996: 350).

Este enfoque ha sido ampliamente utilizado en educación superior, en el contexto del aseguramiento de la calidad, ya que el uso de resultados de aprendizaje como indicadores transparentes de lo que se espera de los egresados, permiten a las universidades establecer los conocimientos y habilidades que los estudiantes deben desarrollar al final de sus cursos, programas y títulos.

Sin embargo, la alineación constructiva no garantiza planes de estudio transparentes y de alta calidad, con una adecuada definición de las expectativas curriculares. Por el contrario, debe buscarse deliberadamente la coherencia curricular y la clara definición de un perfil de egreso, y no caer en resultados de aprendizaje centrados en el contenido u otros fuertemente enfocados en el desarrollo de habilidades para satisfacer las necesidades de empleo. Por otro lado, un excesivo énfasis en resultados excesivamente circunscritos, puede también conducir a una falta de espacio para el aprendizaje espontáneo y la creatividad, por lo que el desafío es la búsqueda permanente de un equilibrio entre la clara definición del perfil de egreso y su coherencia curricular e integración flexible de los diversos componente asociados (Bovill & Woolmer, 2019).

I.2.2. Modelos de corte academicista: ilustrado/enciclopedista

Los modelos de corte academicista son propios del siglo XIX, en que la valoración estaba puesta en el contenido enseñado y evaluado. Fraser y Bosanquet (2006) identifican expresiones de este tipo de modelos curriculares: un tipo de currículum con foco en la estructura y el contenido de una unidad, otro, con foco en la estructura y el contenido de un programa. Ambos modelos, tienen una visión lineal y racional del currículum, orientado al resultado.

En estos modelos, el proceso de enseñanza aprendizaje está estructurado en función de los contenidos y la evaluación de los aprendizajes, por lo que prevalece su carácter inquisitivo, donde el énfasis está puesto en la aprobación o reprobación de los estudiantes. Dado que los contenidos son entendidos en su carácter acumulativo enciclopédico, la recolección de evidencias de aprendizajes se centra en instrumentos clásicos y particularmente memorísticos, donde el estudiante mantiene por lo general un rol pasivo. Esto es, se evalúa la acumulación sucesiva de aprendizajes, lo que no asegura un amplio dominio de los contenidos y la posibilidad de transferencias del conocimiento a otros contextos.

Una crítica a los modelos academicistas es la que plantean Barnett y Coate (2005), para quienes los puntos de vista actuales del currículo que se centran en el desarrollo de contenidos y habilidades son insuficientes para satisfacer las complejas necesidades de la formación para el siglo XXI. En efecto, “los estudiantes entrarían en el juego de ser portadores de habilidades que producen valor económico en lugar de como seres humanos por derecho propio” (Barnett & Coate 2005: 24).

I.2.3. Modelo Curricular por Competencias

El concepto de competencias es controversial y polisémico en el mundo educativo (Tardif, 2003). Si bien se reconoce que su uso en el mundo laboral marcó gran parte del entendimiento de este modelo, no es menos cierto que el modelo de formación de competencias surge en la Escuela de Psicología de Harvard y ha sido trabajado desde distintas perspectivas evolucionando desde una concepción conductista (en los ‘60), funcionalista (en los ‘80), constructivista (en los ‘90) hasta llegar a los modelos complejos en la línea de Tardif (2003) en Canadá.

En la actualidad, la mayor influencia de los modelos por competencias en las universidades de la región ha venido del Modelo Tuning en Europa y Tuning América Latina. Dichas iniciativas surgen de la necesidad de hacer un giro desde la enseñanza centrada en el profesor al aprendizaje de los estudiantes. El Acuerdo de Bolonia (1999) fue clave en este sentido, estableciendo las bases para el avance de un sistema de educación superior integrado en el espacio económico europeo. Este acuerdo surge de la necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior entre los países de la comunidad europea, para responder a las necesidades de los estudiantes y su creciente movilidad.

Para Tardif (2003), una competencia corresponde a “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos” (Tardif, 2003: 37). En este sentido, una competencia no es un objetivo ni se asemeja a un saber-hacer, más bien, constituye un saber-actuar, que conecta la competencia con la acción, dándole un carácter global y un potencial de complejidad. En esta línea es que Le Boterf (2002) ha planteado que las competencias deben pensarse y construirse como conexiones y no desconexiones o fragmentos de un todo mayor. Las competencias, se caracterizan por su flexibilidad y adaptabilidad, todo lo contrario a lo trabajado en los modelos conductistas y funcionalista de competencias, donde el foco

está en la práctica de una tarea que responde a una función laboral o de cargo determinada. Dada esta necesaria flexibilidad, las competencias pueden movilizarse a partir de recursos variados, en distintos contextos y problemáticas, es decir, seguirán un orden heurístico más que algorítmico (Tardif, 2003). El currículum por competencias, entonces, plantea una estructura modular que va configurando la trayectoria formativa de los estudiantes. Los aprendizajes son entendidos como desempeños, que deben ser observables en prácticas o actuaciones concretas y contextualizadas, para lo que se debe disponer de múltiples recursos evaluativos.

En la literatura, es posible encontrar diversas críticas a este modelo. Por una parte, aquellas que sugieren que se trata de una perspectiva ideológica, que por sus raíces neoliberales imponen una racionalidad del mercado en los sistemas educativos, además de carecer de suficiente consenso y claridad de una conceptualización teórica (Guzmán, 2017). Por otra parte, aquellas que sostienen que el diseño por competencias no siempre conversa con la lógica de la gestión académica de las universidades. En efecto, el modelo de competencias supone que los estudiantes demuestren el desarrollo y logro de competencias en contextos educativos en los que no siempre están preparados para ello, lo que representa un desafío metodológico mayúsculo (Blömeke, Zlatkin-Troitschanskaia, Kuhn & Fege, 2013).

Así, el enfoque curricular que adopta la institución (programa o carrera) para realizar la innovación, tiene relación directa con la forma en que se conceptualiza el aprendizaje, los procedimientos y evidencias de aprendizaje que se considerarán para monitorear y asegurar el logro del perfil de egreso. En este contexto, se entiende que el plan de estudios es dinámico y cambiante, que muchas veces genera interpretaciones controvertidas. Un currículum es fluido y no puede quedar atrapado en ningún esquema o plantilla estructurada y fija.

Los aspectos comunes que constituyen acuerdos para la implementación de los modelos curriculares en educación superior, son habitualmente los siguientes:

- a. Perfiles de egreso que reflejen desempeños observables, es decir, un compromiso explícito, claro y factible para la formación de los estudiantes de pregrado.
- a. El carácter rector de los propósitos del aprendizaje y la correspondencia con lo fundamental del contenido en el diseño curricular (Cortijo, 2000).

- b. La vinculación de las carreras con el trabajo. Lo que implica concebir sistemas de tareas con enfoque profesional, es decir, poner al estudiante en condiciones de solucionar problemas profesionales.
- c. El carácter profesional de la enseñanza y aprendizaje de pregrado. Propicia que el estudiante domine habilidades necesarias que le permitan incrementar su autonomía, en función de alcanzar los modos de actuación del profesional.
- d. La correspondencia entre el diseño curricular y el proceso en sí mismo, esto es, correspondencia con los métodos de enseñanza, con las formas organizativas, los medios en general, así como con la evaluación.
- e. La coherencia entre el diseño instruccional, la ejecución y desarrollo, la evaluación, el monitoreo y seguimiento de los aprendizajes. Estas etapas permiten un diseño curricular pertinente, de calidad y con foco en la internacionalización (Alvarez de Zayas, 1996).

I.3. Monitoreo y seguimiento de los perfiles de egreso

El diseño de los perfiles de egreso en base a competencias/desempeños/metast de aprendizaje, ha impuesto una serie de cambios en los planes de formación, cuyo objetivo es desarrollar y diseñar un proyecto formativo integrado, es decir, un currículum pensado y diseñado en su totalidad, coherente internamente y con la finalidad de obtener mejoras en la formación de las personas que participan en él (Zabalza, 2003). Este cambio desde el paradigma de la enseñanza al paradigma del aprendizaje, pone a los aprendizajes comprometidos en los perfiles de egreso como eje articulador de todo el currículum (Tardif, 1998, 2003; Bruneau & Langevin, 2000; Boix y Burset, 2011; ; Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011; González, Hernández y Jiménez, 2013; Martínez, et al., 2018), lo que obliga a su seguimiento y monitoreo (Fayoumia, Khedraa, Madboulyb, Noaman & Ragaba, 2017).

Dar cuenta del logro de los perfiles de egreso de las carreras, pone el foco en la evaluación de los resultados de aprendizaje y en los estudiantes. La evaluación centrada en el estudiante, suele considerar encuestas, entrevistas y discusiones focalizadas para recoger información sobre cómo los estudiantes están percibiendo el proceso formativo y el avance o logro de las metas de aprendizaje (Lattuca & Stark, 2009). La evaluación centrada en los resultados de aprendizaje, consi-

dera aspectos claves como son: objetivos/metas claras, instrumentos de valoración pertinentes y de calidad, obtener la información deseada, comparar los resultados con los objetivos/metas de aprendizaje (Lattuca & Stark, 2009).

El National Institute for Learning Outcomes Assessment¹ (en adelante, NILOA) (2019), refiere que todo proceso de evaluación de resultados de aprendizaje, se presenta como un ciclo de investigación. En términos generales, algunos de los elementos que se consideran son: el desarrollo de estrategias para la recolección de datos; la interpretación y análisis eficaz de los datos; y encontrar formas de utilizar los datos para mejorar. Por otro lado, para mantener el ciclo de investigación, se requiere construir una cultura de evaluación; establecer el apoyo institucional para la evaluación; y mantener el proceso de evaluación. Cabe destacar que, según NILOA (2019), un proceso de evaluación es realmente útil cuando culmina con cambios e innovaciones concretas.

El estado actual de la evaluación de resultados del aprendizaje de los estudiantes informa que, en primer lugar, la gran mayoría de las instituciones tienen declaraciones de competencias /metas de aprendizaje para todos los estudiantes de pregrado, las que se dan cuenta en los perfiles de egreso, y un número cada vez mayor ha alineado los perfiles con los aprendizajes de los cursos de las carreras que se imparten (Scharager, y Aravena, 2010; NILOA, 2018). En segundo lugar, la evaluación continúa siendo impulsada tanto por el cumplimiento como por la mejora continua (NILOA, 2018). En tercer lugar, las instituciones tienden hacia un mayor uso de medidas auténticas para identificar evidencias directa de desempeño de los estudiantes (Lattuca & Stark, 2009; Cain & Hearn, 2018; NILOA, 2018; Shavelson, Zlatkin-Troitschanskaia & Mariño, 2018), incluyendo tareas evaluadas con rúbricas, muestras de desempeño y tareas de criterio que se extraen de situaciones del mundo real (Shavelson et al., 2018), simulaciones, ensayos reflexivos, proyectos finales, tareas comunes en todos los cursos, portafolios, informes

¹ Fuente: Instituto compuesto por siete Universidades y colegios de la Nueva Inglaterra, entre las que se encuentra Suffolk University, Simmons University, Fitchburg State University, MGH Institute of Health Professions, Manchester Community College, St. Michael's College y Framingham State University. Este, desarrolla un conjunto de módulos de evaluación en línea personalizables para satisfacer las necesidades de los administradores, decanos, cátedras, profesores y todo tipo de personal que evalúan el aprendizaje de los estudiantes a nivel institucional, de programas y de cursos.

semanales de progreso con autoreporte de estudiantes, y *capstones*. Lo anterior, es consistente con lo que se indica respecto de su aporte a mejorar los resultados de los estudiantes; aunque se mantienen otro tipo de instrumentos no auténticos como son las pruebas de opción múltiples o de respuesta corta (Shavelson et al., 2018).

En cuanto a métodos indirectos utilizados, los más frecuentes son las prácticas de retroalimentación constante, entrevistas grupales, encuestas locales, informes de prácticas, *feedback* de los empleadores (Lattuca & Stark, 2009; NILOA, 2018). Las pruebas nacionales estandarizadas de habilidades y conocimientos han sido las menos utilizadas (Cain & Hearn, 2018). Experiencias de evaluación de habilidades transversales o genéricas están siendo abordadas por las universidades en todo el mundo, como por ejemplo, en el proyecto International Performance Assessment of Learning (IPAL), que busca avanzar a partir de los aprendizajes ya existentes en este tipo de evaluaciones (Shavelson et al., 2018).

Como proceso progresivo, la evaluación del logro del perfil de egreso considera la trayectoria formativa del estudiante y la demostración contextual de aquello que el futuro profesional debe saber hacer considerando las “capacidades asociadas a la realización eficaz de tareas determinadas, especialmente de tipo profesional” (Báez, Guzmán, Mella, Solar, Poblete, Vergara, Zëiga, Alvarado, Cárcamo y Cazenave, 2004) y para la resolución de problemas reales, los que además están en constante cambio. Es así que los procesos de monitoreo y seguimiento de los perfiles de egreso, o resultados formativos, constituyen un proceso planificado de recolección de evidencias, análisis y toma de decisiones para la mejora educativa (Barrette, Jonnaert, Masciotra y Yaya, 2006). Para ello, es importante la descripción del desempeño esperado, la descripción del cambio (resultados del aprendizaje en un tiempo específico) y la atribución del cambio a partir de evidencias (valor agregado) (Lattuca & Stark, 2009).

Toda acción de monitoreo y seguimiento lleva consigo el uso de información clave, por lo que las universidades han debido incorporar la utilización de variados datos e indicadores para dar cuenta del logro de una variedad de objetivos, los que resultan mucho más complejos que las tradicionales medidas de evaluación. En el caso de los procesos de aseguramiento de la calidad, el levantamiento de datos e información es una práctica ampliamente extendida, no sólo como un antecedente indispensable para los procesos de autoevaluación y

evaluación de pares, sino que fundamentalmente con fines de gestión y rendición de cuentas (Van Damme, 2000; Brunner y Miranda, 2016). Sin embargo, no es claro aún cuáles son los mejores indicadores y evidencias para medir calidad y el logro de objetivos en contextos de aseguramiento de la calidad (Brunner y Miranda, 2016; Cain & Hearn, 2018; Van Der Wende & Kouwenaar, 1993).

Respecto de la evaluación de resultados de aprendizaje, en las instituciones existe una amplia variedad de obstáculos comunes para llevar a cabo prácticas de evaluación eficaces (Bresciani, 2006). Algunas de estas son, la falta de una cultura de evaluación en las instituciones y carreras, la percepción de la evaluación como una amenaza a la libertad y autonomía académica, o la falta de comprensión compartida sobre los procesos de evaluación (Cain & Hearn, 2018). Se sabe que para los docentes no es fácil diferenciar lo que deben aprender y demostrar sus estudiantes, de sus propias intenciones de abordar el contenido del curso y sus competencias para lograrlo (Lattuca & Stark, 2009).

Adicionalmente, se presentan diversas barreras asociadas a la falta de apoyo institucional para llevar a cabo la evaluación, traducido en la falta de tiempo, tanto para participar como documentar resultados, la escasez de recursos disponibles, de incentivos y de apoyo de la alta dirección (Bresciani, 2006). Por su parte, existen dificultades asociadas a la recolección de datos, la confiabilidad y validez de los instrumentos utilizados, y disponibilidad y estabilidad en el tiempo de la información. Se suman también las limitaciones en cuanto al análisis e interpretación de la información, que muchas veces es parcial, incompleta o está subutilizada, ajustándose de modo impreciso a las necesidades específicas de los tomadores de decisiones, o bien, cubriendo parcialmente los requerimientos de los procesos. En suma, se presentan diversas dificultades que requieren de un diseño y experticia profesional, que proporcione suficiente apoyo institucional y permita acompañar continua y eficazmente los procesos de evaluación (Bresciani, 2006; Cain & Hearn, 2018).

I.4. Proceso de toma de decisiones basado en evidencia para la mejora

Uno de los componentes claves del aseguramiento de la calidad es el establecimiento de sistemas que permitan el levantamiento, procesamiento y análisis de la información (Kells, 1993). En efecto, el aseguramiento de la calidad requiere del desarrollo de capacidades para generar datos e información que permitan promover la evaluación y la toma de decisiones para el mejoramiento de la calidad (Billing, 2004;

Middaugh, 2011; Brunner y Miranda, 2016).

La toma de decisiones es un proceso constitutivo de las organizaciones. Su propósito está íntimamente asociado al cumplimiento de las funciones de la organización, permitiendo soluciones, disminuyendo riesgos, y aprovechando oportunidades. El desarrollo de adecuados procesos de toma de decisiones, oportunas y bien informadas, no sólo permiten generar ventajas competitivas y mejores respuestas frente a los requerimientos del contexto, sino que capacidades organizacionales de aprendizaje y orientación al cambio (Cruz, 2015).

La literatura reconoce diversas perspectivas asociadas al modo mediante el cual se adoptan decisiones en las organizaciones. Uno de los más populares, corresponde al modelo de racionalidad limitada de Herbert Simon (1947), que reconoce las limitaciones en el acceso y disponibilidad de la información para la toma de decisiones, lo que afecta el criterio de máxima racionalidad sugerida por los clásicos. En ese sentido, las decisiones se dan en contextos subóptimos, donde impera la racionalidad limitada, influida por otros criterios o preconcepciones de los sujetos. Simon (1947) plantea que no es que falte necesariamente información en las organizaciones, aunque puede darse, sino que el tiempo y mecanismos de traspaso y análisis de la información escasea (Simon, 1983). El principio de maximización de la información para la toma de decisiones es altamente improbable, por lo que las organizaciones operan más bien sobre la base del principio de satisfacción de los tomadores de decisiones, propio de los modelos de racionalidad limitada. En efecto, las decisiones están fuertemente restringidas por tiempo, recursos y acceso a la información, por lo que las decisiones nunca son completamente racionales (Domínguez y Mesanza, 1996; Gámez, 2007).

Los modelos sociopolíticos de toma de decisiones se encuentran en la antítesis de los modelos racionales o de racionalidad limitada, teniendo una presencia relevante en el contexto latinoamericano y especialmente de la educación superior. Surgen como una crítica a las perspectivas técnicas de las organizaciones y enfatizan la competencia que se da entre grupos, perspectivas e ideologías al interior de las organizaciones. En estos contextos, las decisiones, más que responder a criterios técnicos o una racionalidad colectiva, corresponden más bien al resultado o negociación entre actores sociales que ocupan posiciones políticas y tienen intereses en disputa. Este tipo de dinámicas tienden a darse particularmente en organizaciones educacionales, en las que coexisten diversos actores, guiados por intereses variados, y donde el compromiso por el cambio y su impacto social es muy relevante (Sanz,

2004).

Cohen, March y Olsen (1972) desarrollan una de las perspectivas más citadas en el contexto de las organizaciones universitarias, a propósito de la dificultad que tienen debido a la multitud de funciones y alta complejidad interna. Sugieren, que las instituciones educacionales adoptan la forma de anarquías organizadas, en las que sus funciones son ambiguas y se coordinan de un modo laxo y variable. Típicamente poseen una cultura participativa y fluida, con diversos modos de ajuste y límites ambiguos. Las anarquías organizadas pueden ser analizadas mediante el modelo bote de basura, que describe procesos de toma de decisiones poco claros, en los que los problemas, soluciones, participantes y oportunidades de elección, se ajustan según sea el caso, de un modo fortuito, más que racional y planificado, contingente al flujo temporal y energía invertida por parte de los participantes (Cohen et al., 1972).

Las anarquías organizadas, según Kehm (2012), se encuentran rodeadas por una red institucional que va regulando su actuar y cultura propia, donde la gobernanza es clave. Se entiende por gobernanza, a la capacidad de coordinación de determinados actores interdependientes en un campo determinado, que en definitiva ayudaría a resolver problemas sociales, orientándose hacia el bienestar social (Kehm, 2012). La tendencia general de los sistemas de gobernanza de las universidades releva el control estatal en base a resultados y no a procesos o contenidos formales o morales, lo que implica un cambio a cómo se estructura la política supranacional, cómo la universidad ejerce control sobre sus propios departamentos y cómo se organizan los sistemas de evaluación (Kehm, 2012).

Cifuentes (2016) plantea que el sistema de gobernanza universitario está dado mediante la interacción de una dimensión de legitimidad, que está compuesta por las instituciones que forman parte del sistema de gobernanza y la sociedad civil, en tanto las universidades hacen un pacto no formal con ésta, y una dimensión de efectividad o gestión, que refiere a cómo las universidades poseen una tecnoestructura que permite el aseguramiento de la continuidad de sus funciones (Brunner, 2011).

Brunner (2011), a partir de una revisión de la literatura internacional, propone que existen cuatro tipos de organizaciones de corte universitario: burocrático, colegial, de partes interesadas y emprendedor. Cada uno de ellos tiene sus propias dinámicas de funcionamiento, cambio y adaptación, siendo todos representantes de modelos exitosos en el manejo de la gobernanza. El modelo de organización universita-

ria burocrático surge como una extensión del Estado dentro de la educación terciaria, la universidad se caracteriza por ser gestionada por agentes estatales y tiene un fuerte énfasis en la investigación. Por otro lado, la característica principal del Modelo Colegial es su autonomía, tanto en lo que respecta a la moral como a la gestión interna, basada en principios de colegialidad, autogobierno y gestión amigable. El Modelo de Partes Interesadas o régimen de *stakeholders*, se caracteriza por preocuparse tanto de los participantes internos, estudiantes, profesores, entre otros, y de los participantes externos, gobierno, agentes externos interesados, empleadores, sociedad civil, etc, esto le permite generar una dinámica más amplia y compleja de las responsabilidades de una universidad, combinando así el autogobierno con las demandas externas. El Modelo de Partes Interesadas en ese sentido cuenta con la conducción estatal a la distancia, usando incentivos para guiar su administración y legitimidad, pues incorpora elementos de gestión empresarial para cumplir su labor. El último tipo que plantea Brunner corresponde al Emprendedor, que funciona plenamente en las lógicas mercantiles de los mercados de estudiantes y servicios, teniendo cinco componentes claves para su funcionamiento: (1) un liderazgo mandato para el cambio, que corresponde a un contrato explícito con el equipo de gestión; (2) una columna vertebral comprometida con el aumento de los ingresos; (3) una red de instancias que vincula la columna vertebral con su entorno; (4) una base diversificada de ingresos, y (5) una difusión de la cultura emprendedora de la institución.

Se ha comprobado que diversos sistemas de gobernanza tienen distintos efectos sobre los modelos universitarios, provocando que éstos se adapten a la red de interrelaciones institucional y por tanto, afecte al proceso de toma de decisiones. De Boer y Goedegebuure (1995) concuerdan que en las universidades, a partir de una constante intromisión de la agenda social, de la sociedad civil y del Estado, prima la toma de decisiones en base a expertos, con una orientación externa. En cambio, cuando las personas que componen los departamentos o las administraciones centrales parecen adquirir un rol preponderante, poniendo en la agenda las preocupaciones internas, de financiamiento o recursos, por ejemplo, la orientación interna y mantención de la institución prevalece.

Ante el desafío de la toma de decisiones en las universidades, el flujo de información se vuelve central, en él que existe una clara diferencia entre lo que es el dato, la información y el conocimiento (información analizada que permite la planificación dentro de la institución). En ese sentido, la información debe recibir un tratamiento para que sea útil. Así, un sistema de información se subdivide en tres elementos

cruciales para el traspaso de información: gestión de conocimiento, que refiere a las políticas de información; gestión de la información, que refiere a cómo se explota la información; y la gestión de contenidos, que refiere a la creación de la data (Arévalo, 2007).

Un sistema de información puede definirse como un conjunto de componentes interrelacionados que permiten capturar, procesar, almacenar y distribuir la información para apoyar la toma de decisiones y el control en una institución; además, los sistemas pueden ayudar a los responsables a analizar problemas, visualizar cuestiones complejas y crear nuevas situaciones o productos.

El flujo de información tiene cuatro grandes procesos: 1. La entrada de la información o el input de la información a la organización, 2. El almacenamiento de la información, 3. El procesamiento de la información y 4. La salida de la información del sistema de información hacia los procesos de toma de decisión (Arévalo, 2007). Así como también, los sistemas de información requieren de retroalimentación que posibilite evaluar y, de ser necesario, corregir las etapas anteriores (Virgili, Rozenhauz y Cukierman, 2005).

En el contexto universitario, cada institución cuenta con una determinada forma de ser que se plasma en un sistema de información. Si bien los problemas de la universidad como organización abarcan una multiplicidad de condiciones, categorías y variables, el propio sistema puede ponerlos en evidencia, dando cuenta de la simultaneidad y complejidad de la interrelación de las variables tal como se ven en la vida cotidiana (Virgili et al., 2005).

Para ser útiles, los sistemas de información en educación deben proporcionar una amplia gama de datos, información simple, oportuna, confiable, íntegra, completa, veraz, auténtica, verificable y accesible, de modo que permita una correcta toma de decisiones. Estas cualidades constituyen un reto para los decisores que asumen roles de búsqueda/monitoreo, recuperación, procesamiento y análisis (Rodríguez y Pinto, 2018).

En toda la estructura, la mayor necesidad sigue siendo la creación, implementación y funcionamiento eficaz de sistemas de información que permitan contar con datos orientados al alumnado, a los docentes, investigadores y a la administración y gestión para la solución de diversos problemas y para evaluar el efecto de las acciones educativas implementadas. Dado lo anterior, los sistemas de información se van constituyendo en herramienta de apoyo a las decisiones y no como un simple registro de datos históricos (Barcos, 2008).

Para que un sistema de información sea efectivo, todos los usuarios deben involucrarse de alguna manera para tomar los datos que están disponibles para ellos, convertirlos en información y llevarlos a los tomadores de decisiones adecuados (Wheeler, 2018). Por lo que se requieren capacidades cognitivas para el procesamiento y análisis de información, y las competencias para tomar decisiones (Cruz, 2015).

El proceso de decisión no solo se desarrolla a nivel estratégico o de la más alta dirección de las organizaciones, sino que “constituye un proceso que se desarrolla en toda organización y en todos sus niveles: operativo, táctico, gerencial y estratégico” (Wiig, 2003, citado en Cruz, 2015). Es por ello que se plantea que

es importante que las organizaciones interioricen que en el proceso de toma de decisiones, es importante tener disponibles datos, información y conocimiento, más estos normalmente están dispersos, fragmentados y almacenados en la cabeza de los individuos y sufren interferencias de sus modelos mentales (Angeloni, 2003 citado en Cruz, 2015: 154).

En cuanto a la dependencia de la toma de decisiones en relación con la información, Caixeta y Rodrigues (2008) reconocen que la información y aspectos relacionados al tratamiento de la misma son de vital importancia, por lo que se debe prestar atención al ambiente informacional y su relación con la transformación y la innovación, a las fuentes de información y prioridades establecidas para su uso en el proceso decisorio, al comportamiento de uso de la información por parte de las autoridades, a las prioridades atribuidas por las decisiones y conocimientos tácitos y explícitos, y finalmente a la modificaciones resultantes de las decisiones tomadas.

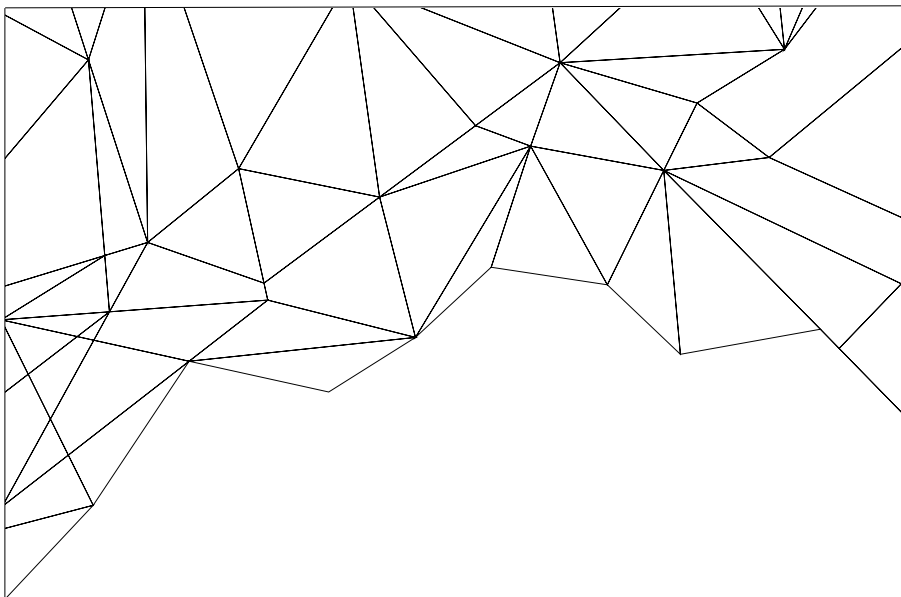
Estos flujos de información están correlacionados con cómo se distribuye el poder en las universidades, en ese sentido Mintzberg (1979; 1991) propone un modelo organizacional para poder monitorear cómo se comportan las organizaciones y señala que existen seis partes claves en toda organización: ápice estratégico, línea media, el núcleo de operaciones, el staff de apoyo, la tecnoestructura y la ideología. Cada una de estas partes congrega mayor o menor poder en la toma de decisiones y por tanto afecta a cómo se distribuye y utiliza la información.

En síntesis, el monitoreo y evaluación del logro de los perfiles de egreso de una institución de educación superior depende por una parte del enfoque curricular al cual adscribe, las evidencias de aprendizaje e indicadores que defina y los sistemas de información que posea y cómo los utilice para tomar decisiones.

En este sentido, Klein (1991) señala que para la toma de decisión respecto al currículum dentro de las universidades existen siete niveles distintos, ordenados de menor a mayor cercanía al estudiante: académico, sociedad, formal, institucional, de instrucción operacional y experimental. Cada uno de los niveles, que no necesariamente están jerarquizados en importancia, presenta actores marcados que tienen intereses propios sobre el currículum y, por tanto, toman decisiones variadas respecto a éstos. El nivel académico está marcado por la participación de los profesores y académicos de la institución, en el contexto de una cultura académica propia. Según Klein (1991), ponen su acento en las prioridades académicas, no siempre considerando a los estudiantes y su experiencia. Por otro lado, el nivel experimental está marcado por la participación de los propios estudiantes, donde ellos deciden sobre su propio currículum, involucrándose más o menos dependiendo de su interés.

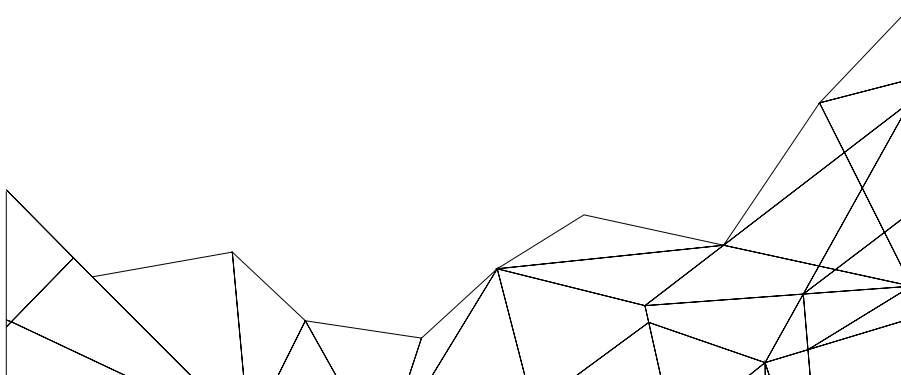
Klein (1991) afirma que en general los actores en los distintos niveles no generan decisiones respecto al currículum de manera coordinada y compatible. En ese sentido, explica que cada nivel toma decisiones respecto a distintos elementos dentro del currículum: 1. Las metas, objetivos y propósitos de la enseñanza y el aprendizaje; 2. El contenido; 3. El material y los recursos utilizados; 4. Las actividades vinculadas al aprendizaje; 5. Las estrategias de enseñanza; 6. La evaluación; 7. La agrupación de estudiantes; 8. El tiempo invertido en los procesos de aprendizaje; y 9. El espacio que es utilizado para entregar el conocimiento y las habilidades.

Brown (2001) por su parte, plantea que la participación de los académicos y las facultades en las decisiones universitarias resulta clave a medida que tienen mejor acceso a la información y mejores incentivos que los administrativos de la universidad. Cuando se le otorga mayor acceso a la información, los académicos son capaces de generar decisiones respecto al currículum y la gobernanza interna afecta positivamente el rendimiento de las universidades.



CAPÍTULO II

MARCO METODOLÓGICO



II.1. Objetivos de investigación

II.1.1. Objetivo General

Analizar cómo universidades chilenas con altos estándares de acreditación recolectan, procesan y utilizan evidencias del logro de los perfiles de egreso de sus carreras.

II.1.2. Objetivos específicos

1. Describir los procesos de recolección de evidencias del logro de los perfiles de egreso, en la gestión institucional y de carrera, en universidades con altos estándares de acreditación.
2. Reconocer el procesamiento y análisis de evidencias del logro de los perfiles de egreso, su disponibilidad y vacíos, en función de las necesidades de gestión institucional y de carrera, en universidades con altos estándares de acreditación.
3. Distinguir cómo se utilizan las evidencias del logro de perfiles de egreso en el contexto de los procesos de seguimiento y monitoreo que se realiza en la gestión institucional y de carrera de universidades con altos estándares de acreditación.
4. Comparar los procesos de recolección, análisis y uso de evidencias del logro de perfiles de egreso, entre instituciones y carreras de universidades con altos estándares de acreditación y su ajuste con las nuevas tendencias internacionales de aseguramiento de la calidad.

II.2. Hipótesis de investigación

Las universidades levantan diversas evidencias del logro de los perfiles de egreso en sus procesos de formación y docencia de pregrado, las que permiten asegurar la calidad y son utilizadas en los procesos de toma de decisiones para mejorar la formación impartida.

II.3. Supuestos de investigación

1. Las universidades han desarrollado mecanismos de aseguramiento interno de la calidad, en función del desarrollo de sus propósitos institucionales, cumplimiento de su misión y docencia que realizan, respondiendo también a las crecientes exigencias de los sistemas de aseguramiento externo de la calidad.
2. Aunque existen importantes diferencias entre instituciones de educación superior, se presentan también relevantes procesos de isomorfismo institucional, mediante los cuales las políticas y prácticas de las instituciones y programas con mayor prestigio y reconocimiento tienden a ser replicadas por el resto del sistema.
3. Los mecanismos de aseguramiento interno de la calidad cubren diversas dimensiones del desarrollo institucional, siendo el logro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y el logro de los perfiles de egreso los más relevantes, aunque complejos a la vez. Durante los últimos años, las instituciones han destinado importantes esfuerzos en el desarrollo de mecanismos de evaluación y aseguramiento interno de la calidad para abordar la dimensión de los resultados de la formación de pregrado.
4. Los mecanismos internos de aseguramiento de la calidad se desarrollan en distintos niveles de la organización, incluyendo el levantamiento de datos, su análisis y procesamiento con fines de evaluación institucional y de sus programas. Asimismo, la información que proporcionan los procesos de evaluación institucional y de programas, es utilizada también en distintos niveles de la organización, como parte de procesos de toma de decisiones para los efectos del mejoramiento de la calidad.

II.4. Relevancia de la investigación

El aseguramiento de la calidad en educación superior es una preocupación en las universidades chilenas y a nivel mundial (Stensaker, 2008; Consejo Nacional de Educación, 2016; CINDA, 2017; Fayoumia et al., 2017; Martínez et al., 2018). Sin embargo, aunque existen esfuerzos por avanzar, lo que se aprecia en la promulgación de la Ley de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior N°20.129 en el año 2006 y Ley 21.191 de mayo 2018, aún queda mucho por hacer en aspectos tales como la mejora de la capacidad de las instituciones en asegurar la calidad de las carreras y sus programas formativos; proporcionar información oportuna, precisa y relevante a tomadores de decisiones y usuarios, asumiendo un compromiso con la evaluación internacional (OCDE, 2013). Se aprecia una falta de concientización sobre la calidad de la formación;

falta de transparencia en la toma de decisiones y una escasez de sistemas de información integrados y verificables que permitan el monitoreo y seguimiento (Scharager, y Aravena, 2010; OCDE, 2013; Fleet, Pedraja y Rodríguez, 2014).

Es en este contexto que surge la necesidad de analizar cómo se recolecta, procesa y analiza la evidencia de aprendizajes para el logro de los perfiles de egreso, proceso que se orienta directamente a asegurar la calidad de la formación a partir del cumplimiento de la promesa que las instituciones realizan a los estudiantes, sus familias y a la sociedad. Si bien se ha señalado que la autoevaluación es la columna vertebral del proceso de aseguramiento de la calidad (Martin & Stella, 2007), son los resultados del proceso formativo de los estudiantes la clave para dar cuenta de la calidad y efectividad de los esfuerzos implicados (Arum, et al., 2016; Martínez et al., 2018; NILOA, 2018).

Asumir el desafío de monitorear el logro de las competencias/metastas de aprendizaje de los perfiles de egreso, implica para las instituciones asegurar el uso de procedimientos de evaluación pertinentes y válidos (CINDA, 2008). Sin embargo, en muchos casos no existen estrategias que aseguren el logro progresivo de las competencias declaradas en los perfiles de egreso como un ejercicio consciente e intencionado (Gómez y Möller, 2014, Martínez et al., 2018). Más aún, se ha concluido en algunas investigaciones que las instituciones de educación superior no cuentan con modelos de evaluación de aprendizajes de egreso coherentes con la relevancia y complejidad de estos (Ampuero, Casas, Del Valle, Faéndez, Gutierrez, Jara, Loncomilla, Poblete, Ponce, Riquelme, Saelzer y Ugueo, 2014).

Existen pocas investigaciones, discusiones y/o reflexiones sistematizadas acerca de las evidencias de resultados de aprendizaje que permiten dar cuenta del logro de los perfiles de egreso, durante y al finalizar los procesos de formación (CINDA, 2017). A lo anterior, se suma la gran inversión que las universidades chilenas han realizado para definir perfiles de egreso que se ajusten a las necesidades del desarrollo de las disciplinas y profesiones existente; sin embargo, la evaluación de los mismos es muy heterogénea (Fleet et al., 2014), se utilizan mecanismos de levantamiento de información diversos, sin claridad acerca del éxito de los mismos para cumplir sus propósitos. Es en este contexto que la presente investigación quiere hacer un aporte relevante a la discusión en educación superior y a la política educativa chilena.

II.5. Metodología y trabajo de campo

La metodología de la presente investigación emplea un diseño cualitativo para el levantamiento de información, lo que permitió abordar los objetivos de investigación con un diseño flexible que reconoce distintos niveles en la gestión de las universidades (institucional y de carreras), lo que a su vez, permitió tener una mirada focalizada y ajustada a las características de cada nivel, así como también, la descripción y comparación entre niveles e instituciones. La técnica cuantitativa empleada, permitió recoger información relevante para establecer puntos de comparación entre los niveles institucional y de carreras, alimentando la información cualitativa.

El tipo de estudio abordado fue de carácter descriptivo – comparativo (Mertens, 2015). Es descriptivo, ya que se buscó identificar los instrumentos y procedimientos de recolección, análisis y procesamiento de información que realizan las instituciones estudiadas para dar cuenta del logro de los aprendizajes comprometidos en el perfil de egreso. Posteriormente, se describe quiénes y qué tipo de decisiones orienta en el contexto del aseguramiento de la calidad. A nivel de carrera, se identifica y describe el proceso de seguimiento que realizan de sus perfiles de egreso, instrumentos que se han diseñado y aplicado para recoger evidencias de aprendizajes. De interés resultó para esta investigación, identificar y describir el uso que se le da a la información que se levanta a nivel de carrera y el tipo de decisiones que orienta esta misma, en la mejora de los aprendizajes.

Junto a lo anterior, se realiza una comparación entre las universidades y entre carreras al interior de cada universidad analizadas, estableciendo similitudes y diferencias con la evidencia registrada a nivel internacional, acerca de los procesos de seguimiento del logro de los perfiles de egreso y evidencias de aprendizajes.

Para abordar los objetivos de la presente investigación se consideró un muestreo intencional con la participación de actores claves que levantan, procesan y/o utilizan información sobre evidencias de logro de aprendizajes del perfil de egreso a nivel de gestión institucional como en el nivel de carrera. Se consideraron universidades con altos estándares de acreditación (6 años o superior), reconocidas por la implementación de procesos de innovación curricular y aporte a la calidad de la formación en educación superior, pero que a su vez representan una diversidad institucional del sector universitario en términos de su misión y propósitos, constitución jurídica, estructura organizacional para la toma de decisiones en los procesos de monitoreo de perfiles de egreso y su ubicación geográfica.

La selección de tres universidades de larga trayectoria, estatales y no estatales, de distintas regiones, con años de acreditación en los máximos niveles, permite contar no sólo con información variada, sino que, además, ofrece un potencial acerca de las mejores prácticas en aseguramiento de la calidad y monitoreo del logro de aprendizajes.

II.5.1. Muestreo de instituciones

Las universidades chilenas participantes son miembros del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH). Todas ellas cuentan con unidades de análisis institucional, aseguramiento de la calidad, comités curriculares o similares en funcionamiento para todas sus carreras, y una consistencia en la calidad de su formación de pregrado, ratificada por la cantidad de años de acreditación obtenidos, conforme a los criterios definidos por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), la empleabilidad de sus egresados y el reconocimiento público por el aporte a la sociedad, durante su trayectoria de existencia.

En lo específico, las universidades seleccionadas tienen las siguientes características:

Universidad 1: Pública no estatal, 29.112 estudiantes en 80 carreras de pregrado (CNED, 2020). Región Metropolitana. Re-acreditada en el año 2018 por el número máximo de 7 años, en todas las áreas evaluadas. La Universidad se destaca por una educación sólida, arraigada en la ciencia, las artes y las humanidades y la moral católica. Ha buscado, por tanto, que todos los que han estudiado y estudian en ella resulten no sólo científica y técnicamente capacitados, sino que también se abran a las distintas dimensiones de lo humano, a las responsabilidades sociales y personales que plantea el desarrollo integral de una sociedad. Esto, lo ha demostrado en su trayectoria en el sistema de educación superior, siendo reconocida a nivel nacional e internacional, y en los ranking de calidad que la sitúan en los primeros lugares de Latinoamérica de manera sostenida.

Universidad 2: Pública estatal, 10.399 estudiantes en 50 carreras de pregrado (CNED, 2020). Región de la Araucanía. Re-acreditada por 6 años en todas las áreas evaluadas, durante el año 2018. La Universidad en su existencia en la región, ha sido reconocida por su aporte a la calidad y la excelencia en educación superior, contribuyendo a la formación como un instrumento de promoción de la igualdad de oportunidades en y desde una región que convive a diario con la inequidad. La universidad se yergue como una de las más promisorias de la Región de La Araucanía, posición que consolidó recientemente y que la ubica dentro de las universidades chilenas de excelencia.

Universidad 3: Pública estatal, 10.528 estudiantes en 51 carreras de pregrado (CNED, 2020). Región del Maule. Re-acreditada por 6 años en 2019 en todas las áreas. La Universidad destaca por la excelencia en el cultivo de las ciencias, las artes, las letras y la innovación tecnológica, y está comprometida con el progreso y bienestar del país y la región, lo que se plasma en el énfasis que se da a la responsabilidad social en la formación de sus estudiantes y el aporte cultural hacia la comunidad. Es reconocida como pionera en los procesos de innovación curricular, desarrollando un currículo basado en competencias con foco en los desempeños y aprendizajes. A lo largo de sus años de vida, esta casa de estudios evolucionó desde un carácter eminentemente docente hacia una institución de mayor complejidad, particularmente en investigación, creación, innovación, postgrado y vinculación con el medio, siendo un aporte a la región en la formación de profesionales y reconocida dentro de las universidades chilenas de excelencia.

II.5.2 Muestreo de carreras

De las universidades anteriormente descritas, se seleccionaron 4 a 6 carreras por universidad, tres reguladas y tres no reguladas (Tabla 1). El muestreo fue de carácter intencional, considerando como criterios:

1. Que las carreras hayan desarrollado un procesos de innovación curricular durante los últimos 10 años. Esto confirma el compromiso con la calidad y la mejora continua del proceso formativo por parte de la carrera.
2. La diversidad de áreas de conocimientos entre las carreras.
3. El carácter regulado y no regulado de las carreras.
4. La existencia de egresados de la carrera en al menos 5 años.
5. Para asegurar el criterio de comparabilidad, se privilegió a las carreras que tengan un “caso par” en las universidades participantes de la investigación.
6. Factibilidad, esto es disponibilidad de contar con la participación de directivos de las instituciones, equipos de trabajo de las unidades de aseguramiento de la calidad, comités curriculares de las carreras, donde participan representantes de los académicos y directivos de las mismas.

Tabla 1
Muestreo de Instituciones, Áreas y carreras

Carreras	Reguladas (Sí/No)	Universidad 1	Universidad 2	Universidad 3
Medicina (Área Salud)	Sí	Sí	No cumple criterio 6	Sí
Odontología (Área Salud)	No	Sí	Sí	Sí
Escuelas de Educación (Área Educación)	Sí	Sí	Sí	No cumple criterio 4
Trabajo Social (Área Ciencias Sociales)	No	Sí	Sí	No tiene
Agronomía (Área Ciencias)	No	Sí	Sí	Sí
Ingeniería Comercial (Área Administración)	No	No cumple criterio 6	Sí	Sí

Fuente: Elaboración propia a partir del Servicio de Información de la Educación Superior (SIES) (2017).

II.5.3. Muestreo de participantes.

El muestreo de los participantes se estableció en dos niveles. El primero asociado al nivel institucional, se consideró a autoridades de las instituciones en el nivel central que tuvieran responsabilidades en la recolección, procesamiento, análisis y uso de información que constituyen evidencias de logro de perfiles de egreso, así como también, responsables de la entrega de orientaciones para la mejora continua con base en los resultados (criterios de inclusión). Entre estas autoridades se encuentran responsables de las unidades de aseguramiento de la calidad, análisis institucional, vicerrectorías de pregrado y direcciones de desarrollo curricular o equivalente.

Los criterios de inclusión de los participantes a nivel institucional fueron: a) Ejercer un cargo en las instituciones participantes del estudio, b) tomar decisiones estratégicas en cuanto al levantamiento, procesamiento, análisis y toma de decisiones para la mejora, monitoreo y seguimiento de la evidencia de logro de perfiles de egreso, c) Tomar decisiones relacionadas con la gestión del currículum de pregrado.

Respecto de los criterios de exclusión, no se consideró a personas que: a) no tuvieran responsabilidad o no adoptaran decisiones respecto de datos institucionales para seguimiento y monitoreo de los perfiles de egreso de las carreras, b) o que no posean la visión global de la información y la línea de decisiones en las universidades.

Tabla 2
Muestreo participantes a nivel institucional

Cargo	Universidad 1	Universidad 2	Universidad 3
Vicerrectoría Académica/Pregrado	1	1	1
Dirección Académica de docencia/ Pregrado	1		1
Dirección Análisis Institucional y Planificación	1	2	2
Dirección/Unidad Aseguramiento de la Calidad y Estudios/Evaluación y calidad	1	2	4
Dirección Desarrollo Curricular	1	2	
Dirección de Formación Integral y Empleabilidad/vinculación con titulados		3	1
Total consolidado			24

Fuente: Elaboración propia a partir del Servicio de Información de la Educación Superior (SIES) (2017).

En el nivel de las unidades académicas/carreras, se consideró como criterio de inclusión que los participantes: a) fueran miembros del comité curricular o entidad similar, b) tuvieran una participación sistemática y permanente en las sesiones del comité.

Los criterios de exclusión definidos fueron: a) académicos, profesionales o estudiantes que no presentan una participación permanente y sistemática en los comités curriculares.

Cabe destacar que, si bien se esperaba entrevistar a todos los miembros permanentes de cada comité curricular, por razones de la pandemia Covid 19 que vive el país, solo se pudo entrevistar a algunos miembros permanentes de los respectivos organismos colegiados, entre los que se cuentan directores de carrera, jefes de pregrado de facultad, subdirectores de docencia, subdirectores de gestión estudiantil y docentes.

Se entrevistaron a nivel de carrera a 21 miembros de comités curriculares o similar según consta en el siguiente detalle (Tabla 3).

Tabla 3
Muestreo participantes comités curriculares por carrera/universidad

Universidad	Carrera						T.
	Medicina	Odon- tología	Educa- ción	Trabajo Social	Ing. Co- mercial	Agro- nomía	
Universidad 1	1	2	2	2	N/A	1	8
Universidad 2	N/A	1	1	1	1	1	5
Universidad 3	2	3	N/A	N/A	2	1	8
Total consolidado							21

Fuente: Elaboración propia. N/A: No aplica.

Respecto del material documental, se consideró el análisis de los informes de autoevaluación institucional, informes/reportes de resultados con información para monitoreo de logro del perfil de egreso y estructura organizacional para determinar la línea de gobernanza de los datos. En las carreras, informes de autoevaluación de carrera de los últimos dos procesos de acreditación y los dictámenes de acreditación disponibles en web de la Comisión Nacional de Acreditación.

II.6. Técnicas de levantamiento de información

Para el proceso de recolección de datos se aplicaron herramientas cualitativas y herramientas cuantitativas. A nivel cualitativo, se aplicaron entrevistas individuales semiestructuradas (Edwards & Holland, 2013), tanto a miembros del nivel institucional como a miembros de los comités curriculares de carreras de las universidades participantes, las que permitieron recoger información en profundidad, estimulando el diálogo interaccional entre entrevistador y entrevistado en un espacio de confianza.

A su vez, se aplicaron entrevistas grupales semiestructuradas, a miembros del nivel institucional y miembros permanentes de los comités curriculares según disponibilidad de estos y, siempre y cuando

no existiese relación de dependencia entre los miembros del grupo a entrevistar, esto es, que los miembros no sean evaluados en su desempeño por otro miembro del grupo participante en la entrevista. Dichas entrevistas permitieron intencionar los consensos y disensos entre los participantes y enriquecer el proceso de levantamiento y validación de información (Edwards & Holland, 2013). Se entiende como entrevista grupal aquella que se desarrolla entre 2 o más miembros, asumiendo las características de los grupos de discusión como técnica de recolección de información.

El guión de entrevista fue diseñado, en lo general, considerando los mismos tópicos en las entrevistas individuales y grupales (Anexo 1), pero se enriqueció con preguntas que surgieron en el mismo contexto de entrevista, dada la flexibilidad de este tipo de técnica. Este fue elaborado en conjunto por el equipo del proyecto, tomando como categorías a abordar las siguientes:

Dimensiones Macro:

1. Procesos de monitoreo del perfil de egreso.
2. Recolección y análisis de evidencia del logro del perfil de egreso.
3. Procesos de toma de decisión para el cambio e innovación curricular.

A nivel cuantitativo, los participantes del nivel institucional respondieron un cuestionario breve de preguntas cerradas (Anexo 2), cuya finalidad fue medir la frecuencia de utilización percibida por los participantes de:

- a) Instrumentos para medir resultados de aprendizajes de los y las estudiantes en la institución.
- b) Resultados de aprendizaje para procesos como planificación estratégica, procesos de acreditación, modificación curricular, entre otros.
- c) Resultados de aprendizaje para realizar cambios en las políticas institucionales.
- d) Promoción de la evaluación de resultados de aprendizajes de los y las estudiantes a partir de determinados actores.

Matriz de vaciado y registro de información documental: Se diseñó una matriz de vaciado en función de categorías preestablecidas que dieran cuenta de los siguientes temas: el tipo de evidencias que consideran en el monitoreo y seguimiento del logro del perfil de egreso, los instrumentos y procedimientos de recogida de información, procesamiento y análisis de información, los momentos o hitos evaluativos que definen y aplican en la trayectoria formativa y las decisiones que toman con dicha información. Se incorporaron a la matriz categorías emergentes relevantes para el análisis.

II.7. Proceso de levantamiento de información

Para acceder a los participantes del estudio, a nivel institucional, se contó con la disposición de las tres universidades mencionadas con anterioridad en la muestra. El proceso de levantamiento de información se desarrolló en etapas, las que a continuación se describen:

Etapas 1. Inicio del reclutamiento de los participantes: Se inició con posterioridad a la aprobación ética del proyecto por parte del Comité de una de las universidades, aprobación otorgada con fecha 6 de noviembre del año 2019 y reconocido como hito de aprobación por las universidades participantes. Adicionalmente, se le solicitó a cada asistente de investigación, la firma de un acuerdo de confidencialidad. A partir de la gestión de los propios investigadores, se coordinó la realización de entrevistas a nivel institucional, adjuntando las cartas de autorización pertinentes.

Se dejó expresa constancia en que la participación de cada actor relevante es absolutamente voluntaria, asegurando que su participación no tendría implicancias en su desempeño profesional o académico y procediendo a la firma de consentimiento informado en todos los casos (Anexo 3). Lo anterior, dada la dependencia institucional de los participantes.

Previo a la entrevista, los participantes completaron el cuestionario estandarizado que fue enviado. El tiempo de duración aproximado de las entrevistas fue el programado, entre 60 y 90 minutos. Las entrevistas fueron realizadas de manera presencial en dependencias de las distintas universidades.

Luego de ello, el material recolectado fue transcrito y analizado por el equipo de investigación, esta instancia permitió la identificación de hallazgos preliminares y eventuales ajustes menores al guión de entrevista, referidos a focalizar en el aseguramiento de los resultados de aprendizaje de los perfiles de egreso. En paralelo se realizó el análisis documental de los informes de autoevaluación institucional y de carreras.

Etapas 2. Toma de contacto y formalización del proyecto con los equipos directivos de las carreras de cada universidad con carta de presentación del proyecto. Cada investigador tomó contacto con los Jefes de Carrera, Directores de Escuela o Directores de Pregrado de Facultad de cada universidad, según fuese el caso, para solicitar la reunión con los comités curriculares. Una vez coordinada la reunión con cada participante, y previo al inicio de la entrevista se envió vía correo electrónico el consentimiento informado (Anexo 3) con la solicitud de participación y firma respectiva, explicitando el carácter voluntario de su participación y que de negarse esto no tendría repercusiones para ellos en lo académico ni en su relación con la autoridad. Estas entrevistas tuvieron una duración de 60-90 min y todas ellas fueron realizadas por videoconferencias mediante la plataforma Zoom, dado el contexto de pandemia que vive el país.

Posterior a ello, el material fue transcrito, analizado e incorporado al material ya recolectado y analizado. Para todo el proceso de análisis de documentos y de entrevistas se contó con la participación de tres ayudantes de investigación.

Las instituciones no tuvieron acceso a informes preliminares de resultados, en ninguna forma o medio, sólo podrán disponer de estos una vez que el proyecto haya sido finalizado y sea publicado en los formatos comprometidos con la CNA.

La variedad de procedimientos y técnicas de recolección (entrevistas individuales, grupales y pautas de registros) y tipos de fuentes (a nivel institucional y de carreras/escuelas), permitió contar con un corpus de datos suficiente para la descripción y comparación entre universidades y entre carreras.

II.8 Análisis de la información

Para dar respuestas a los objetivos específicos se realizó análisis de contenido cualitativo, de carácter categorial/temático (Boyatzis, 1998; Stone, 1997), como estrategia de reelaboración y reducción de la información recogida siguiendo las siguientes etapas:

Etapa 1: Análisis a nivel institucional (“caso universidad”).

Tanto las entrevistas individuales y grupales, como el material documental se analizó considerando categorías globales (dominios temáticos) que emergen de las preguntas de investigación y del marco teórico del estudio. En términos generales las categorías principales fueron: cuáles/qué evidencias de logro de aprendizaje se consideran - cómo se levanta, procesa y analiza la información/evidencia de logro recogida - usos de la información/evidencias de logro de aprendizajes. Cada “caso universidad” fue descrito en función de las categorías predefinidas y de las emergentes que surgieron de manera inductiva del propio proceso de entrevista y del análisis documental (dominios temáticos). Los resultados fueron vaciados en matrices de análisis (de entrevista y de documento) lo que facilitó su organización y comparación posterior.

Etapa 2: Análisis a nivel de unidad académicas (“caso carreras/escuelas”).

Considerando las categorías globales y emergentes que surgieron de la etapa anterior, se realizó el análisis de los resultados de las entrevistas (individuales y grupales), y del material documental recogido a nivel de unidades académicas. Así como también, en un proceso de codificación abierta inductiva (Flick, 2004) surgieron nuevas categorías de análisis propias de esta etapa. Cada “caso carrera/escuela”, fue descrito en función de las categorías levantadas. Los resultados fueron vaciados a matrices de datos inductiva lo que facilitó su organización y comparación posterior.

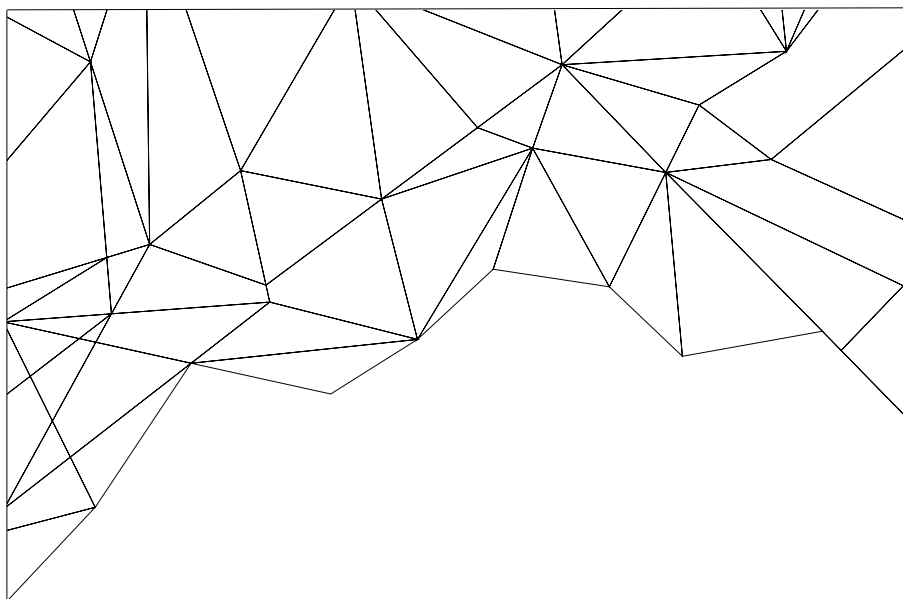
Todas las entrevistas (etapa 1 y 2) fueron transcritas para asegurar la autenticidad y credibilidad de la información. El supuesto de base para todo el proceso de análisis es que en los grupos de carreras y equipos directivos a nivel institucional se pueden encontrar diferentes visiones de un fenómeno, expresada en el contenido manifiesto y latente de los datos analizados (Flick, 2004). Cabe destacar, en este sentido,

que se pudo contar con opiniones de los entrevistados en cuanto a su percepción de los procesos de levantamiento, procesamiento, análisis y toma de decisiones respecto de las evidencias de logro de los perfiles de egreso, y no su experiencia subjetiva, o información sensible que hubiese podido afectarlos personalmente.

Etapa 3: Comparación entre “caso universidad” y “casos carreras/escuelas”

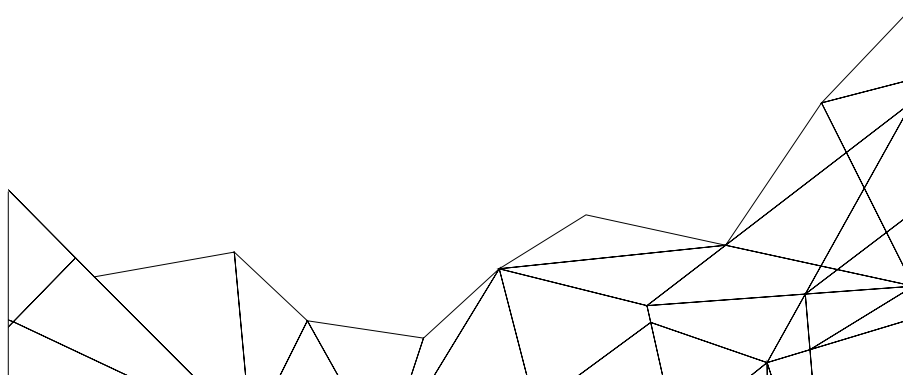
La estructura del análisis permitió la comparación entre los casos universidad y casos carreras/escuelas a partir de la construcción de matrices de datos. Estas matrices permitieron observar diferencias y correspondencias entre los diversos grupos (Flick, 2004). El diseño elegido aseguró no sólo la flexibilidad sino la comparación constante de los casos.

Las técnicas y procedimiento de análisis de la información en etapas sucesivas, permitieron que los datos fueran trabajados de manera rigurosa y el cumplimiento de cada etapa metodológica permitió asegurar la validez de los resultados y la pertinencia de las conclusiones y recomendaciones para la política pública en temas de aseguramiento de la calidad en educación superior.



CAPÍTULO III

RESULTADOS



A continuación se presentan los resultados del estudio por objetivo definido:

De los procesos de recolección de evidencias del logro de los perfiles de egreso, en la gestión institucional y de carrera, en universidades con altos estándares de acreditación (objetivo específico 1), los resultados muestran que:

A nivel institucional

En la **Universidad 1**, se declara que existe recolección de información de estadísticas globales, relativa a tasas de empleabilidad, tasas de aprobación y reprobación, percepción de estudiantes, egresados y empleadores a través de encuestas; a estos últimos, acerca de competencias, habilidades y/o capacidades de los egresados. Adicionalmente, se levanta información acerca de habilidades transversales comprometidas en el sello de la universidad; de trayectorias académicas a través del informe de seguimiento de cohorte (titulación/egreso) e implementación de la docencia mediante informes de evaluación docente (intermedia y final). Toda la información recogida a nivel institucional, exceptuando las evaluaciones acerca de habilidades transversales, son evidencias de aprendizaje de los perfiles de egreso de carácter indirecto. No existe una directriz institucional hacia las carreras respecto de la recolección de evidencia de resultados de aprendizaje de los perfiles de egreso, esto queda a la responsabilidad de las carreras y facultades; sin embargo, se pone especial atención en el acompañamiento a las carreras para asegurar la coherencia y articulación curricular de los programas de estudio.

De forma similar, en la **Universidad 2**, se declara que existe recolección de información macro, relativa a tasas de empleabilidad, tasas de graduación y titulación oportuna, porcentajes de avance curricular, percepción de empleadores y egresados acerca de competencias observadas y deseables, habilidades y/o capacidades de los egresados, a través de encuestas. Adicionalmente, se levanta información de asig-

naturas críticas, percepción de estudiantes sobre el desarrollo de competencias genéricas sello a través de encuestas y talleres; informe de evaluación docente intermedia y final. Es importante destacar, que la universidad hace una evaluación diagnóstica inicial a todos/as los/as estudiantes de ciertas habilidades y competencias transversales como comunicación oral y escrita e Inglés y otras específicas según la disciplina (ej. física, matemática y química) con ello, construye un perfil de entrada del estudiante de primer año. A partir del año 2020, las carreras de pedagogías según compromiso en su último rediseño curricular han iniciado un proceso sistemático de evaluación de aprendizajes por ciclo e hitos comprometidos. La VIPRE entrega reportes semestrales y anuales por carrera, este reporte entrega información relevante sobre resultados del proceso de formación, resultado de la evaluación docente, uso de herramientas de apoyo a la docencia entre otros. No existe una directriz institucional específica hacia las carreras respecto de la recolección de evidencia de resultados de aprendizaje de los perfiles de egreso, esto queda a la responsabilidad de las carreras y facultades según compromisos en sus planes de mejora y desarrollo.

En la **Universidad 3**, se declara que existe recolección sistemática de información macro, que constituye en su mayoría evidencias indirectas de logro del perfil de egreso como son tasas de empleabilidad, tasas de graduación y titulación oportuna, e informes de percepción de titulados acerca del logro de competencias genéricas y disciplinares, a través de encuestas. Adicionalmente, se levanta información de asignaturas críticas, medición a través de autorreporte de algunas competencias transversales en primer y cuarto año e información sobre la implementación de los cursos mediante la evaluación docente semestral (final). También se reconoce la plataforma informática (Sistema de gestión curricular, SGC) como fuente de información que permite hacer seguimiento del avance curricular de los estudiantes. Como evidencia directa de los aprendizajes, están las mediciones del nivel de logro de algunas competencias transversales (lectura y escritura) en primer y cuarto año de la formación. Si bien no hay un lineamiento institucional hacia las carreras de qué evidencias recoger, se destaca la potencialidad que tiene el diseño curricular basado en competencias que ha implementado la institución (el que explicita trayectorias de aprendizajes que van desde los perfiles de egreso hasta los syllabus), para el monitoreo de los aprendizajes en las carreras y el acompañamiento que

desde el nivel central en este ámbito. En este contexto, dependiendo del tipo de curso, las tasas de reprobación/ aprobación de los cursos se consideran evidencia indirecta de aprendizaje.

Destaca que en las tres universidades, los procesos de recolección de información se encuentran fuertemente influenciados por los procesos de acreditación institucional, innovaciones curriculares y las normativas de aseguramiento de la calidad.

A nivel de carreras

Carreras reguladas.

La carrera de **Medicina** en Universidad 1, declara que se recoge evidencia directa variada para evaluar el logro de las metas de aprendizajes comprometidas, tanto en la dimensión cognitiva, como procedimental y de manera especial en lo actitudinal. Tales evidencias se recogen tanto en los talleres integradores de la línea clínica, cursos integradores e internados clínicos. En los internados, se destaca una evaluación de desempeño 360° donde se recoge evidencia a partir de informes de docentes, estudiantes, supervisores de centros y pacientes. Cada curso de la secuencia formativa se encuentra articulado con las metas de aprendizaje del perfil de egreso a través de una matriz, por lo que las evaluaciones de los cursos es considerada como fuente de evidencias las que se informan por rúbricas. De manera indirecta, se recoge información a través de: reuniones informales con distintos actores; canales regulares de contacto de docentes y estudiantes con el comité curricular de la carrera; un reporte de profesores acerca del logro de los estudiantes. Solo en contexto de acreditación se levanta información sistemática de actores a través de encuestas o grupos focales. Adicionalmente, se aplica una batería de exámenes a los estudiantes de los dos planes curriculares vigentes, donde se evalúan dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales con fines comparativos. Además, los egresados son evaluados en el examen nacional conforme a estándares nacionales e internacionales (EUNACOM).

En tanto, en la Universidad 3 se recogen variadas evidencias directas, destacando las Evaluaciones Clínicas Objetivas Estandarizadas (ECO), que incluyen tareas de desempeño diseñadas colegiadamente y las rúbricas para su evaluación. Estas evaluaciones se aplican en todos los cursos clínicos e internados y permiten medir las competencias

clínicas de los futuros médicos en distintas dimensiones (conceptuales, procedimentales y actitudinales). Como medidas indirectas de aprendizaje se incluyen las reuniones informales con estudiantes y con docentes para monitorear los aprendizajes que están siendo trabajados en cada curso, así como una encuesta interna de la carrera donde el estudiante evalúa cada módulo en su calidad, complementaria a la evaluación docente semestral. Cabe señalar que se cuenta con una matriz de tributación de los cursos a las competencias del perfil de egreso, lo que permite hacer seguimiento de logros parciales y son los módulos integrados las instancias de medición intermedias. También se considera una medida de logro del perfil el puntaje alcanzado en EUNACOM, examen nacional conforme a estándares nacionales e internacionales.

En cuanto a las carreras de **Pedagogía**, en la Universidad 1 los resultados informan evidencia directa variada de logros de aprendizaje como son los resultados de exámenes de titulación y licenciatura para Educación de Párvulos y Educación Básica respectivamente. La Facultad pone especial importancia al aseguramiento de la calidad a través de la coherencia y articulación curricular del perfil de egreso con los aprendizajes comprometidos en las prácticas, dado su curriculum centrado en la práctica. Por esta razón, es que se pone especial atención a la recolección de evidencias en los procesos de práctica a partir de muestras de desempeños, simulaciones e informes y rúbricas. Así también, la Evaluación Nacional Docente (END) es evidencia relevante. De manera indirecta, se consideran las reuniones con estudiantes y sus delegados o centros de estudiantes por carrera, y los resultados de la evaluación docente de cursos, en especial cuando se aplica de manera intermedia asociada a objetivos del curso. En el Programa de Formación Pedagógica (PFP), se recoge información quincenal para el monitoreo del desarrollo de los cursos a través de una encuesta breve.

En tanto la Universidad 2 informa como evidencia directa de logros de aprendizaje los resultados del curso seminario de grado, hito que se cumple en el 4° año de estudio de la carrera. Esta instancia permite evaluar los saberes pedagógicos, metodológicos y de investigación de todas las especialidades, mediante instrumentos variados. A partir del año 2020, la escuela de Pedagogía en conjunto con las carreras y con el apoyo de un consultor externo, elaboran instrumentos de evaluación de aprendizajes por ciclo a nivel pedagógico (didáctica) y a nivel disciplinar, iniciando su aplicación a partir del mes de

noviembre del presente año. Otro momento importante de recolección de evidencia directa de aprendizajes, son las prácticas de nivel inicial, intermedio y profesional donde se recoge evidencia variada. Además, se consideran los resultados de la Evaluación Nacional Docente (END) como información relevante. De manera indirecta, se considera información institucional y de carrera en el contexto de rediseños curriculares y procesos de autoevaluación, entre otras.

Respecto de la carrera de **Odontología**, en la Universidad 1, se informa la recolección de evidencias directa de aprendizaje a través de un portafolio de práctica profesional que se realiza en sexto año de la carrera, el que se evalúa con rúbricas, y el examen de titulación de carácter oral y estructurado. Se realizan simulaciones como muestras de desempeño en las preprácticas de segundo y tercer año. Se confía en la aprobación del curso a partir de las notas para dar cuenta del logro de los aprendizajes. De manera indirecta, se recoge información variada, como jornadas anuales docentes-alumnos y jornadas de docentes (claustro), conversaciones con grupos de estudiantes por cohortes a partir de sus delegados, todo lo anterior para recoger información del proceso formativo y avance en los aprendizajes. Solo en contexto de procesos de autoevaluación se recoge información sistemática de actores, a través de encuestas. En la Universidad 2, se informa la recolección de evidencias directa principalmente en cursos clínicos y en la práctica profesional e internado. En estas instancias se levantan evidencias de aprendizaje a nivel técnico y/o disciplinar y, también, de habilidades y destrezas (competencias blandas). Se destaca además, la información acerca de la aprobación de la asignatura clínica, clave de carácter integrador en la fase profesional, pues si se reprueba, implica que el/la estudiante no alcanzó el estándar solicitado en cuanto a requisitos clínicos y técnicos. Adicionalmente, se realizan encuentros con titulados y empleadores donde se recoge evidencia a través de entrevistas, grupos focales, y encuestas como medio de recolección de información permanente. En la Universidad 3, se recoge sistemáticamente información directa de resultados de aprendizaje que aporta al seguimiento de logros de las competencias. Se identifican las evaluaciones de los módulos integrados que recogen evidencia a través de rúbricas alineadas con los aprendizajes comprometidos en cada módulo; la evaluación 360° del internado final, instancia que incluye autoevaluación del/la estudiante, evaluación de un par que comparte internado (no siempre de la misma

universidad), del tutor y la asistente que trabaja con el/la estudiante. La carrera cuenta con una matriz de tributación de los cursos a saberes, aprendizajes y competencias, y un mapeo de las evaluaciones de los saberes y aprendizajes en cada curso, por lo que la aprobación de un módulo significa logro de esos aprendizajes, es decir, de una parte de las competencias comprometidas. Estas evidencias y el alineamiento curricular fueron motivadas en parte por la acreditación obligatoria y en parte por necesidad de contar con evidencias robustas para sustentar futuros cambios curriculares. Como evidencia de aprendizaje indirecta se considera la información que entregan egresados y empleadores a través de encuestas, la información recogida de los tutores de internado con los que se reúnen una vez al año, además de encuestas a los docentes. También se incluye la evaluación docente institucional como evidencia.

En todas las universidades se destaca como debilidad el que esta carrera, a pesar de tener acreditación obligatoria, no tenga un examen nacional que recoja evidencia de aprendizaje de los estudiantes/egresados.

Carreras no reguladas.

En **Trabajo Social**, la Universidad 1 recoge evidencia directa de resultados de aprendizaje para dar cuenta del logro de perfiles de egreso principalmente a partir de las notas de los cursos y los informes de práctica intermedia y profesional. Como evidencia indirecta declara los encuentros permanente con actores del proceso formativo para analizar el desarrollo de los cursos y el proceso de aprendizajes. Así como también, la información de asignaturas críticas, titulación oportuna que se provee desde el nivel central. Se reconoce que no existe en la actualidad un proceso sistemático de recolección de evidencias de aprendizajes, aunque este se encuentra entre las metas del comité curricular. Por su parte, en la Universidad 2 se señala que la principal instancia de recolección de evidencias de aprendizaje son las prácticas intermedias y profesionales, en tercer, cuarto y quinto año, desde donde se recoge evidencia directa e indirecta. En las tres prácticas deben entregar evidencias (informes de proceso y final) que evalúa aprendizajes y competencias a nivel disciplinar, a nivel metodológico, actitudinal y competencias blandas y un reporte evaluativo del supervisor institu-

cional que da cuenta de evaluación de aprendizajes en competencias específicas de la disciplina y en competencias blandas (rúbricas). De manera indirecta, se utilizan los informes en distintas instancias y medios, entre los que se encuentra la consulta a empleadores refiere a falencias, deficiencias o fortalezas de los titulados. Además, se recoge información de estudiantes y académicos en el contexto de autoevaluación y rediseños curriculares.

En la carrera de **Agronomía**, en la Universidad 1, como evidencia directa del logro del perfil de egreso, se mencionan las notas de cursos, resultados de examen de grado escrito, informes de práctica obrera y profesional, resultados de talleres de cursos integradores que se dan de manera transversal en la secuencia curricular y que se informan a través de rúbricas, informes de talleres integradores en la fase profesional (menor). Se declara confianza en la evaluación de cada curso, en especial porque se cuenta con un mapa de competencias genéricas y específicas que articula cada curso con las competencias de perfil de egreso. Además, se recoge evidencia indirecta obtenida durante el proceso formativo a través de reuniones informales con docentes y estudiantes, y encuestas con distintos actores en contextos de autoevaluación, tasas de aprobación y avance curricular. En la Universidad 2, se utilizan como evidencia directa los productos de las experiencias de práctica inicial, intermedias y profesional. A partir del primer año los/ las estudiantes realizan prácticas en todos los niveles dentro del plan de estudio y además, realizan prácticas estivales permitiendo con ello recoger evidencia de progresión de sus aprendizajes. El logro de los resultados de aprendizaje por parte del estudiante en cada asignatura, se evalúa por medio de diferentes instrumentos o instancias de evaluación parcial o acumulativa. Se cuenta con un módulo integrado en el noveno semestre, para recoger evidencia del proceso. La actividad de titulación, al finalizar la carrera permite evidenciar el cumplimiento efectivo de las competencias declaradas, tanto en el ámbito disciplinar como “competencias blandas”. Se levantan evidencias de aprendizaje indirectas, a través de tasas de retención de estudiantes de primer y tercer año, y encuestas a diversos actores en los procesos de autoevaluación. Por su parte, en la Universidad 3, se levanta de manera sistemática evidencias de los aprendizajes de los estudiantes y de la efectividad del plan de formación. Dado que se hizo una revisión de la trayectoria de aprendizajes y se definió claramente la tributación de los cursos al

perfil, las tasas de aprobación constituyen un elemento útil para hacer seguimiento del logro del perfil, especialmente en los módulos de integración y las prácticas que se visualizan como hitos intermedios de monitoreo. Se reconoce que falta trabajo con los cursos de los primeros dos años, los que evalúan mayoritariamente con pruebas (evidencia directa) y avanzar hacia desempeños más complejos. Los trabajos de salida (tesis o proyectos), si bien se consideran evidencias directas de aprendizajes, no siempre están alineados con las competencias del perfil profesional definido y se reconoce una brecha en este punto. Las notas han sido consideradas como un indicador de logro dada la alineación curricular; sin embargo, en la actualidad se encuentra cuestionada su confiabilidad debido a la modalidad a distancia implementada, producto de movilizaciones y pandemia, especialmente si son producto de pruebas que tienen mayor probabilidad de plagio. Como evidencia indirecta se cuenta con información de encuentros con estudiantes, docentes, así como la opinión de egresados y empleadores. Estos dos últimos actores se consideran relevantes, no solo como fuente para los procesos de acreditación, sino que los han incorporado en procesos anuales de recogida de evidencia.

Para la carrera de **Ingeniería Comercial**, en la Universidad 2, se considera como evidencia de aprendizaje directa los indicadores globales de aprobación por cursos. Complementario a esto, existen hitos asociados a las tres prácticas de estudio y profesional: en la práctica de segundo año, se evalúan competencias genéricas (competencias blandas) adquiridas; en la práctica de tercer año, el dominio de habilidades directivas y competencias específicas asociadas a la disciplina; y en quinto año, la actividad de titulación denominada práctica controlada evalúan todas las competencias del perfil de egreso. Adicionalmente, se recoge evidencia a partir de asignaturas integradoras. De manera indirecta, se utiliza una encuesta sistemática que se aplica todos los años a estudiantes de último año, titulados y empleadores. En tanto, la Universidad 3, levanta evidencias directas de aprendizajes de manera sistemática, principalmente asociada a los módulos integrados y prácticas, para los que se utilizan rúbricas que miden las competencias en niveles intermedios. Adicionalmente, en algunos cursos compartidos para todas las carreras de la facultad se realiza una evaluación estándar que asegura el logro mínimo de un perfil común (no explícito en el perfil de egreso). Las evaluaciones institucionales de las competen-

cias transversales son otra fuente de información (directa e indirecta). Evidencias indirectas las constituyen la opinión de empleadores y el análisis de las ofertas laborales exclusivas que llegan a la plataforma de titulados, así como las tasas de aprobación de módulos. También se utilizan como evidencias las notas, así como información puntual que recogen asociadas a algún contenido particular (por ejemplo. excel, inglés). Cabe señalar, que aun cuando existía una cultura evaluativa en la carrera, la participación en un proceso de acreditación internacional ha orientado a mejorar los instrumentos y la calidad de las evidencias.

En la tabla 4 y 5, se presenta un resumen de los resultados del objetivo específico 1.

Tabla 4
Síntesis procesos de recolección de evidencias del logro de los perfiles de egreso en carrera reguladas

Tipo de Evidencia	Medicina			Odontología			Educación	
	Universidad 1	Universidad 2	Universidad 3	Universidad 1	Universidad 2	Universidad 3	Universidad 1	Universidad 2
Evidencia directa	Rúbricas para evaluar el logro de aprendizajes	Rúbricas aplicadas en internados.	Rúbricas aplicadas en internados.	Rúbricas. Portafolio de práctica profesional.	Rúbricas. Informes y reportes de cursos clínicos	Rúbricas en módulos intergrados.	Rúbricas, informes de desempeño, simulaciones-Videos de cursos de práctica.	Rúbricas, informes, pautas de evaluación, reportes
	Evaluación de desempeño 360°.	Examen clínico ECOE.	Examen clínico ECOE.	Examen titulación.	Evaluación de fichas clínicas.	Evaluación 360° en intergrado.	Experiencias de prácticas de estudio y profesional.	Experiencias de prácticas de estudio y profesional.
	Muestras de desempeño aprendizajes.	Calificación Médica Nacional.	Calificación Médica Nacional.	Simulaciones y muestras de desempeño.	Evaluación de fichas clínicas.	Simulaciones y muestras de desempeño.	Portafolio de evidencias	Rúbricas y portafolio de desempeños profesionales.
	Reporte de desempeño estudiantes.	Examen nacional EUNACOM.	Examen nacional EUNACOM.	Calificaciones de cursos.	Aprobación de cursos.	Calificaciones de cursos.	Calificaciones de cursos.	Informe de cursos críticos.
	Examen nacional EUNACOM.	Reuniones con estudiantes y sus representantes.	Reuniones con estudiantes y sus representantes.	Tasas de aprobación.	Encuentros con titulados y empleados; entrevistas; grupos focales, y encuestas.	Encuestas a egresados y empleadores.	Reuniones con estudiantes y representantes.	Avance curricular.

Continúa

Tipo de Evidencia	Medicina			Odontología		Educación	
	Universidad 1	Universidad 3	Universidad 1	Universidad 2	Universidad 3	Universidad 1	Universidad 2
Evidencia directa.	Reporte desempeño estudiantes.	Reuniones con estudiantes y sus representantes.	Tasas de aprobación.	Encuentros con titulados y empleados: entrevistas, grupos focales, y encuestas.	Encuestas a egresados y empleadores	Reuniones con estudiantes y representantes.	Informe de cursos críticos.
	Examen nacional EUNACOM.	Encuesta interna estudiantes.	Jornadas anuales docente -alumno.	Reuniones con tutores de internado.	Reuniones con tutores de internado.	Encuestas durante el semestre sobre el desarrollo de cursos.	Avance curricular.
	Reuniones con estudiantes y sus representantes.	Encuesta empleadores.	Informe cursos críticos.	Encuestas a profesores.	Encuesta a profesores.	Encuesta de evaluación docente.	Encuestas a estudiantes, académicos, egresados y empleadores.
	Matriz de secuencia formativa.	Tasas de aprobación.	Claustro docente.	Encuestas de estudiantes y representantes.	Encuesta de evaluación docente.		
	Encuestas a estudiantes, docentes, egresados/ titulados.	Informe cursos críticos.	Reuniones con estudiantes y representantes.	Encuestas de egresados.			
		Encuesta de evaluación docente.	Encuestas empleadores.				
			Encuesta de evaluación docente.				

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5
Síntesis procesos de recolección de evidencias del logro de los perfiles de egreso carreras no reguladas

Tipo de Evidencia	Medicina			Odontología			Educación	
	Universidad 1	Universidad 3	Universidad 1	Universidad 2	Universidad 3	Universidad 1	Universidad 2	Universidad 3
Evidencia directa	Calificaciones de curso.	Informes de evaluación de los supervisores de práctica y supervisores del medio externo.	Calificación de curso.	Productos de práctica: informes, informes de supervisores, reporte de empleadores, pautas del proceso.	Resultados de evaluaciones de módulos integrados (proyectos, informes, exposiciones, etc) a través de rúbricas.	Productos de prácticas: Informes, reportes de autoevaluación.	Resultados de módulos integrados y práctica a través de rúbricas.	
	Productos de los estudiantes en práctica intermedia y profesional.		Productos de los estudiantes en práctica obrera y profesional.			Tasas de aprobación de cursos, en especial de cursos integradores.	Calificación de cursos.	
	Encuesta de percepción estudiantes en procesos de práctica.	Percepción estudiantes académicos en reuniones.	Resultados de talleres de cursos integradores: rúbricas, informes (minor).	Calificación asignaturas: pruebas escritas, interrogaciones orales, informes de laboratorio,	Resultados de pruebas	Encuesta estudiantes último año, titulados empleadores.	Evaluación transversal de competencias FEN	
	Percepción docentes y supervisores de práctica.	Autoreporte de egresados.	Resultado examen de grado.		Tesis o proyecto de título.	Reevaluación de competencias transversales en 4to año.	Reevaluación de competencias transversales en 4to año.	
		Encuesta anual y entrevistas a empleadores			Notas.		Encuesta a egresados y empleadores	

Continúa

Tipo de Evidencia	Medicina			Odontología			Educación	
	Universidad 1	Universidad 3	Universidad 1	Universidad 2	Universidad 3	Universidad 1	Universidad 2	Universidad 3
Evidencia directa.	Reuniones con estudiantes y representantes	Evaluación docente.	Encuestas de egresados.	Trabajos de taller, tareas individuales o colectivas, investigaciones bibliográficas.	Tasas de aprobación de cursos, especialmente práctica y módulos integrados.	Grupos focales y entrevistas a empleadores.	Tasas de aprobación.	Evaluación docente..
	Tasas de aprobación de cursos.		Encuestas empleadores		Reuniones con estudiantes y representantes.			
	Evaluación docente.		Percepción de académicos a través de reuniones directas e informales.	Actividad de titulación (práctica profesional o proyecto de titulación).	Encuesta, taller y entrevistas a egresados y empleadores.			
			Reuniones con estudiantes y representantes.	Tasas de retención de estudiantes de primer y tercer año.	Informe de cursos críticos. Evaluación docente.			
				Encuestas a estudiantes, profesores, egresados y titulados.				

Fuente: Elaboración propia.

|

Del procesamiento y análisis de las evidencias asociadas al logro de los perfiles de egreso, su disponibilidad y vacíos, en función de las necesidades de gestión institucional y de las carreras, en universidades con altos estándares de acreditación (Objetivo específico 2), los resultados son los siguientes:

A nivel institucional

El procesamiento y análisis de evidencia o información a nivel macro de datos estadísticos y de carácter cualitativo en la Universidad 1 se realiza en la unidad de Análisis institucional, que depende de la Prorectoría. En la Vicerrectoría Académica no se levanta información, la Dirección académica de docencia y su área de desarrollo curricular y la Dirección de aseguramiento de la calidad utilizan información que proviene del Análisis institucional y de los procesos de autoevaluación y rediseños curriculares de las unidades académicas. Se menciona que evaluar resultados de aprendizaje asociados al logro de perfil de egreso es una responsabilidad que hoy recae en las unidades académicas; sin embargo, si se decide en el futuro que esta responsabilidad sea algo sistemático y transversal, debería ser el Centro de Desarrollo Docente quien debiese estar a cargo de la gestión de los datos. En la actualidad dicho centro se encarga de la evaluación docente intermedia y final, su procesamiento, análisis y reportes. No se reconocen vacíos de información, más bien se menciona que existe gran cantidad de información disponible para tomar decisiones, la que puede o no ser utilizada.

En la Universidad 2, el procesamiento, análisis y reporte de datos estadísticos a nivel macro lo realiza la Unidad de Análisis Institucional, y la Dirección de Formación Integral y Empleo (DIFEM) quienes tienen a cargo el monitoreo de las competencias transversales. Por otro lado, la Vicerrectoría de Pregrado, cuenta con equipos de análisis, coordinaciones específicas que apoyan a las carreras en el procesamiento y análisis de datos, de encuestas docentes, encuestas a estudiantes, y reportes particulares, en especial se apoya los procesos de acreditación de carreras y rediseños curriculares. No existe una directriz institucional para el análisis y procesamiento de resultados de aprendizaje relativos al logro de los perfiles de egreso, esto queda a cargo de las propias unidades académicas y de carrera. No se reconocen vacíos de información, más bien se menciona la necesidad de un mejor sistema que provea con mayor rapidez y precisión, información específica que se necesita en cada una de las unidades y carreras.

Por último, en la Universidad 3 el procesamiento, análisis y reporte de información estadística institucional lo realiza la Dirección de planificación y análisis institucional que depende de la Prorectoría (ej. informes de progresión que incluye datos de deserción en primer y tercer año, matrícula, egreso, titulación oportuna, entre otros); para ello se utilizan bases de datos internas (ej. Sistema de Gestión Curricular), y externas (ej. DEMRE). En lo particular, el procesamiento y análisis de información de seguimiento de la formación y recolección de evidencias relativas a las carreras, lo realiza principalmente la Vicerrectoría de Pregrado, a través de la Dirección de Evaluación y Calidad de Pregrado, como por ejemplo, la evaluación de competencias transversales y la evaluación docente semestral. No se reconocen vacíos de información, por el contrario, se identifica que existe gran cantidad de información y se plantea contar con una plataforma que se está mejorando para facilitar la sistematización y gestión de los datos. Asimismo, se destaca la articulación con los comités curriculares de las carreras, donde la Dirección de Pregrado ha dado lineamientos de análisis y procesamientos que deben realizar todos los años y sugiere prioridades específicas para cada carrera.

A nivel de carreras

Carreras reguladas

Los resultados de las entrevistas y documentos permiten informar que para la carrera de **Medicina**, en la Universidad 1, el procesamiento y análisis de la información actualmente está dividido en dos comités, un Comité Curricular y un Comité de Reforma, y además existe una Unidad de Análisis propia de la carrera. En general, esta unidad interna y el Comité de reforma, levantan, procesan y analizan información del desarrollo de los cursos y los resultados de los estudiantes, luego, esta información sistematizada y analizada va al Comité curricular. Para la acreditación se recurre a la unidad de análisis institucional pero esta no constituye un apoyo sistemático para el levantamiento de información. El Comité de Reforma, es un comité formado a raíz de la reforma curricular realizada, que utiliza una matriz de evaluación de metas de aprendizajes para evaluar curso por curso; este comité levanta y procesa la información para ponerla a disposición del Comité Curricular. Este último, procesa información levantada principalmente por el profesorado

en su labor de supervisión e información individual de cada estudiante según su desempeño y toma decisiones. Por su parte, en la Universidad 3, se cuenta con un Comité curricular y dos unidades complementarias de apoyo: la unidad de informática biomédica y la unidad de calidad y gestión docente, que apoyan en la sistematización y análisis de la información y en algunos casos, hacen propuestas que se trabajan colegiadamente en el Comité curricular; también la información recogida es revisada en instancias informales con jefes de unidades al interior de la carrera. Para el procesamiento y análisis de evidencias de cursos clínicos de últimos años se apoyan también en el Comité de internado. Para procesos de acreditación se apoyan en la Unidad de Acreditación institucional así como de la Dirección de Planificación y Análisis institucional. Se señala como una dificultad que la información recogida internamente y la emanada desde la institución en ocasiones tienen brechas las que son detectadas por el Comité curricular que es quien gestiona la información de la carrera.

Respecto de las carreras de **Pedagogía**, en la Universidad 1, el procesamiento de la información se produce según el ordenamiento que tiene la facultad actualmente. Por un lado, el Comité de la Facultad realiza análisis macrocurriculares respecto al perfil y planes de estudios declarados, analiza y procesa información eminentemente curricular. Por otro lado, son las mismas carreras las que levantan y procesan la información microcurricular, lo que implica que los académicos son quienes realizan el análisis de resultados de aprendizajes de sus cursos. Por otra parte, el Sistema de prácticas, realiza procesamiento y análisis de datos de evidencia de aprendizaje obtenidas a través de las supervisoras y asistente de práctica. Esta información se reporta a estudiantes y docentes en el contexto del sistema de prácticas para la mejora continua de estas. Sin embargo, existen instancias donde las muestras de desempeño de las/los estudiantes se analizan en los equipos de profesores de los cursos de gestión de aula, disciplinas específicas, las didácticas y el supervisor de práctica. El análisis cualitativo de las notas es un evento, no es parte del sistema de procesamiento y análisis de datos que dependa de la Facultad. En lo general, no se cuenta con un sistema de evaluación formal del logro de competencias y subcompetencias declaradas en el Perfil de Egreso.

En la Universidad 2, se cuenta al menos con dos unidades que están permanentemente procesando y analizando las evidencias que se recogen. Estas son la Unidad de evaluación y la Unidad de calidad, en las cuáles se sistematiza información y se pone a disposición de los directores de carrera para la toma de decisiones. Son los directores, en su rol de responsables de administrar el plan de estudios, quienes llevan estos antecedentes a sus consejos de carrera para evaluar posibles ajustes o innovaciones. La información proporcionada por la Vicerrectoría de Pregrado es de calidad; sin embargo, es poco útil para evaluar resultados de aprendizajes, por lo que se requiere focalizar o proporcionar información mucho más específica a cada carrera.

En la carrera de **Odontología**, la Universidad 1 señala no contar con una unidad que levante y procese información de manera sistemática, sino que dicha labor recae en la Dirección de Pregrado y Subdirector de docencia de la carrera y algunas personas que apoyan la labor desde un subcomité anexo al Comité Curricular. En términos oficiales la carrera no cuenta con una unidad o personas encargadas de sistematizar y guardar la información. El proceso de acreditación y rediseño curricular fue llevado a cabo por un equipo ad hoc de profesores y apoyado por la Vicerrectoría Académica y la Dirección de Análisis Institucional, lo cual reconocen como una baja capacidad de regulación y levantamiento de información interna. Por su parte, en la Universidad 2 se indica que la Vicerrectoría de Pregrado es quien apoya a la unidad en el procesamiento y análisis de indicadores claves, tales como, titulación oportuna, retención, asignaturas críticas, evaluación docente, entre otras. A nivel específico, el Director de carrera en conjunto con el Director de escuela son los responsables de hacer el seguimiento y analizar la información del logro del perfil de egreso. Por último, en la Universidad 3, la unidad responsable de analizar y sistematizar la información es el Comité curricular; sin embargo, la carrera cuenta con otras unidades de apoyo: la Unidad de gestión y Calidad y la Coordinación docente, que según el tipo de información de que se trate, son estas quienes procesan la información. Estas unidades están articuladas y han diseñado un sistema coordinado que les permite reunir información desde distintas fuentes y articularla en distintos niveles para generar un plan anual de acciones. En general se trabaja la información en matrices que facilitan la interpretación. Se destaca como un punto que favorece esta articulación el ser un grupo consolidado que lleva muchos trabajando juntos, lo que les ha permitido llevar a cabo iniciativas que son de mediano plazo.

Carreras no reguladas

En la carrera de **Trabajo Social**, en la **Universidad 1**, tanto el procesamiento y análisis de evidencia de desempeño de las prácticas, como de cada curso lo realizan los docentes en sus instancias respectivas. Lo relativo a las prácticas se discute en reuniones de equipos de prácticas y con la Subdirección de docencia y la Dirección de escuela. A raíz del contexto covid se aplicaron encuestas de proceso de desarrollo de los cursos que fueron por primera vez procesados y analizados por el Comité curricular, pero no responde a un análisis de evidencia de aprendizajes sino al proceso formativo en contexto de pandemia. Para los procesos de acreditación y rediseño, se recurre a información de la unidad de Análisis Institucional de la Universidad. Respecto al análisis, sistematización y procesamiento, actualmente la Escuela no cuenta con una unidad de análisis, aunque sí se contrató recientemente una profesional para esta labor. En la Universidad 2, la información a nivel general y de tipo cuantitativa es procesada y analizada por la Vicerrectoría de Pregrado quienes informan a la carrera. Se señala, sin embargo, que la información entregada es muy general y no necesariamente asociada a evaluación de resultados de aprendizaje. La carrera cuenta con información actualizada de sus indicadores de gestión anual por los reportes semestrales que entrega la Unidad de Dirección, Análisis y Desarrollo Institucional y la Dirección Académica de Pregrado de la Universidad, quienes proporcionan los principales indicadores de referencia para la toma de decisiones y el logro de sus objetivos educacionales y administrativos, lo que posibilita tomar decisiones fundadas y oportunas acerca del plan de estudios. La carrera no realiza procesamiento y análisis de resultados de aprendizaje más allá que el que realizan los profesores en sus respectivos cursos y asignaturas prácticas.

En la carrera de **Agronomía**, en la Universidad 1, es el Comité Curricular quien analiza la información y propone cambios o ajustes al currículum, así como también propone nuevos análisis a los datos cuando corresponde. Aún no existe un proceso de análisis interno de la carrera de manera sistemática. El equipo de docentes que tiene a cargo la construcción del examen de grado envía informe a los profesores para que analicen cómo se comportaron las preguntas y el profesor pueda hacer sus análisis. En la Universidad 2 la carrera no realiza pro-

cesamiento y análisis de información general de indicadores o información clave para la gestión de la carrera. A nivel específico, es la coordinación de práctica la responsable de analizar los informes y reportes de práctica de los estudiantes de los distintos niveles. Esta función permite detectar problemáticas o deficiencias a nivel de competencias y resultados de aprendizaje de algunos estudiantes. Se señala que esta información es valiosa; sin embargo, en algunos casos es subutilizada, o en otros casos no es muy útil para evaluar resultados de aprendizaje, especialmente para el primer ciclo formativo. Respecto de los procesos de rediseño de la estructura curricular, que incluye la dimensión perfil de egreso, se consideró información levantada, procesada y analizada por consultores internos y externos de un Proyecto MECESUP. Por último, en la Universidad 3, se plantea que es el Comité curricular quien sistematiza la información y la analiza, no hay otras unidades de apoyo internas. El procesamiento y análisis de evidencias del logro del perfil de egreso es un proceso que se realiza en conjunto con la Vicerrectoría de pregrado. Los informes específicos recibidos de diferentes unidades centrales de la universidad, son analizados por el Comité curricular de manera colegiada. Sobre el proceso de práctica, destaca la incorporación de una coordinadora de práctica que está encargada del contacto con las empresas y el monitoreo del cumplimiento de los compromisos del estudiante en ese proceso. Se destaca que queda mucho por hacer con relación a procesamiento y análisis de información de evidencias, por lo que de manera permanente se apoyan en la gestión de la Vicerrectoría para recibir orientación. Destacan instancias de discusión y análisis de las evidencias con grupos de profesores de la carrera, según sea la temática. Para los procesos de acreditación se apoyan en las unidades institucionales quienes orientan y apoyan con información específica requerida.

Respecto de la carrera de **Ingeniería Comercial**, en la Universidad 2, el rol del Consejo de carrera (equivalente al Comité Curricular) es analizar información y asegurar la mejora continua de la carrera, específicamente, monitoreando el plan de mejora y tomando decisiones a nivel micro en términos de programas de asignaturas y acuerdos a nivel macro para ajustes curriculares. Esta instancia procesa y analiza información de evidencia de perfil de egreso. La Vicerrectoría de pregrado, apoya a la unidad en los procesos de acreditación y rediseño. Sobre la utilidad de la información y las brechas que pudieran existir,

desde la carrera se señala que son ellos quienes solicitan a las instancias superiores la información específica de la evaluación del perfil de egreso y estiman que la información entregada es suficiente y adecuada. Por su parte, en la Universidad 3, se cuenta con un Comité Curricular compuesto por los dos directores de Escuela y por dos profesores de la carrera, tiene un rol fundamental en los procesos de acreditación y en la definición y revisión del perfil de egreso. Además, tiene un rol como validador de ajustes a nivel de trayectorias de aprendizaje y syllabus. El procesamiento de la información es realizado por el propio Comité, y por los docentes de estos módulos integrados, no hay un equipo adicional ni un sistema de registro o de análisis específico para monitoreo del perfil. El análisis de las evidencias es permanente en el Comité y se centra principalmente en elementos emergentes asociados a brechas o deficiencias que detectan en los estudiantes. Si bien el equipo señala que no existen dispositivos más específicos, no lo reconocen como una brecha o problema.

De cómo se utilizan las evidencias del logro de perfiles de egreso en el contexto de los procesos de seguimiento y monitoreo que se realiza en la gestión institucional y de carrera de universidades con altos estándares de acreditación (Objetivo específico 3).

Los resultados de las entrevistas y análisis de documentos institucionales, dan cuenta de al menos dos ejes que permiten identificar orientaciones en el uso de información para la toma de decisiones en las universidades estudiadas.

En primer lugar, se reportan decisiones que tienden a desarrollarse en distintos niveles de la organización y que obedecen a propósitos diversos, según corresponda. Por una parte, se reportan decisiones a nivel macro, con propósito de evaluar el efecto de la formación, asimilando los resultados de aprendizaje a competencias terminales de perfil de egreso. Este tipo de decisiones tiene como propósito apoyar la gestión estratégica institucional, ya sea interna (en los procesos de control y seguimiento) como proyectiva (para la evaluación y monitoreo). Se trata típicamente de decisiones adoptadas en el nivel central de las instituciones, lo que correspondería a la dirección estratégica, en el modelo de Mintzberg (1979), permeando luego a los demás niveles organizacionales. Luego, es posible distinguir aquellas decisiones a ni-

vel micro, que se toman a partir de la evaluación de evidencia directa o indirecta de resultados de aprendizaje de logro de perfil de egreso, y de información referida a la gestión de procesos formativos, que se obtiene a partir de las unidades de apoyo a nivel institucional, o por parte de las propias Carreras o Escuelas. Este tipo de decisiones tiene como propósito el análisis de la progresión y logro de resultados de aprendizaje – lo que involucra fundamentalmente la gestión operativa y la evaluación de los procesos. Habitualmente se trata de decisiones que se adoptan de modo descentralizado, con mayor o menor alineación con la dirección estratégica.

Un segundo eje tiene que ver fundamentalmente con la dirección de las decisiones, o bien la orientación que tienen en función de los actores involucrados. En efecto, se aprecian, por una parte, un conjunto de decisiones particularmente orientadas al medio externo, egresados, empleadores, o bien al gobierno y sociedad en su conjunto. Ocurren particularmente por la presión externa y un contexto que establece regulaciones o exigencias que generan procesos de evaluación, uso de la información y decisiones tendientes a responder al medio externo, mediante prácticas de *compliance* y rendición de cuentas, tanto a nivel institucional como de sus programas de formación. Alternativamente, existen diversos tipos de decisiones más bien orientadas en función de los intereses y prioridades de los actores internos y sus constituyentes. Se trata de procesos levantados desde las comunidades, principalmente los académicos y diversas instancias de gobierno y administración interna, donde priman la misión y propósitos institucionales, así como las prioridades de las unidades académicas y sus intereses profesionales y disciplinarios.

Una síntesis de los diferentes niveles decisionales, usos y evidencias se presentan en la siguiente figura:

Figura 1. Niveles decisionales, usos y evidencias



Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse en la figura 1, los tipos de información y evidencias que se privilegian en unos y otros cuadrantes son distintos según sean los niveles organizacionales en los que son utilizados y el sentido u orientación que se le da en los procesos de evaluación y toma de decisiones.

Este tipo de decisiones se encontraron en todos los casos de universidades, sin distinción. Sin embargo, respecto de quiénes y cómo se toman las decisiones se observan algunas diferencias:

A nivel Institucional

Dos cuestiones son claves respecto de los procesos de toma de decisiones en la Universidad 1. Por una parte, la amplia autonomía de las unidades académicas y sus profesores, desde donde se desarrolla e imparte la docencia y programas de formación. Por otra parte, la existencia de un modelo educativo, en consonancia con la Misión Institucional, que la dirección superior (Consejo Superior) y línea media (Rectoría), articulan garantizando consistencia institucional. Los modos privilegiados

de coordinación organizacional se realizan mediante comunicación informal y, por lo general, con limitada supervisión directa. En efecto, no existe un diseño curricular establecido a nivel institucional por lo que el modelo educativo ofrece amplio espacio para definir enfoques curriculares flexibles y diversos para las unidades académicas, decisión en que los directores de escuela y decanos tienen un rol preponderante. Igualmente, el liderazgo de la gestión ejecutiva media (Vicerrectoría Académica) y apoyo de la gestión administrativa (DRA, CDDOC y otros), son fundamentales para mantener coherencia institucional. La aprobación final de las propuestas corresponde al Consejo Superior, como núcleo estratégico, luego de complejos procesos de retroalimentación del nivel de la operación, línea media y staff de apoyo. La tecno-estructura, por su parte, ocupa una función limitada, en el sentido que informa las propuestas de desarrollo institucional cuyo origen y desarrollo dependen fundamentalmente del liderazgo académico interno.

Es importante destacar, la forma divisional de la Universidad, en la que coexisten diversas facultades, con una historia y desarrollos particulares, los que se expresan también en modos de organización a veces también diferentes. Los decanos de las facultades ocupan una función relevante en el Consejo Superior, responsable del gobierno institucional, al mismo tiempo que en su permanente articulación con la dirección y gestión directiva institucional.

La configuración institucional es relativamente flexible, permitiendo la existencia de diversas unidades académicas de tamaño y desarrollos distintos, que se adaptan y ajustan gracias a diversos mecanismos de comunicación, una fuerte misión institucional y múltiples canales de participación de los académicos, quienes gozan de amplia autonomía y poder al interior de la institución.

En la Universidad 2, respecto a la orgánica institucional es posible destacar como órgano superior a su Junta Directiva, responsable de la definición y aprobación de las políticas y planificación institucional. El gobierno ejecutivo incluye a la Rectoría y sus vicerrectorías, todas ellas con una estructura de direcciones afines y staff de profesionales. Asimismo, el gobierno incluye una organización académica colegiada (Consejo Académico) y una base constituida por diversas facultades. Algunas facultades están organizadas de un modo tradicional (Decano(a), vicedecano(a), Secretario(a) académico(a), director(a) de pregrado, director(a) de Postgrado e investigación y director(a) de Vin-

culación con el medio, Directores(as) de Departamento y Directores(as) de carrera), mientras que otras han desarrollado estructuras “modernas” (Decano(a), Director de calidad, director(a) de postgrado e investigación, director(a) de vinculación con el medio, director(a) de Finanzas y Recursos humanos y director(as) de escuelas), replicando las diversas instancias de la estructura organizacional macro institucional.

Las directrices por las que opera esta estructura orgánica, están dadas por su normativa interna, estatutos y un plan estratégico de desarrollo institucional, que se diseña en función de la visión y misión. La Universidad cuenta con equipo de académicos(as), con fuerza y poder político y amplia autonomía en el ejercicio de sus funciones, independientemente del tipo de contrato que poseen.

El desarrollo del pregrado se enmarca en los principios y valores de la Política de Formación Profesional y en los lineamientos provenientes desde la Vicerrectoría de Pregrado (VIPRE), así como, desde la Dirección de desarrollo curricular y docente, y la Dirección de formación integral y empleabilidad, unidades consideradas claves para la innovación curricular, innovación de las prácticas educativas docentes, evaluación del currículo y logros del perfil del titulado.

En esta estructura, el soporte y acompañamiento a las unidades que implementan el curriculum provienen, por una parte, desde las direcciones antes señaladas, así como también, de la Dirección de análisis institucional (DADI) y la Dirección de Calidad, y Pregrado de Facultad. La toma de decisiones, respecto a temas tales como innovaciones/rediseños y ajustes curriculares, evaluaciones de perfil, entre otros, se inician siempre en el seno de los equipos académicos de la carrera, su director(a), el consejo de carrera y los comités curriculares, con el apoyo y las orientaciones técnicas provenientes desde la dirección de desarrollo curricular y docente, existiendo cierta libertad en términos de arquitectura curricular, pero alineados en torno a la Política de Formación Profesional, garantizando con ello consistencia institucional, curriculum orientado hacia las competencias y el logro de resultados de aprendizajes. En este mismo sentido, la aprobación final de propuestas curriculares le corresponde a la Junta Directiva, luego de haber pasado por distintas instancias de soporte inicial y medio (comité curricular, consejo de carrera, consejo de facultad, comité de pregrado, consejo académico) y staff de apoyo.

Los modos privilegiados de coordinación organizacional se realizan mediante comunicación formal, dado que la mayoría de los procedimientos están establecidos por resolución. La institución opera con autonomía institucional, pero se rige por las regulaciones aplicables a las organizaciones del Estado. Es importante destacar, a nivel comunicacional de facultad, el liderazgo que ejercen los decanos a través de sus directores de pregrado, para orientar tanto a directores de Carrera (administradores del curriculum), como Directores de Departamentos (administran el recurso humano) y a las y los académicos que forman parte de esta unidad. Dado lo anterior, podríamos decir que la configuración institucional, es relativamente flexible, permitiendo la existencia de unidades académicas de diverso tamaño, donde los académicos gozan de amplia autonomía al interior de la institución.

En la Universidad 3, los principales elementos de organización efectiva que se destacan de la caracterización incluye su fuerte misión institucional, gobierno académico colegiado (Consejo Académico), del cual forma parte una dirección ejecutiva dinámica (Vicerrectorías), con una base constituida por facultades e institutos de diversa naturaleza, que tienen una estructura simple (Decano, Directores de Departamento y Directores de Escuela, en el caso de las facultades y Director de Instituto y Coordinadores docentes en el caso de los Institutos) que no replican la estructura de gobierno institucional. El principio fundamental de coordinación viene dado por la misión y cultura institucional (universidad estatal y regional), con un cuerpo de profesores con poderes políticos acotados al tipo de contrato pero amplia autonomía en el ejercicio de sus funciones, independiente del tipo de contrato. En términos generales, la coordinación de las innovaciones curriculares se genera desde las unidades académicas (núcleo de operaciones), en relación con la línea media ejecutiva (Rectoría y, especialmente, Vicerrectoría de Pregrado (VdP)), y el soporte y acompañamiento de las unidades de apoyo académico-administrativo (Dirección de Evaluación y Calidad de Pregrado (DECP) y la Dirección de Pregrado (DP)).

Dos cuestiones son claves respecto de los procesos de innovación y desarrollo curricular. Por una parte, la escasa libertad en términos de arquitectura curricular de las unidades académicas y sus profesores; y por otra parte, la existencia de un modelo educativo, en consonancia con la Misión Institucional, que la dirección superior (Junta Directi-

va) y la línea media (Rectoría, Vicerrectoría de Pregrado), articulan garantizando consistencia institucional. Los modos privilegiados de coordinación organizacional se realizan mediante comunicación informal y formal, por lo general, con supervisión directa, dado que la mayoría de los procedimientos están establecidos por resolución. El modelo educativo orienta las innovaciones en el marco de un currículo basado en competencias, ofreciendo un espacio delimitado para el desarrollo en las unidades académicas. Igualmente, el liderazgo de la gestión ejecutiva media (VdP) y el soporte y supervisión de la gestión académico-administrativa (DP, DECP y otros), son fundamentales para mantener coherencia institucional. La aprobación final de las propuestas corresponde a la Junta Directiva, como núcleo estratégico, luego de complejos procesos de retroalimentación desde el nivel operacional (comité curricular, consejo de escuela, consejo de facultad, consejo académico), línea media y staff de apoyo. La tecno-estructura (Dirección de planificación y análisis institucional), por su parte, ocupa una función limitada, en el sentido que informa las propuestas de desarrollo institucional cuyo origen y desarrollo dependen fundamentalmente del liderazgo interno y la fuerte vinculación con el medio.

La forma divisional de la Universidad permite la coexistencia de diversas facultades e institutos, con sus propias historias y desarrollos, así también como modos de organización también variados. Los decanos de las facultades y los directores de institutos ocupan una función relevante en el Consejo Académico, responsable del gobierno institucional, al mismo tiempo que en su permanente articulación con la dirección y gestión directiva institucional. En el ámbito de las innovaciones curriculares, los directores de escuela tienen un rol relevante ya que son quienes lideran los procesos e interactúan de forma directa con las direcciones ad hoc de la Vicerrectoría de Pregrado.

La configuración institucional es relativamente flexible, permitiendo la existencia de diversas unidades académicas de tamaño y desarrollos distintos, que se adaptan y ajustan gracias a diversos mecanismos de comunicación y participación, una fuerte misión institucional y donde los académicos gozan de amplia autonomía al interior de la institución.

A nivel de carreras

Carreras Reguladas.

En la carrera de **Medicina** de la Universidad 1, se informa que las decisiones respecto de la formación, seguimiento y monitoreo de las metas de aprendizaje, se toman de manera autónoma, no requiriendo autorización de la Facultad. El comité curricular no solo tiene un rol consultivo, sino también en la toma de decisiones reportadas. En el caso de la Universidad 3, las decisiones las adopta el Director de la Escuela de Medicina y, dependiendo de la complejidad de la decisión, sigue su curso al Consejo de Escuela. El Comité curricular analiza información y propone de manera colegiada la toma de decisiones a la dirección de la carrera. La tabla 6, informa del tipo de decisiones informadas.

Respecto de las carreras de **Pedagogía**, en la Universidad 1, las decisiones del proceso formativo, se toman a nivel de Facultad y Dirección de Pregrado, aunque también existen instancias decisorias a nivel de los Departamentos. Las jefaturas de programa, toman decisiones sobre la gestión del currículum y cada profesor resuelve aquellas relativas a sus cursos. El Comité curricular de la Facultad, es un órgano consultor a cargo del diseño y articulación curricular preferentemente, donde participan docentes, jefaturas y representantes estudiantiles. En el caso de la Universidad 2, las decisiones del proceso formativo se toman a nivel de Facultad, Dirección de Pregrado, Dirección de Escuela y Dirección de Carrera. Los consejos de carrera apoyan a nivel consultivo las decisiones que se toman del proceso formativo. Los profesores toman decisiones a nivel de ajustes de cursos.

En el caso de la carrera de **Odontología**, en la Universidad 1, las decisiones se encuentran concentradas en la dirección de carrera y en la subdirección de docencia. El comité curricular, por su parte, sólo tiene carácter consultivo. En el caso de la Universidad 2, las decisiones respecto del proceso formativo se encuentran concentradas en la Dirección de Carrera, con apoyo a nivel consultivo de comités de pregrado. Finalmente, en el caso de la Universidad 3, las decisiones son adoptadas por el Director de Escuela y, dependiendo de la complejidad de la decisión, sigue su curso al Consejo de Escuela y de Facultad. El Comité curricular analiza información y propone de manera colegiada la toma de decisiones a la Dirección de la carrera. En la tabla 6, se reportan el tipo de decisiones informadas.

Carreras No reguladas.

En el caso de la carrera de **Trabajo Social** de la Universidad 1, las decisiones del proceso formativo se toman, por lo general, de modo vertical desde el equipo directivo y la dirección de carrera. El comité curricular tiene un carácter fundamentalmente consultivo. En decisiones macro de Plan Estratégico y de rediseño curricular, deben contar con la aprobación de la decanatura y Consejo de Facultad. Desde el año 2020, se ha estado avanzando en un plan de seguimiento y monitoreo del plan de egreso. En la Universidad 2, las decisiones en esta área se concentran en el Consejo de Carrera (equivalente a comités curriculares) y la Dirección de Carrera, con acuerdo de la Dirección de Pregrado. Los profesores toman decisiones en sus cursos.

En la carrera de **Agronomía**, en la Universidad 1, las decisiones operativas están radicadas en la Dirección de Carrera y Dirección de Pregrado, mientras que las que involucran cambios curriculares se adoptan a nivel de la Facultad. No se han tomado decisiones respecto a seguimiento y monitoreo de perfil de egreso de manera sistemática hasta la fecha. En la Universidad 2, la Dirección de Carrera y de Pregrado son las responsables de la gestión operativa. Existe también un Consejo Técnico de Carrera (o Comité Curricular) (COCA), muy relevante en el diseño y seguimiento curricular, responsable de aprobar o cesar ajustes, y monitorear el cumplimiento del plan y programas de estudios. Adicionalmente, la encargada de práctica ocupa un papel importante en la gestión operativa. En la Universidad 3, el Comité curricular y la Directora de Escuela son responsables del análisis y levantamiento de propuestas de ajuste. Es el Consejo de Escuela, el que presenta las propuestas a la Facultad, la que resuelve finalmente. Se destaca la incorporación de una coordinadora de práctica en los procesos, encargada del monitoreo del cumplimiento de los compromisos del estudiante en ese proceso.

En la carrera de **Ingeniería Comercial** de la Universidad 2, el Consejo de carrera es el encargado de analizar y tomar decisiones para asegurar la mejora continua, específicamente monitoreando el plan de mejora y gestión de los programas de asignatura y sus ajustes. Se reporta la importancia de la Dirección de Carrera en el uso de la información levantada institucionalmente. En la Universidad 3, se cuenta con un Comité curricular compuesto por dos Directores de Escuela (uno de cada sede) y por dos profesores de la carrera (uno de cada sede), que tienen un rol fundamental en la definición, revisión y decisiones en torno al diseño curricular y perfil de egreso, que requiere de articulación en el contexto de los procesos de acreditación. El Comité tiene carácter ejecutivo en materias específicas y lleva propuestas al Consejo de Escuela o Facultad, cuando se trata de materias más generales.

Tabla 6
Síntesis de decisiones y uso de evidencias sobre el logro del perfil de egreso en carreras reguladas

Tipo de decisiones	Universidad 1		
	Medicina	Odontología	Educación
Decisiones Macro - gestión estratégica	Cambios en el Plan estratégico	Plan estratégico Creación de un cargo que lidere el ajuste y mejoramiento del curriculum	Plan estratégico
Decisiones Meso-Gestión curriculum	Ajuste y rediseño macro y micro curricular. Alineamiento de metas de aprendizaje/perfiles de egreso. Creación de cursos Articulación con estándares nacionales e internacionales	Ajustes menores Rediseño curricular completo Cambio de sello de la formación hacia un concepto de salud integral.	Ajustes curriculares. Articulación perfil de egreso y prácticas generativas. Postulación a fondo FID para la creación de un sistema de monitoreo y seguimiento del perfil de egreso y trayectorias formativas.
Decisiones micro. gestión operativa	Ajuste de contenido entre cursos. Ajuste de metodologías de enseñanza y evaluación de los aprendizajes de cursos Estandarización de rúbricas. Progresión curricular Reforzar aspectos débiles de la formación. Fortalecimiento de mentoría.	Ajuste de contenido entre cursos. Ajuste de metodologías de enseñanza Diversificar las instancias de evaluación del título incorporando evaluaciones intermedias.	Ajuste de contenidos de cursos a nivel de departamentos. Ajuste en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, en los cursos respectivos.
Monitoreo del perfil de egreso	Evaluar si se logran los objetivos de los cursos a través de metodologías utilizadas.		

Continúa

Tipo de decisiones	Universidad 2		
	Medicina	Odontología	Educación
Decisiones Macro - gestión estratégica		Plan estratégico	Plan estratégico
Decisiones Meso - Gestión curriculum		Innovación y ajustes curriculares. Creación de comités de pregrado	Ajustes menores al curriculum Innovaciones curriculares.
Decisiones micro. gestión operativa		Ajuste de contenido entre cursos. Ajuste de metodologías de enseñanza y evaluación. Actividades remediales Mejora de asignaturas críticas Retroalimentación a los estudiantes y al proceso formativo.	Ajuste de contenidos de cursos Actividades remediales
Monitoreo del perfil de egreso		Evaluación de competencias transversales/genéricas	Evaluación de logro de resultados de aprendizaje al término del primer ciclo. Evaluación de competencias transversales/genéricas

Continúa

Tipo de decisiones	Universidad 3		
	Medicina	Odontología	Educación
Decisiones Macro - gestión estratégica	Plan anual del comité curricular	Plan anual del comité curricular	
Decisiones Meso -	Cambios o ajustes al currículum	Cambios o ajustes al currículum.	
Gestión curriculum	Integración de módulos de investigación y medicina basada en evidencia.	Implementación curricular	
Decisiones micro. gestión operativa	Ajustes a syllabus en metodologías y evaluaciones	Ajustes a syllabus en metodologías y evaluaciones	
	Mejora pautas y rúbricas de evaluación en internado.	Mejoras en pautas y rúbricas de módulos integrados y prácticas	
	Ajuste de criterios de evaluación en los ECOE.		
Monitoreo del perfil de egreso	Evaluación de habilidades transversales/genéricas	Evaluación de habilidades transversales/genéricas	
	Evaluación de módulos integrados/prácticas/internados alineadas con matriz de tributación	Evaluación de módulos integrados/prácticas/internados alineadas con matriz de tributación.	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7
Síntesis de decisiones y uso de evidencias sobre el logro del perfil de egreso en carreras no reguladas

Tipo de decisiones	Universidad 1		
	Trabajo Social	Agronomía	Ingeniería Comercial
Decisiones Macro - gestión estratégica	Plan estratégico	Plan estratégico	
Decisiones Meso - Gestión curriculum	Ajustes y rediseño curricular de malla nueva. Alineamiento de cursos con perfiles de egreso	Ajuste y rediseño curricular Secuencia de cursos Eje estructurante de cursos/talleres integradores. Sacar cursos de la malla	
Decisiones micro. gestión operativa	Ajuste de contenido entre cursos. Ajuste de metodologías de enseñanza y evaluación de los aprendizajes de cursos Ajustes de proceso de evaluación de prácticas intermedias y profesional. Feedback a estudiantes acerca de su desempeño.	Feedback a estudiantes acerca de su desempeño Diseño, y ajuste a instrumento de evaluación para obtención del título. Ajustes en los procesos de práctica preparación a estas y reportes de cierre que entregan estudiantes.	
Monitoreo del perfil de egreso			

Continúa

Tipo de decisiones	Universidad 2		
	Trabajo Social	Agronomía	Ingeniería Comercial
Decisiones Macro - gestión estratégica	Plan estratégico	Plan estratégico	Plan estratégico
Decisiones Meso -	Ajustes y rediseño curricular de malla	Ajuste e innovaciones curriculares.	Innovaciones curriculares y ajustes
Gestión curriculum	Evaluación del plan de estudio		
Decisiones micro. gestión operativa	Ajuste de contenido de asignaturas	Diseñar e implementar actividades remediales.	Ajustes de contenidos, metodologías de enseñanza y evaluación.
	Ajuste de metodologías de enseñanza y evaluación de los aprendizajes de cursos	Ajustar procesos de práctica de estudio y profesional.	
	Ajustes a procesos de prácticas inicial, intermedia y final.	Perfeccionamiento docente.	
Monitoreo del Perfil de Egreso	Evaluación de competencias transversales/genéricas	Evaluación de competencias transversales/genéricas	Evaluación de competencias transversales/genéricas

Continúa

Tipo de decisiones	Universidad 3		
	Trabajo Social	Agronomía	Ingeniería Comercial
Decisiones Macro -gestión estratégica		Plan anual del Comité curricular	Plan anual del Comité curricular
Decisiones Meso - Gestión curriculum		Ajustes curriculares Propuesta piloto para integrar un proceso de práctica de 6 meses.	Ajustes al diseño curricular (aprendizajes y saberes) Revisión de perfil de egreso.
Decisiones micro. gestión operativa		Ajuste de syllabus a nivel de metodologías y evaluaciones. Ajustes en la implementación de los módulos a nivel de gestión.	Ajustes de syllabus a nivel de metodologías y evaluaciones Ajustes en la implementación de los módulos a nivel de gestión.
Monitoreo del perfil de egreso		Evaluación de habilidades transversales/genéricas. Seguimiento de módulos integrados y prácticas.	Evaluación de competencias transversales/genéricas Evaluación de módulos integrados y prácticas.

Fuente: Elaboración propia.

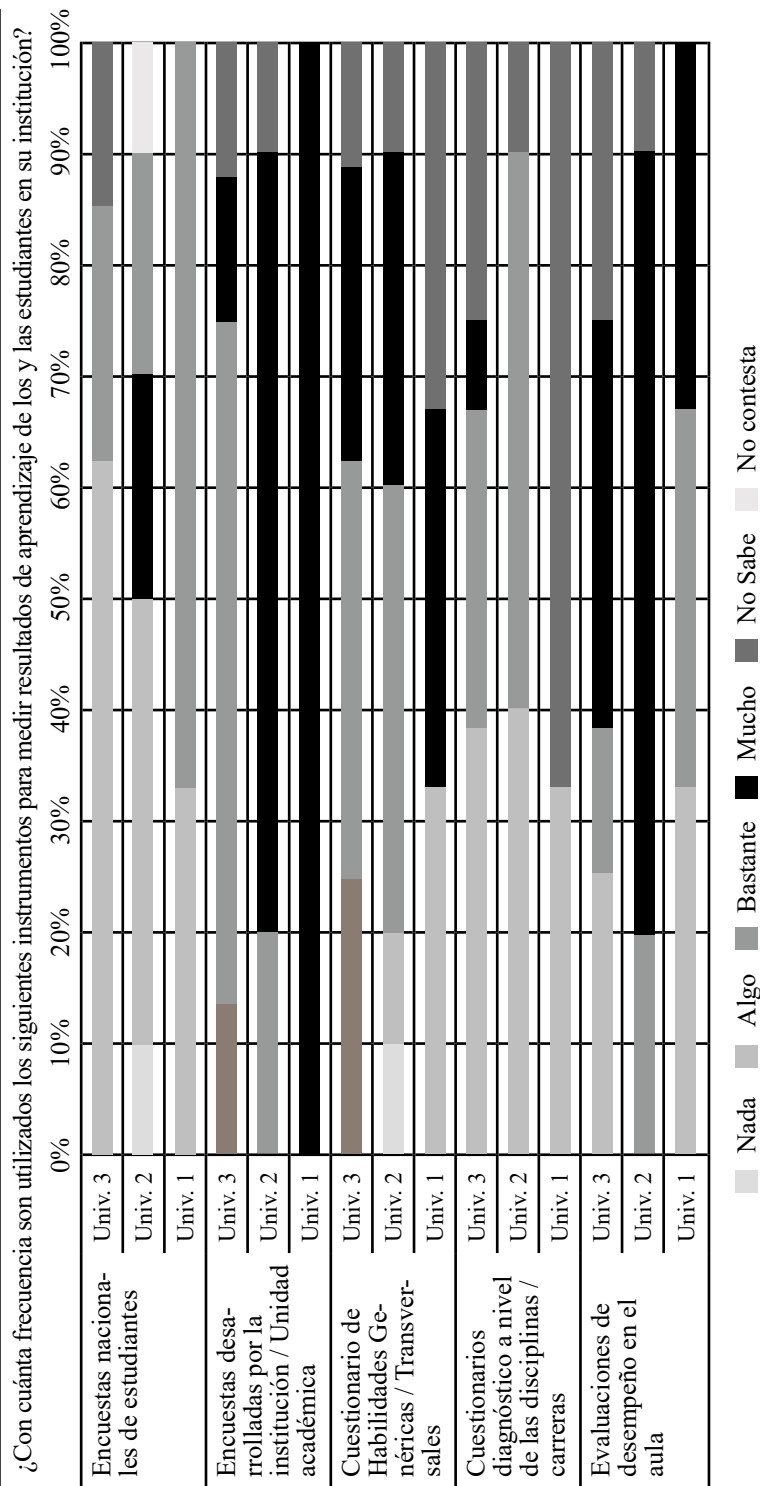
De la comparación de los procesos de recolección, análisis y uso de evidencias del logro de perfiles de egreso, entre instituciones y carreras de universidades con altos estándares de acreditación (objetivo específico 4).

Comparación entre Universidades.

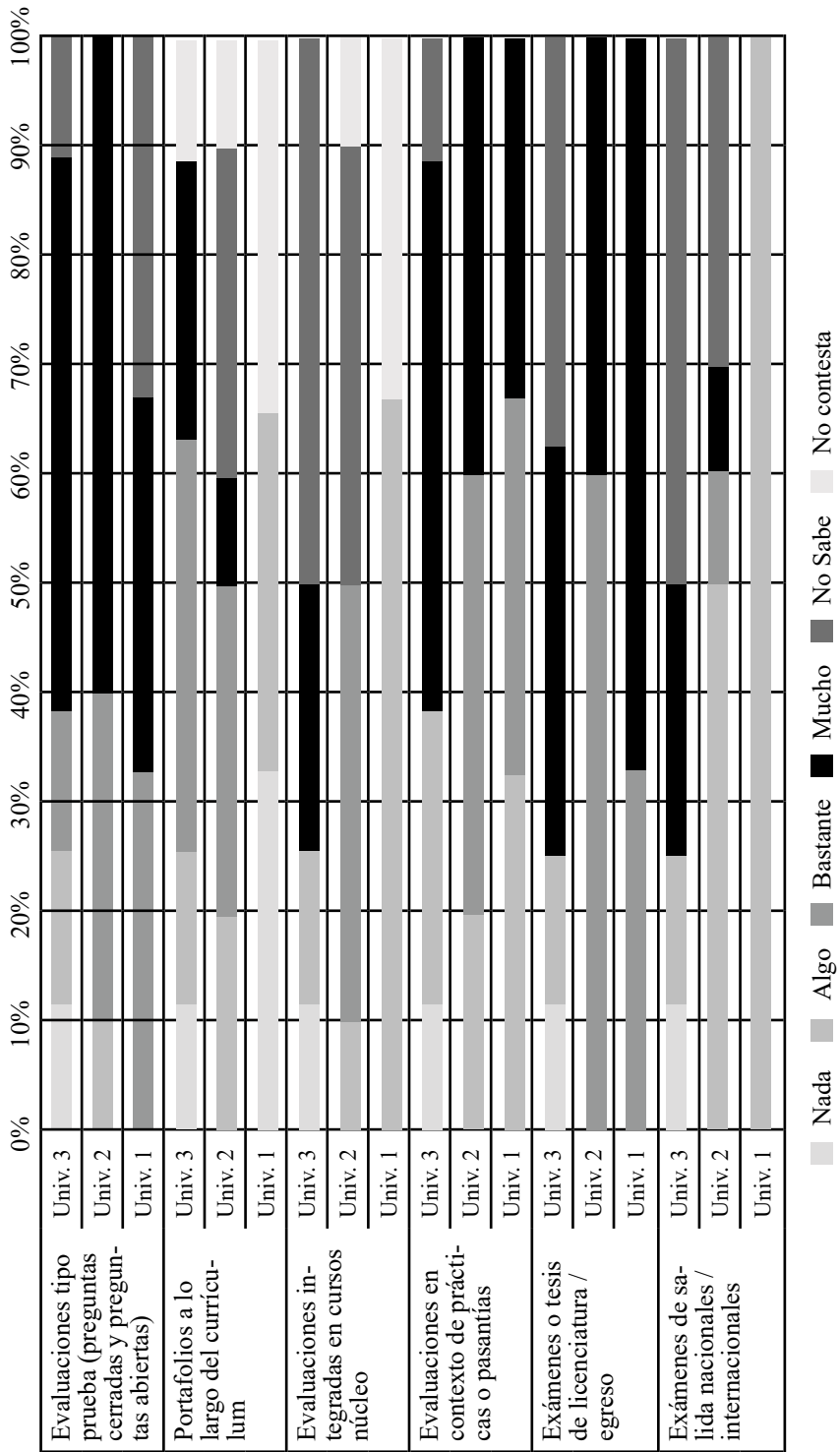
La encuesta aplicada a los entrevistados de las universidades, a nivel Institucional, permite informar resultados a nivel descriptivo comparativo, especialmente reportando similitudes y diferencias entre las universidades a partir de la opinión de las autoridades y equipos directivos.

Respecto a los instrumentos para medir resultados de aprendizajes de los y las estudiantes en la institución (Gráfico 1), se aprecia en las tres instituciones una tendencia al uso de encuestas desarrolladas por las propias unidades académicas (100% (U1) 90% (U2) y 85% (U3); evaluaciones en contextos de prácticas (65% (U1), 80% (U2) y 75% (U3)), evaluaciones tipo prueba (66% (U1), 90% (U2) y 63% (U3)), lo que fue mencionado por la mayoría de los entrevistados. En segundo lugar, se observa el uso de Exámenes o tesis de licenciatura/egreso (100% (U1), 100% (U2) y 50% (U3)), y cuestionarios de habilidades genéricas transversales (30% (U1) 70% (U2) y 63% (U3)), evaluaciones de desempeño en el aula (65% (U1), 90% (U2) y 50% (U3)) y portafolio a lo largo del currículum (30% (algo U1), 40% (U2) y 63% (U3)). En la opinión de los encuestados, las evaluaciones de salida nacionales/internacionales (20% (U2) y 25% (U3)), las evaluaciones integradas en cursos núcleos (40% (U2) y 38% (U3)); las encuestas nacionales de estudiantes (65% (U1) 25% (U2) y 12.5% (U3) y los cuestionarios diagnósticos a nivel de disciplina (65% (U1), 50% (U2) y 38% (U3)) estarían menos presentes, aunque existe un porcentaje cercano al 40% de respuestas “no sabe”.

Gráfico 1. Frecuencia utilización instrumentos para medición de resultados de aprendizajes



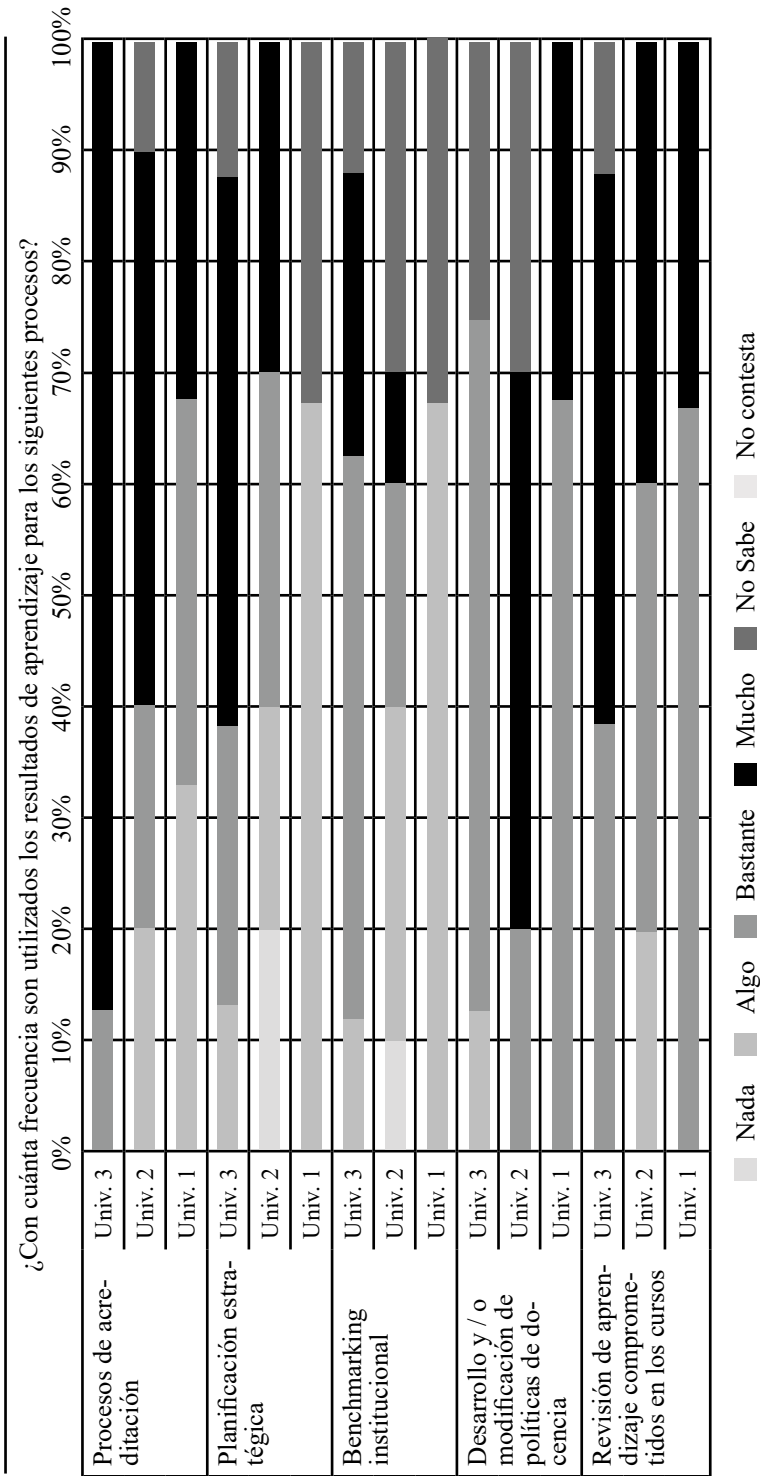
Continúa



Fuente: Elaboración propia.

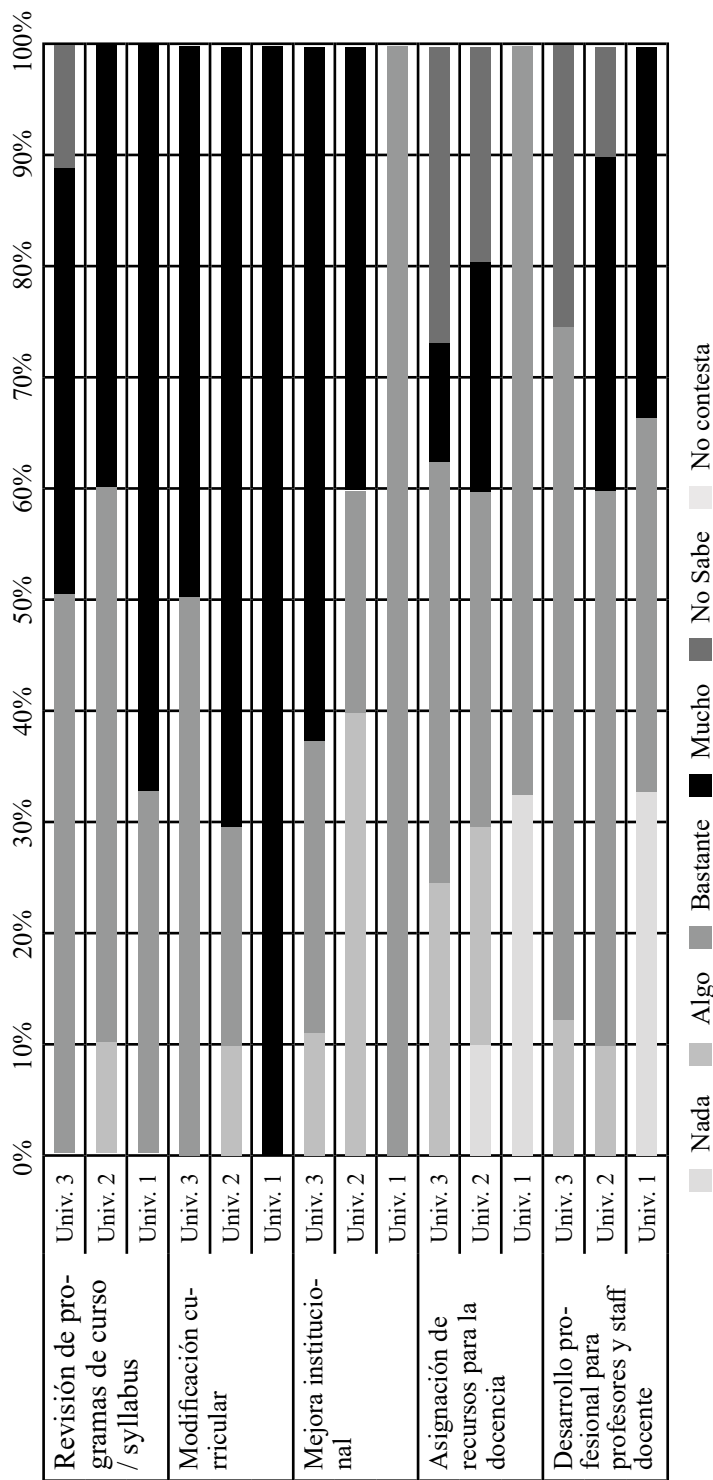
Respecto de la frecuencia en que son utilizados los resultados de aprendizaje para diferentes procesos de gestión o desarrollo curricular (Gráfico 2), se observa que en las instituciones el mayor uso está referido a modificaciones curriculares (100% (U1), 90% (U2) y 100% (U3)); procesos de revisión de programas de cursos/syllabus (100% U1), 90% (U2) y 88% (U3)); revisión de aprendizajes comprometidos en los cursos (100% (U1), 80% (U2) y 88% (U3)) y procesos de acreditación (66% (U1), 70% (U2) y 100% (U3)). Los usos declarados con menor frecuencia hacen referencia a acciones institucionales como asignación de recursos para docencia (50% (U2) y 50% (U3)).

Gráfico 2. Frecuencia utilización de resultados de aprendizajes en procesos



Fuente: Elaboración propia.

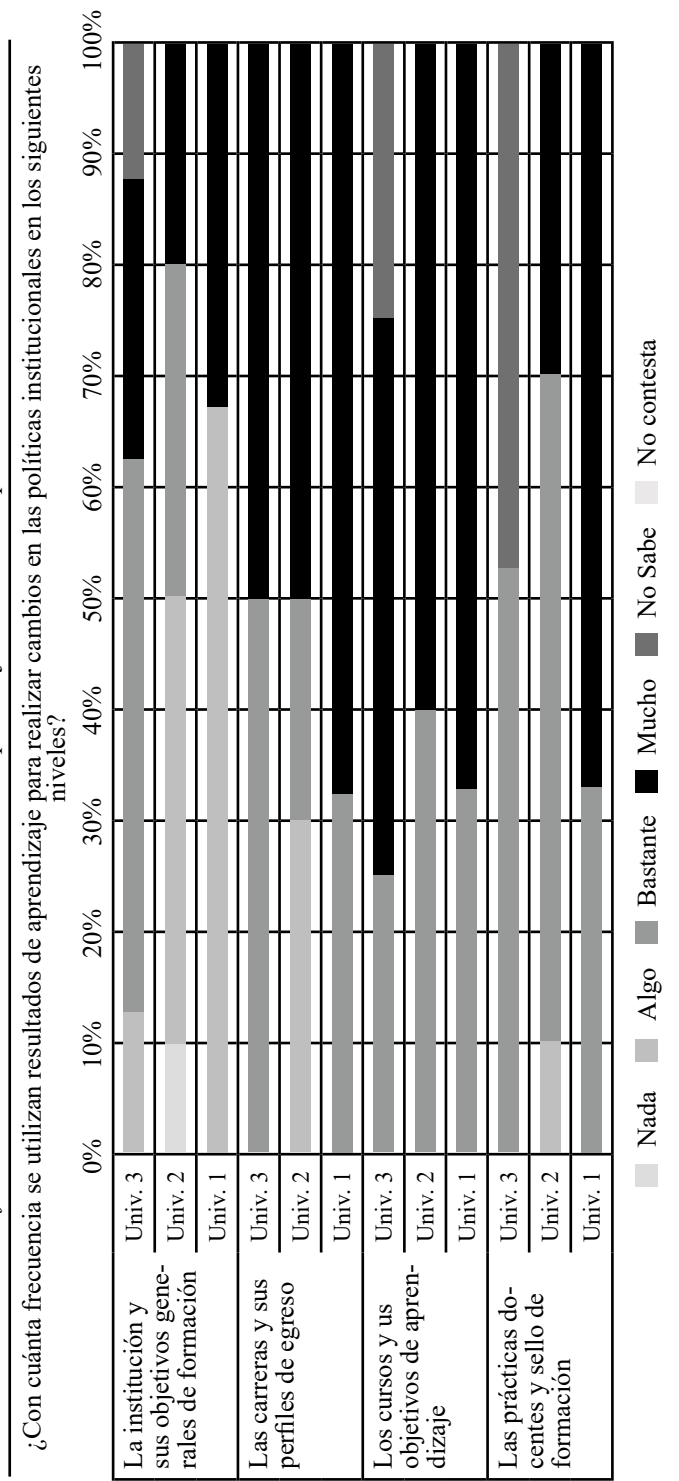
Continúa



Fuente: Elaboración propia.

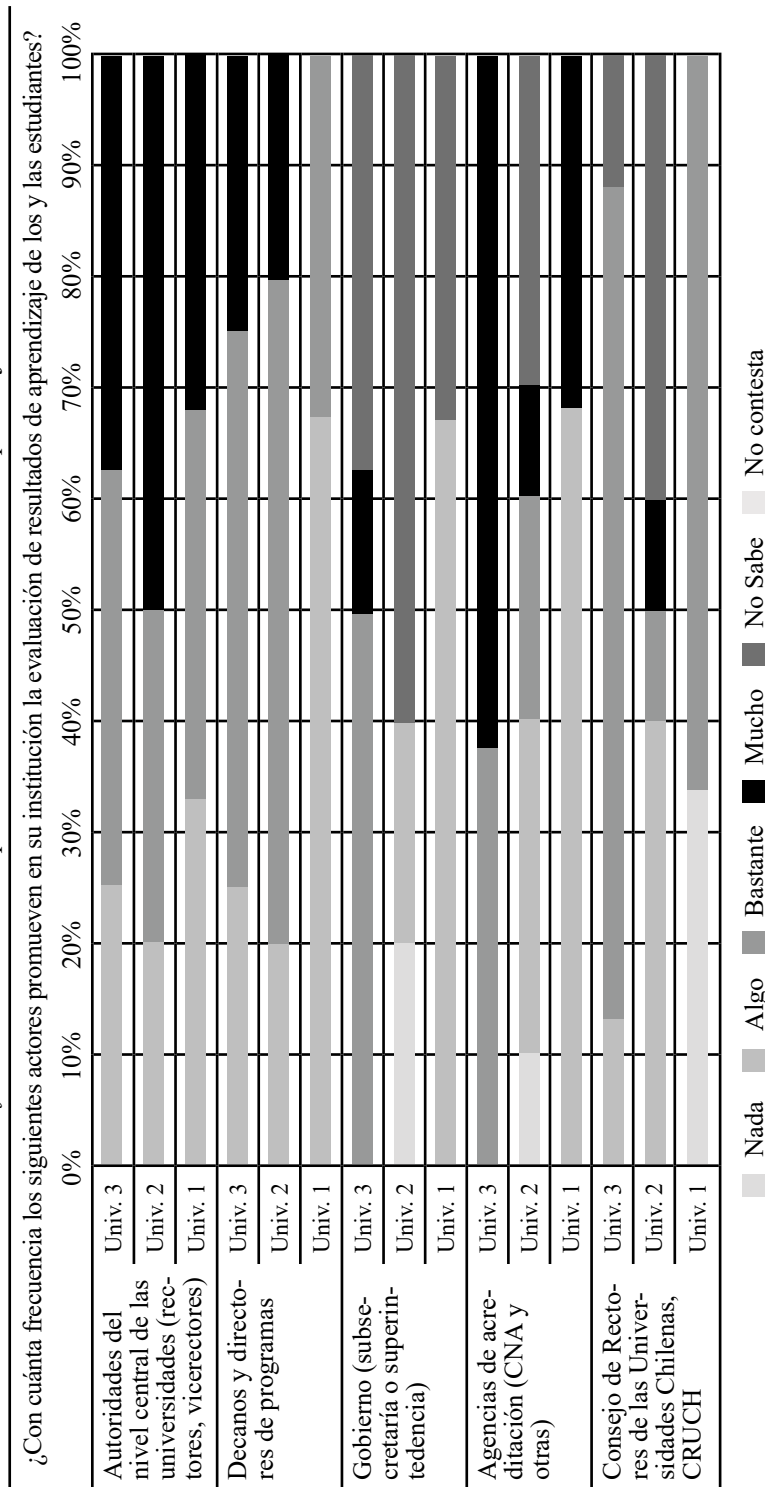
Con relación a la frecuencia en que se utilizan resultados de aprendizaje para realizar cambios en las políticas institucionales (Gráfico 3), las mayores frecuencias se concentran en la modificación curricular: a nivel de cursos y objetivos de aprendizajes (100% U1), 100% (U2) y 75% (U3)) y carreras y sus perfiles de egreso (100% (U1), 70% (U2) y 100% (U3)). Estos resultados son coherentes con los antes mencionados y los resultados de las entrevistas a nivel de las carreras.

Gráfico 3. Frecuencia utilización de resultados de aprendizajes en cambios en políticas institucionales



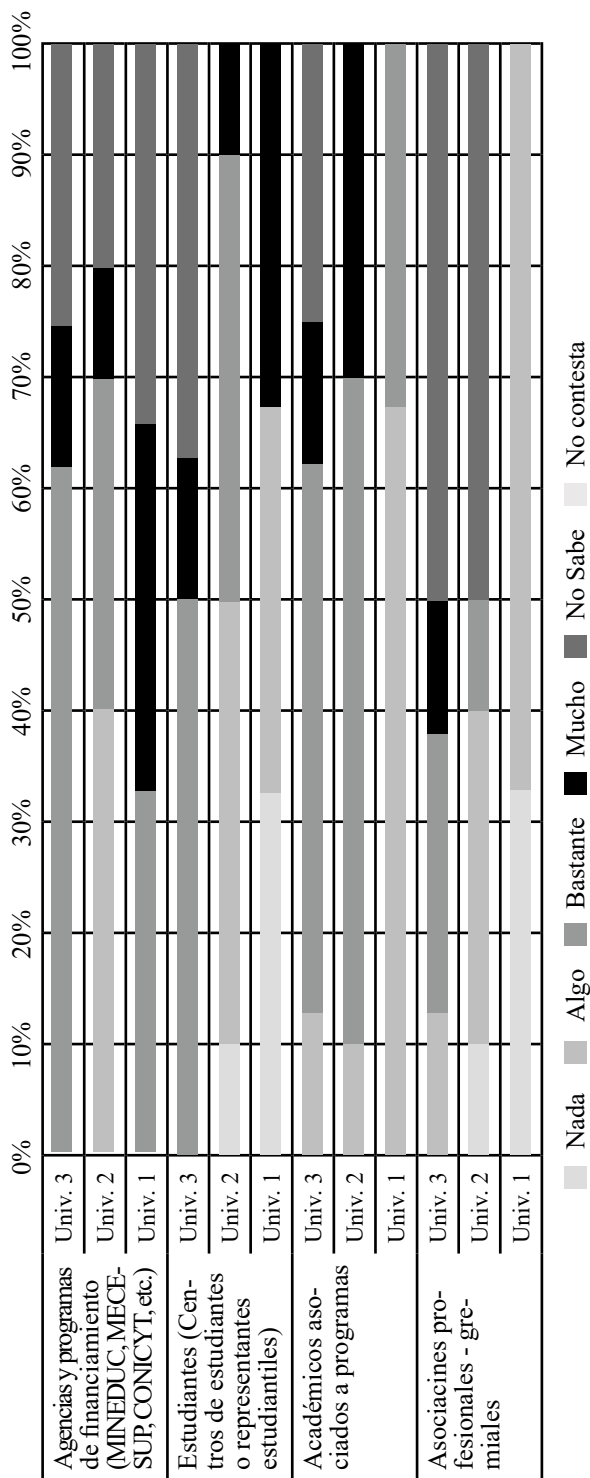
Respecto de la frecuencia en que los siguientes actores promueven en la institución la evaluación de resultados de aprendizajes de los y las estudiantes (Gráfico 4), los encuestados señalan que las autoridades tanto a nivel central como a nivel de facultad y escuela son los que con mayor frecuencia (bastante o mucho) promueven estas evaluaciones en la U2 y U3 (80% (U2) y 75% (U3)). En la U1, la tendencia es mayor en el caso de Autoridades a nivel Central 68%, a diferencia que el nivel de facultad y de carreras 33%. Destacan las diferencias entre universidades respecto de la frecuencia (bastante o mucho) en la promoción desde entidades regulatorias externas como el Gobierno (subsecretaría o superintendencia) (0% (U1), 0% (U2) y 63% (U3)); de las agencias de acreditación 33% (U1), 30% (U2) y 100% (U3)); y del CRUCH 68% (U1), 20% (U2) y 75% (U3)).

Gráfico 4. Frecuencia actores promueven evaluación de resultados de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

Continúa



Fuente: Elaboración propia.

A nivel comparativo entre carreras por universidad, los resultados permiten mostrar los siguientes aspectos:

Aun cuando la muestra de carreras de la Universidad 1 comparte un conjunto importante de características, propias de la misión y propósitos institucionales, así como, la estructura y políticas académicas, se aprecia también un nivel relevante de diversidad respecto de los modos mediante los cuales abordan la recolección, análisis, procesamiento y uso de evidencias del aprendizaje.

Comparten ciertamente una orientación general en la recolección, procesamiento y análisis de evidencia que apoya procesos de diseño, articulación y gestión, curricular. Atención se pone a los procesos de autoevaluación y acreditación para lo que se recoge información de estudiantes, docentes, egresados y empleadores. Estos últimos, empleadores, constituyen un referente desde el punto de vista del posicionamiento nacional de la carrera. Pese a la autonomía de las unidades académicas, la estructura institucional de gestión central orienta y apoya procesos de recolección y procesamiento de información acerca del proceso formativo y las innovaciones curriculares, por lo general. La evidencia que se recoge y analiza es de naturaleza indirecta mayoritariamente, pero relevante para la toma de decisiones macro, meso y micro de gestión operativa interna, de procesos y resultados. Tanto la vicerrectoría académica como particularmente la unidad de análisis institucional orientan y apoyan a las carreras, generando prácticas razonablemente comunes en cuanto a ciertos tipos de evidencias que habitualmente se recogen.

Un tema particularmente importante, y que está presente transversalmente en las carreras analizadas, es el sustantivo papel que cumplen los académicos en cuanto a la evaluación directa de los aprendizajes de los estudiantes a lo largo del curriculum de formación. La universidad cuenta con políticas exigentes de selección y desarrollo de su cuerpo académico, a la vez que les proporciona amplia autonomía en el establecimiento de las exigencias y evaluación de aprendizajes en sus cursos. La existencia de académicos de buen nivel y la consideración del criterio de los especialistas para evaluar los aprendizajes, constituye el modo de garantizar la calidad de la formación, al menos, en el nivel microcurricular.

Sin perjuicio de lo anterior, la diversidad que se manifiesta en la muestra de carreras de la Institución considerada en este estudio es relevante, incluso entre aquellas que forman parte de una misma Facultad (Medicina y Odontología). De la información recogida se aprecian diferencias en los procesos de recolección de evidencias de aprendizaje, especialmente, en cuanto a sistematicidad y especificidad de la información recogida. Mientras algunas carreras, como Medicina, Educación y Agronomía, cuentan con mecanismos relativamente formales para recoger información de resultados de aprendizajes, en cursos integrados, prácticas o exámenes intermedios o finales, las carreras de Odontología y Trabajo social, parecen recoger antecedentes de modo más informal y esporádico. El nivel de análisis y procesamiento de la información varía también entre las carreras, dependiendo por lo general de la existencia de una unidad establecida o al menos un profesional responsable de dichas tareas. Por lo general, la autoridad responsable de monitorear la docencia y seguimiento de procesos de formación es el director de escuela o de pregrado, según corresponda, sin embargo, la relevancia que se asigna al análisis y procesamiento de evidencias de aprendizaje, ciertamente varía entre las carreras. Asimismo, aunque las carreras cuentan todas con comités curriculares, su papel y responsabilidades respecto de la evaluación y monitoreo de aprendizajes varía sustantivamente. En los extremos, se aprecia al comité de currículo de la carrera de Medicina, regulada a nivel nacional, cuya función es justamente monitorear, hacer seguimiento de las metas de aprendizajes definidas en su perfil de egreso, y tomar decisiones de mejora, para lo cual recoge y analiza permanentemente información al respecto; esta situación contrasta con los comités curriculares de otras carreras, de carácter consultivo, cuyas responsabilidades están más bien asociadas al diseño curricular propiamente tal, sin recurrir necesariamente al análisis y procesamiento de evidencias de aprendizaje.

Las diferencias reportadas entre las carreras en esta materia tienen que ver, a nuestro juicio, tanto con el nivel de desarrollo del currículum de formación, relevancia de su evaluación y focalización en la evaluación de los aprendizajes de cursos más allá de la gestión docente, aspectos dispares entre los casos estudiados.

Las diferencias obedecen, según se puede advertir de las entrevistas e informes analizados, a varios factores que distinguen a unas y otras carreras. Ciertamente las carreras cuentan con tradiciones e

identidades diferentes, algunas con altos niveles de estandarización y prácticas de formación consensuadas, otras, que están recientemente consolidándose y que carecen de definiciones claras. Adicionalmente, la existencia de regulaciones externas cumple un papel importante, especialmente cuando existen pruebas nacionales asociadas (Educación y Medicina), o bien procesos de acreditación frecuentes que han permitido un aprendizaje en el tiempo. Por cierto, la organización de las unidades académicas y el liderazgo de sus autoridades y equipos responsables de la gestión curricular, son factores relevantes. En aquellas carreras que articulan más ampliamente la formación al monitoreo curricular, típicamente se aprecia un claro liderazgo de la dirección o comité responsable, que permite darle sentido al proceso de recolección, análisis y uso de información. Igualmente importante pueden ser situaciones específicas por las cuales están atravesando las carreras, en las que sus prioridades en gestión académica ponen el acento en otros aspectos. Cabe destacar, que se aprecia que aquellas carreras que más han avanzado en esta materia, lo hacen en el contexto de proyectos claros, algunos promovidos con financiamiento externo, que han logrado instalar prácticas de evaluación y monitoreo de los estudiantes.

Las carreras de la Universidad 2, que formaron parte del estudio dependen orgánica y administrativamente de las respectivas Facultades. Todas ellas, reglamentadas y normadas por la Vicerrectoría de Pregrado, y alineadas a la misión y visión institucional, que establece un compromiso con la calidad, la innovación, responsabilidad social y la diversidad cultural.

Es relevante mencionar que, a partir de la reestructuración de la Vicerrectoría Académica de la Universidad, se crea la Dirección de Calidad Académica, unidad responsable de promover la adecuada gestión, seguimiento y evaluación de todos los procedimientos académicos. Esta unidad trabaja de manera coordinada con la Vicerrectoría de Pregrado. Todas las carreras de la Universidad, son parte de un continuo monitoreo, en el marco de una política de calidad y de mejora continua de la formación.

El soporte institucional a nivel central, expresado por medio de la Vicerrectoría de Pregrado, la dirección de análisis institucional y la Dirección de calidad, permite recoger y analizar sistemáticamente evidencias del proceso de enseñanza aprendizaje, pero de manera indi-

recta, con datos cuantitativos de titulación oportuna, retención al 1° y 3° año, asignaturas críticas, evaluación de la docencia y cumplimiento de planes de desarrollo, indicadores relevantes para el diseño y gestión curricular de las carreras. El responsable de la administración del plan de estudio, es el Director de carrera, contando además, con un organismo colegiado denominado consejo de carrera, compuesto por profesores que prestan servicios de docencia, estudiantes de los últimos años, profesionales del medio externo y titulados. Este consejo de carrera, se constituye en un organismo asesor del director de carrera, corresponsable por la calidad en la formación, y de la aprobación e implementación de los diseños curriculares.

Todas las carreras, indican recoger evidencias del logro del perfil de egreso, principalmente por medio de sus prácticas profesionales o actividades de titulación. Destaca las carreras de Educación, que forman parte de la Escuela de Pedagogía, quienes presentan una innovación curricular común, un perfil común, hitos de monitoreo y evaluación de los aprendizajes establecidos en el curriculum. Para ello, definen y elaboran instrumentos de recogida de información específicos según disciplina y generales a nivel de la formación pedagógica. Las prácticas iniciales, intermedias y profesional controlada se constituyen en unidades de evidencia y evaluación integrada de logros de aprendizaje.

Las carreras de Odontología, Agronomía, Ingeniería Comercial y Trabajo Social (estas tres últimas no están reguladas) utilizan las prácticas, asignaturas clínicas e internados como unidades de integración y evaluación de logro de aprendizajes.

Es posible identificar diferencias en las carreras en cuanto a la sistematicidad y especificidad de la información recogida, en este sentido las carreras de Educación y Odontología (ambas reguladas) destacan por contar con mecanismos formales para analizar el logro de los aprendizajes de sus estudiantes, con hitos y mecanismos claramente definidos y conocidos por todas y todos. Por su parte, las carreras de Ingeniería Comercial y Agronomía cuentan con mecanismos que podríamos definir como semi formales para recoger esta información, con cursos integrados y prácticas en toda la trayectoria académica. Finalmente, la carrera de Trabajo Social recoge información, de manera no sistemática.

Respecto al uso de la información, todas las carreras declaran usarla a nivel general para decisiones de tipo curriculares (innovaciones o rediseños) y/o a nivel específico, para ajustes menores del curriculum, seguimiento curricular, abordaje de asignaturas críticas, seguimiento de estudiantes, remediales para estudiantes que presentan déficit. La diferencia entre las carreras, con relación al uso de esta información, es posible evidenciar en dos factores, el primero de ellos dice relación con el nivel de desarrollo alcanzado por el curriculum y que pudiese estar influenciado por la existencia de regulaciones externas, en específico obligatoriedad en las acreditaciones de las carreras (Educación y Odontología), que genera un estándar y prácticas permanentes de evaluación, seguimiento y monitoreo del curriculum. Y por otro parte, por el liderazgo y capacidad de gestión que tiene el director de carrera, cuestión considerada clave, para alcanzar o no mayores niveles de desarrollo del curriculum y mejoras en sus procesos formativos.

En la muestra de carreras de la Universidad 3 se evidencia un marco común dado por la misión, visión y propósitos como institución estatal y regional, que declara la excelencia y la innovación como pilares fundamentales de su quehacer, los cuales se plasman en políticas, estructuras y procesos asociados al diseño, implementación y gestión curricular. Todas estas acciones, se orientan a asegurar el proceso formativo y, por tanto, el logro del perfil de egreso. Aun cuando, tales lineamientos están establecidos y son reconocidos y validados por las direcciones de las carreras, se observa diversidad y autonomía en las formas en que cada carrera selecciona, recoge, analiza, procesa y usa las evidencias de aprendizaje para la gestión y monitoreo del plan de formación.

En este contexto, el diseño curricular basado en competencias, que incluye módulos integrados como hitos de seguimiento del logro del perfil de egreso, sienta una base estructural que es reconocida y utilizada por las carreras de la muestra como hitos de la formación de donde se levantan la mayor cantidad de evidencias de aprendizaje.

Si bien, la recolección de evidencias obedece a la necesidad de seguimiento, el énfasis está puesto en responder a la demanda laboral regional y nacional y es en este punto que tanto egresados, empleadores, tasas de empleabilidad y otros datos asociados, emergen como relevantes para asegurar el logro del perfil de egreso. Aun cuando las carreras tienen autonomía para recoger sus propias evidencias, en este ámbito, todas reconocen que lo hacen en conjunto con la Unidad de vínculo con titulados y graduados.

Cabe señalar, que los procesos de autoevaluación han visibilizado e institucionalizado prácticas de seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes. Es así como en las carreras de la muestra se ha hecho un trabajo intensivo para tener un detalle preciso de cómo tributan los módulos integrados y prácticas a las competencias del perfil de egreso, y en cada módulo está claro cuáles son los aprendizajes que se deben lograr y con excepción de la carrera de Agronomía, las carreras han diseñado de forma colegiada instrumentos de evaluación (rúbricas y ECOE, principalmente) que permiten asegurar que si un estudiante aprueba, tiene logrados esos aprendizajes.

Respecto del rol que juegan los docentes, si bien se identifica la evaluación docente como una evidencia que los directores de carrera utilizan para gestionar el currículum y hacer seguimiento a los módulos, no aparecen como actores relevantes en sí mismos, sino en el contexto del diseño antes descrito. Los docentes, participan en la elaboración colectiva de situaciones e instrumentos de evaluación que permiten asegurar el logro parcial de las competencias a las cuales tributan los módulos. Aun cuando se reconoce la idoneidad y experticia de los docentes en el área disciplinar, se ve como una brecha que estos sean capaces de articular saberes disciplinares con los que se asocian a las competencias transversales, y ahí toma relevancia el apoyo del Programa de Formación Fundamental y de la Vicerrectoría de Pregrado.

El nivel de análisis y procesamiento de la información, así como la relevancia que se le asigna a los distintos tipos de evidencias varía entre carreras. De este modo, carreras como Odontología y Medicina (ambas reguladas) cuentan con unidades de apoyo que complementan la labor del comité curricular y que hacen seguimiento específico a las prácticas e internados, mientras que carreras como Ingeniería comercial y Agronomía (no reguladas), utilizan al Comité curricular como una instancia colegiada que sistematiza y orienta la toma de decisiones asociadas a la gestión e implementación del plan de formación. Destaca el énfasis que ponen los comités curriculares de las cuatro carreras estudiadas, de contar con evidencias que sustentan los ajustes curriculares y futuros rediseños, si fuera pertinente hacerlos, aludiendo a procesos institucionales como la revisión del plan de estudio al finalizar un ciclo o cohorte. En todos los casos, las características personales y el liderazgo de los directores juega un rol fundamental en la forma en que se llevan a cabo los procesos y se toman las decisiones.

Aunque se distinguen particularidades propias de las tradiciones e identidad de las carreras, todas se ajustan a los lineamientos institucionales, observándose que la diversidad se encuentra en las formas o caminos a seguir, pero donde el seguimiento y monitoreo del perfil está delimitado por un marco institucional. Adicionalmente, la existencia de regulaciones externas y de acreditación obligatorias (Medicina y Odontología) y voluntarias vinculadas a estándares internacionales (Ingeniería Comercial y Agronomía) juegan un rol relevante en la sistematización de los procesos y de las evidencias que se recogen.

A continuación se presenta una tabla resumen que aborda los principales resultados para dar cuenta del logro de los de los objetivos del presente estudio (Tabla 8).

Tabla 8
Síntesis de los principales resultados de las formas de recolección, procesamiento y análisis de la información, su uso y niveles de decisión.

	Recolección (que se recoge)	Procesamiento y análisis (quien o quienes)	Nivel de decisión y uso de la información
Nivel Institucional	Evidencias indirectas:	Unidad de análisis Institucional.	Decisiones de nivel macro (gestión estratégica externas):
	Estadísticas globales (tasas de empleabilidad, retención, aprobación/reprobación, titulación oportuna).	Vicerrectoría académica/Pregrado	Rendición de cuentas
	Percepción de actores.	Unidades de Evaluación y Calidad (universidades públicas estatales)	Posicionamiento
	Reporte de evaluación en ciencias básicas	Centro de desarrollo docente	Decisiones de nivel macro (gestión estratégica internas):
	Reporte de asignaturas críticas.		Control de calidad
	Evaluación docente (intermedia) y final		Decisiones de nivel micro externas:
	Evidencia directa		Certificación de calidad (areditaciones y exámenes de salida).
	Reporte de Habilidades transversales/genéricas.		Decisiones de nivel micro internas:
			Gestión de procesos
			Progreso y logro de aprendizajes.

Continúa

Carrera regulada	Recolección (que se recoge)		Procesamiento y análisis (quien o quienes)		Nivel de decisión y uso de la información	
	Evidencias directas:		Unidad de análisis propias de las carreras/facultad		Decisiones macro de gestión estratégica:	
	Talleres y cursos integradores		Comité curricular (sólo en algunos casos)		Plan estratégico de carrera	
	Prácticas intermedias y Profesionales e internados clínicos.		Unidades de Evaluación/Calidad (Universidades públicas estatales)		Decisiones de nivel meso de gestión del currículum:	
	Informes de evaluación/muestras de desempeños.		Comité de Facultad.		Ajustes y rediseños de perfiles de egreso.	
	Informe de exámenes de título		Análisis Institucional (procesos de acreditación).		Innovaciones curriculares.	
	Reporte de evaluaciones nacionales.		Sistema/equipos de práctica/inter-nados.		Alineamiento de aprendizajes y perfiles.	
	Portafolio de evidencias.		Equipos de profesores.		Articulación curricular general.	
	Evidencias indirectas:				Articulación con estándares (especialmente en las carreras reguladas).	
	Reuniones informales con distintos actores.				Decisiones micro (nivel estratégico operativo de proceso):	
	Encuesta a docentes, estudiantes, egresados y empleadores.				Ajustes al diseño instruccional de cursos/ syllabus.	
	Jornadas anuales. (claustrós docentes/estudiantes).					
	Evaluación docente					
	Reportes de aprobación/reprobación de cursos.					

Continúa

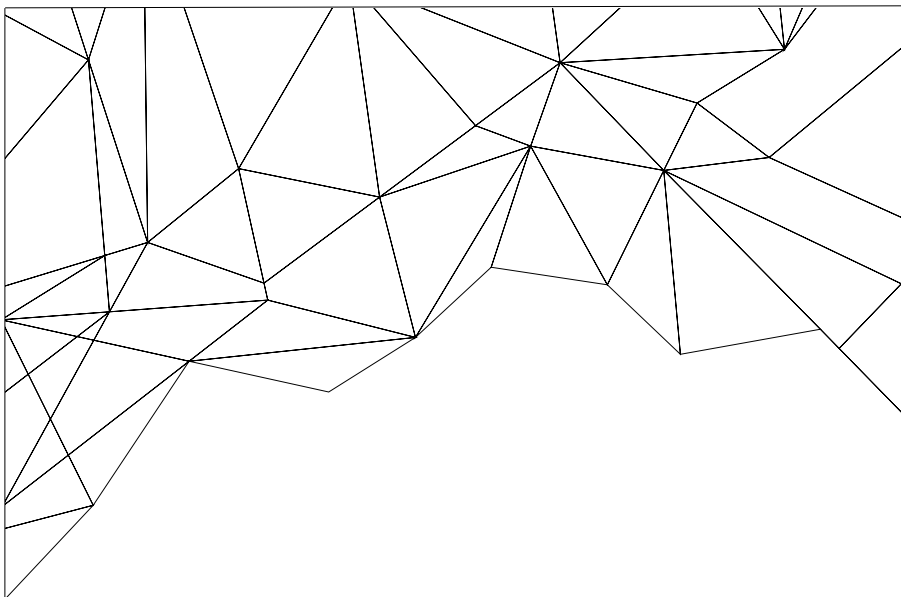
Recolección (que se recoge)	Procesamiento y análisis (quien o quienes)	Nivel de decisión y uso de la información
Carrera no regulada	Evidencias directas:	Articulación y coherencia de cursos por nivel.
	Reportes de prácticas intermedias y profesionales.	Ajuste de contenidos, metodologías de enseñanza y evaluación.
	Notas/calificaciones de cursos.	Estandarización de rúbricas, pautas y criterios de evaluación
	Resultados de Pruebas/proyectos/presentaciones.	Mentorías
	Informes de laboratorio	Ajustes a los procesos de prácticas/internados.
	Informes de exámenes	Retroalimentación a estudiantes.
	Reporte de cursos/talleres integrados.	Ajustes de carga académica
	Exámenes o actividades de finalización del grado/título.	Actividades remediales.
	Evidencias indirectas:	diversificación de la evaluación
	Percepción de estudiantes/docentes en los procesos de práctica.	Decisiones de Monitoreo del perfil de egreso:
Reuniones con estudiantes y académicos	Evaluación de logro de aprendizaje curso	
	Evaluación de competencia transversales/genéricas.	

Continúa

	Recolección (que se recoge)	Procesamiento y análisis (quién o quienes)	Nivel de decisión y uso de la información
Carrera no regulada	Tasas de aprobación/reprobación, y retención.		
	Análisis de asignaturas críticas		
	Evaluación docente.		
	Encuestas a titulados y empleados.		
	Análisis		

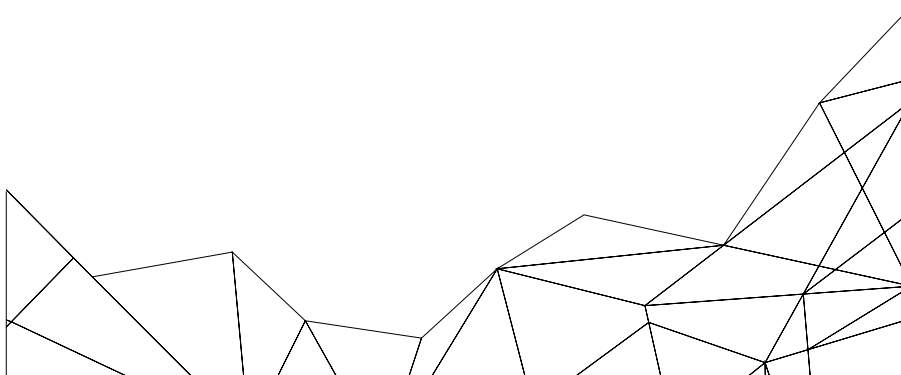
Fuente: Elaboración propia.

—



CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES



Esta investigación tuvo por objetivo analizar cómo universidades chilenas con altos estándares de acreditación recolectan, procesan y utilizan evidencias del logro de los perfiles de egreso de sus carreras. Existe un amplio consenso sobre la creciente diversidad de la educación superior chilena en una variedad de dimensiones (Brunner, 2006), que se expresa también en unos dispares modos de organización y gestión de los procesos académicos en su interior. Dicha diversidad aparece también en este estudio, y en el modo mediante el cual las instituciones analizadas abordan los procesos de recolección, procesamiento y análisis de información, lo que insuma la toma de decisión con distintas orientaciones y finalidades.

Las decisiones asociadas a procesos de seguimiento del logro de perfiles de egreso que toman las instituciones a nivel macro, apoyan la gestión estratégica interna, mientras que las decisiones de nivel meso estarían apoyando la planificación y gestión de curriculum, por lo que se pueden encontrar también decisiones de carácter microcurricular en este nivel. Las decisiones micro propiamente tales, se orientan a apoyar procesos de gestión operativa de procesos formativos, donde se encuentran las decisiones de levantamiento de evidencia directa e indirecta de aprendizajes que realizan las carreras.

Escasas son las decisiones orientadas al monitoreo y evaluación de aprendizajes de manera directa. Lo que implica recoger evidencia de desempeños y logros de aprendizajes que permitan afirmar de manera directa que las y los estudiantes han cumplido con lo esperado y comprometido en los perfiles de egreso. Este hallazgo, informa que en la actualidad las instituciones y carreras estarían más enfocadas en recoger evidencias para monitorear el curriculum diseñado y el curriculum implementado, más que el curriculum evaluado, en el decir de Van Den Akker (2007). Es decir, el foco de las instituciones y carreras se encuentra más bien en el mejoramiento continuo del proceso formativo, en términos generales, que en los aprendizajes de los estudiantes en particular. Es decir, el foco está en la gestión del currículum y el plan académico. Esto implica que en general hay un foco en lo que Van Den

Akker (2007) llama el currículum previsto, dado que las evidencias de aprendizaje, si es que se utilizan, es de una forma muy incipiente (Ewan, 2010) y siempre vinculado a lo que tiene que ver con la gestión del currículum y la coherencia entre el curso propuesto y el perfil de egreso.

Un aspecto destacable a nivel de diseño curricular, es que si bien dos de las tres instituciones declaran un currículum orientado por competencias, la centralidad no se encuentra con fuerza en los desempeños de los estudiantes (Lattuca & Stark, 2009; Tardif, 2003). Incluso en las Universidades que declara un foco en los aprendizajes, no existen directrices que orienten a la recogida de evidencia directa, sino que más bien a la articulación y coherencia curricular como parte de los procesos de aseguramiento de la calidad y de la formación. El estudio, confirma los supuestos de Scharager y Aravena (2010) sobre la alineación de los planes curriculares con los perfiles de egreso y sus metas de aprendizaje correspondientes, utilizando principalmente resultados de aprendizaje indirectos, como lo plantea Lattuca y Stark (2009).

Las carreras poseen disposición al cambio, a modo de mejorar la formación de manera continua, no sólo influenciadas por los procesos de acreditación (García et al., 2012; Tezcan-Unal et al., 2018), esto se devela por el compromiso que tienen en entregar una educación de calidad. Las universidades y carreras levantan procesos evaluativos considerando a agentes internos (estudiantes, profesores), externos (egresados, empleadores) y a la autoridad (CNA, regulaciones) cuando ello es pertinente (Billing, 2004; Stensaker, 2008) e independiente de la variabilidad que se puede producir en la relación con cada agente. A su vez, las carreras han ido estableciendo mecanismos de control y de mejoramiento continuo como parte de sus innovaciones, rediseños y ajustes curriculares, lo que ha tomado centralidad, poniendo el foco de manera importante en el currículum (Lemaitre y Zenteno, 2012; Centro de Políticas Públicas, 2011; Horsted, Branch y Nygaard, 2017). Adicionalmente, las políticas públicas y financiamiento institucional han apoyado el desarrollo de capacidades e innovación académica relevante, aunque el foco sobre el aprendizaje de los estudiantes sigue siendo un desafío (Reich, 2012; OECD, 2017; Salazar y Leihy, 2017). En este sentido, se confirma la hipótesis planteada, afirmando que en efecto las universidades estudiadas levantan diversas evidencias del logro de los perfiles de egreso en sus procesos de formación y docencia de pregrado y son utilizadas en los procesos de toma de decisiones para mejorar la formación impartida, sin embargo, no logran asegurar la calidad de la formación de manera completa, como era de esperar.

Sin perjuicio de lo anterior, una carrera que presenta altos grados de isomorfismo es Medicina (Levy, 2004), fuertemente influenciada por su regulación estatal, acreditaciones en el extranjero, y el ethos profesional propiamente tal de docentes y estudiantes, que hacen poner el foco fuertemente en que las y los estudiantes demuestren sus aprendizajes con evidencias directas.

Se destaca como aspecto crítico a nivel de las carreras analizadas, la escasa capacidad de sistematización que poseen (Bresciani, 2006; Cain & Hearn, 2018), frecuentemente explicado por la sobrecarga laboral de docentes y profesionales a cargo. Esto produce efectos negativos en la precisión y calidad de la información para la gestión y la toma de decisiones al interior de las carreras (Simon, 1947). Lo anterior, da cuenta de una escasa gestión de contenidos, y por tanto, abundante información que las unidades no alcanzan a sistematizar por su sobrecarga (Arévalo, 2007).

Lo anterior confirma los supuestos de Domínguez y Mesanza (1996) que explican que las universidades son entidades donde prima la toma de decisión de racionalidad limitada, debido a la existencia de insuficiente información para tomar una decisión de manera totalmente racional. En este escenario, los directivos adquieren mayor preponderancia, debido a que las decisiones recaen en ellos al no haber organismos capaces de sistematizar y socializar a los docentes toda la información pertinente posible de levantar. Esto produce entonces que las universidades de la muestra efectivamente se comporten como anarquías institucionalizadas (Cohen et al., 1972), donde prima una gestión hacia el currículum y los problemas propios de la gestión educativa, más que una atención especial por los aprendizajes de los estudiantes. En ese sentido, las universidades y carreras que componen la muestra buscan perfeccionar lo curricular, generando programas lo más coherentes posibles.

A modo de conclusión, se puede afirmar en primer lugar que las Universidades tienen elementos comunes en cuanto a las estructuras asociadas a la recogida, procesamiento, sistematización, análisis y toma de decisiones respecto de las evidencias de aprendizaje para dar cuenta del logro del perfil de egreso. Las estructuras generales de las Universidades cumplen funciones similares a la hora de generar información y evidencias de aprendizajes ya sea directas o indirectas; no obstante, la forma en que operan es distinta, evidenciándose particula-

ridades en la forma en que se coordinan estos procesos tanto a un nivel central como a nivel de las carreras analizadas. En las instituciones que adoptan un modelo más jerárquico en el flujo de toma de decisiones, con fuertes influencias del medio externo (gobierno, agencias acreditadoras, CRUCH) e internos (autoridades institucionales y de unidades académicas) se suele adoptar más homogeneidad y estandarización de los macro procesos; en modelos menos jerárquicos hay una mayor influencia de actores internos (autoridades institucionales, de unidades, docentes y estudiantes) que los actores externos, la toma de decisiones es menos homogénea y los flujos de información son más difusos.

La variabilidad al interior de las instituciones pareciera darse según cómo se observa y valora la formación al interior de los equipos que levantan y sistematizan la información, la cultura profesional derivada del propio quehacer profesional, la idiosincrasia propia del profesional egresado de la carrera, y la tradición formativa a la que responde, además de elementos vinculados a la gestión como lo es el liderazgo dentro de la carrera o facultad, el cual da la pauta a los procesos de ajuste y rediseño curricular, y a los procesos por los cuales están pasando los programas actualmente.

En segundo lugar, y en línea con lo anterior, se aprecia que la toma de decisiones relativa a los procesos de innovación y ajuste curricular se encontraría permeada por la adopción o no de un modelo curricular, existiendo mayor directriz desde las vicerrectorías académicas o de docencia cuando el diseño curricular se encuentra definido por la institución. Por otra parte, a nivel de carrera, se aprecia una permanente preocupación por llevar a cabo procesos bottom – up en el análisis y evaluación de los programas/planes de estudio y proceso formativo, no siempre estimulado desde el nivel central pero sí apoyado por sus unidades técnicas, lo que parece positivo y da cuenta de un compromiso con la calidad de la formación.

En tercer lugar, se concluye que las universidades estudiadas cuentan a nivel institucional con sistemas de recolección, procesamiento y análisis de evidencias. Sin embargo, este proceso no se replica a nivel de carrera. Los instrumentos son variados, enfocados en la recolección de evidencias de aprendizaje indirectas a nivel de la universidad con miras a la rendición de cuentas y el posicionamiento. No obstante, el conocimiento respecto de estos instrumentos es dispar entre los actores institucionales. Algunos de estos, inclusive, atribuyen evidencias indirectas para el monitoreo y seguimiento de los aprendizajes de los perfiles de egreso.

A nivel de carrera los instrumentos utilizados proveen información que constituyen evidencias indirectas (tasas de aprobación, conversaciones con estudiantes y profesores, evaluación docente, entre otros) y evidencias directas del aprendizaje (informes de práctica, muestras de desempeño en módulos integrativos, portafolios, pruebas escritas, entre otros). Sin embargo, las carreras utilizan mayoritariamente instrumentos que levantan evidencias de aprendizaje indirectas, dejando la recolección de evidencias directas encapsuladas en los cursos o módulos bajo la responsabilidad de los docentes. Esta situación, da cuenta no sólo de falta de evidencia para asegurar el logro de los perfiles de egreso, sino que pone en cuestión donde se encontraría el foco del proceso formativo. Cabe preguntarse entonces ¿cuál es el lugar que ocupan los aprendizajes como tales en la formación de pregrado?. Hasta ahora, pareciera haber existido un progreso evidente en las instituciones de educación superior, ante la necesidad de evolucionar desde una escasa organización curricular y de gestión de carrera, pasando por procesos de innovación curricular, articulaciones y coherencia, en la línea de Biggs (1996), hasta la necesidad de monitoreo y seguimiento de los perfiles de egreso, pero sin reparar suficientemente en los aprendizajes de los estudiantes. La información sobre el logro de los perfiles tiende a ser incompleta, administrada de modo atomizado y poco sistemático, lo que resulta complejo desde el punto de vista de su monitoreo, seguimiento y, ciertamente, la incorporación de cambios e innovaciones en el tiempo.

Dado lo anterior, si bien esta investigación apoya la evidencia que ha comenzado a surgir a nivel internacional (Arum et al., 2016; Cain & Hearn, 2018; NILOA, 2018, 2019; Martínez et al., 2018) acerca de la necesidad de poner foco en los aprendizajes, preocupa que ante los grandes esfuerzos que han puesto las universidades por asegurar una formación de calidad, aún no se cuente con evidencia de si, en efecto, los estudiantes están aprendiendo lo que se prometió que aprendieran en los perfiles de egreso de las carreras.

Es un hecho cierto que no se puede asegurar aprendizajes si no se tiene claridad de los desempeños esperados, la progresión académica y trayectoria curricular de los estudiantes, sin embargo, esto no es suficiente para dar cuenta del cambio esperado de manera directa, y la atribución del cambio a partir de evidencias (Lattuca & Stark, 2009).

IV. 1. Limitaciones y proyecciones del estudio

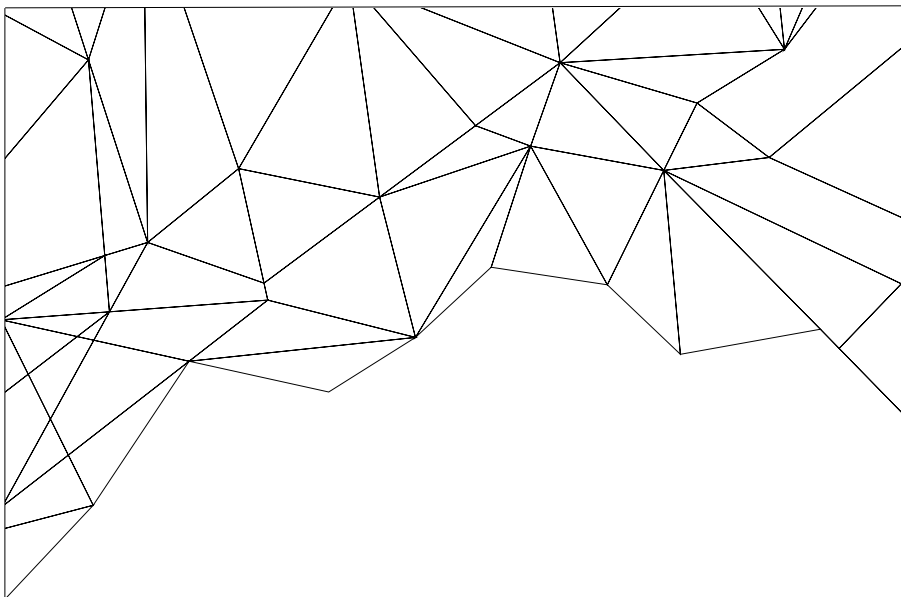
La presente investigación se realizó en el contexto de un año especialmente difícil para el país. Los resultados fueron extraídos en el contexto del estallido social del 18 Octubre, y la pandemia mundial producto del virus SARS-2/COVID-19. Ambos contextos, hicieron que las instituciones de educación superior estudiadas, presentaran paralizaciones de carreras, tomas de campus, cuarentenas, entre otros, lo que afectó no sólo la forma en que estaba planificada la recolección de datos, la cantidad personas consideradas en la muestra de carreras, sino también la dinámica de trabajo del equipo, la que debió ser a distancia para todos los casos. Dado lo anterior, es que como limitación del estudio se tiene que la información recogida no pudo ser saturada a partir de los casos que fue posible entrevistar, esto, por lo que la categorías levantadas y la información recogida se limita a la opinión de quienes la reportaron pudiendo quedar aspectos o información de la institución y de las carreras no abordados por este estudio.

Otra limitación, que se explica por la situación ya descrita, es que no se pudieron realizar las entrevistas a los comités curriculares de manera grupal, con todos sus miembros, lo que redujo las posibilidades de validación intersubjetiva entre quienes dan sus opiniones al interior del grupo contrastando acuerdos y desacuerdos. Pese a lo anterior, se pudo acceder a quienes son responsables de las decisiones en las carreras, dando confianza y validez a los resultados ya que se constituyen en informantes claves. Una tercera limitación del estudio es que refiere a universidades de la zona centro y sur del país, por lo que es deseable que en futuros estudios se aborde la realidad de la zona norte para poder ser contrastada tanto a nivel de instituciones como de carreras.

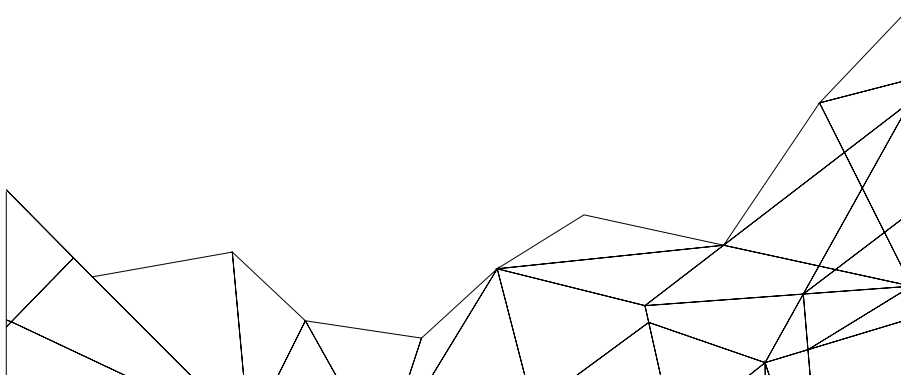
En cuanto a las proyecciones del estudio, se presentan algunas líneas de escalabilidad para futuros estudios. En primer lugar, el presente estudio pone de relieve la toma de decisiones a partir de evidencias de aprendizajes, lo que resulta claramente un desafío para los sistemas de aseguramiento de la calidad en general, y a los procesos de monitoreo y seguimiento de los perfiles de egreso, en particular, marcando la posibilidad de seguir su estudio con futuras investigaciones, así como también, avanzar hacia la construcción de modelos pilotos de monitoreo y seguimiento que puedan ser instalados en contextos de educación superior.

Por otra parte, el estudio de la toma de decisiones en contextos de educación superior, es una oportunidad para proyectar nuevas investigaciones que aborden la perspectiva organizacional en las instituciones, el poder e influencia de los tomadores de decisiones y el liderazgo de los mismos, lo que sería interesante abordar desde las categorías público/privado. En este estudio se observa cómo estos aspectos afectan la toma de decisiones y tiene efectos en la comprensión y énfasis de los sistemas de recolección, procesamiento y uso de las evidencias.

Otra línea de acción posible, corresponde al estudio de los efectos de la pandemia sobre la organización de las carreras y de las instituciones de educación terciaria. Si bien el estudio pudo dilucidar ciertos elementos que se hicieron presentes debido a la situación de pandemia global en las carreras y las universidades, solo fue un efecto colateral del estudio. Se hace necesario pensar y analizar cómo las carreras y las universidades buscaron adaptarse pensando en su sostenibilidad y cuál es el efecto de dichos cambios sobre el curriculum, los procesos de recolección, sistematización, análisis y toma de decisión respecto a las evidencias de aprendizaje y el modelo organizacional.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- AEQUALIS, Foro de educación Superior. (2013). *Acceso y permanencia en la educación superior: Sin apoyo no hay oportunidad*. Recuperado de: <http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=publicaciones/A-1391643876.pdf>.
- Álvarez de Zayas, C. M. (1996). El diseño curricular en la educación superior cubana. *Revista Pedagogía Universitaria*, 1(1), 36-50.
- Ampuero, N., Casas, M., Del Valle, R., Faúndez, F., Gutiérrez, A., Jara, E., Loncomilla, L., Poblete, A., Ponce, M., Riquelme, P., Saelzer, R. y Ugueño, A. (2014). Evaluación de aprendizajes en el contexto de innovaciones curriculares en el pregrado en universidades chilenas. En Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA] y Grupo Operativo de Universidades Chilenas [GOU] (Eds.), *Evaluación del Aprendizaje en Innovaciones Curriculares de la Educación Superior*. (39-82). Recuperado de: <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2017/07/evaluacion-del-aprendizaje-en-innovaciones-curriculares-de-la-educacion-superior.pdf>.
- Arévalo, J. (2007). *Gestión de la Información, gestión de contenidos y conocimiento*. II Jornadas de trabajo del Grupo SIOU. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10760/11273>.
- Armanet, P. (2000). Los desafíos de la educación superior chilena en el siglo XXI. En Consejo Superior de Educación (Eds.). *Políticas de educación superior: ¿tiempo de innovar?*, 38-44.
- Arum, R., Roksa, J. & Cook, A. (2016). *Improving Quality in American Higher Education: Learning Outcomes and Assessments for the 21st Century*. United State of America: Jossey-Bass.
- Báez, M., Guzmán, L., Mella, E., Solar, M., Poblete, A., Vergara, C., Zúñiga, M. Alvarado V. Cárcamo A. y Cazenave, M. (2004). *Evaluación de competencias de egresados universitarios en el área de educación*. En GOP y CINDA (Eds.), *Competencias de Egresados Universitarios*. 71-73. Santiago: CINDA. Recuperado de: <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2004/04/competencias-de-egresados-universitarios.pdf>.
- Barcos, S. (2008). Reflexiones acerca de los sistemas de información universitarios ante los desafíos y cambios generados por los procesos de evaluación y acreditación. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(1), 209-244.
- Barr, R. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning—A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning*, 27(6), 12-26. Doi: 10.1080/00091383.1995.10544672

- Barnett, R. (1992). *Improving higher education: Total quality care*. Bristol: Open University Press.
- Barnett, R. & Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Barrette, J., Jonnaert, P., Masciotra, D. y Yaya, M. (2006). La competencia como organizadora de los programas de formación: Hacia un desempeño competente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-32.
- Bernasconi, A. (1996). La universidad de mercado. *Estudios Sociales*, (87), 41-56.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347-364. doi: <https://doi.org/10.1007/BF00138871>.
- Biggs, J. & Tang, K. (2011). *Teaching for quality learning at University*. 4th Edition. Maidenhead: Oxford University Press.
- Billing, D. (2004). International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: Commonality or diversity?. *Higher Education*. 47(1), 113-137. doi: <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000009804.31230.5e>.
- Blömeke, S., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Kuhn, Ch. & Fege, J. (2013). *Modeling and Measuring Competencies in Higher Education. Tasks and Challenges*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Boix, R. y Burset, S. (2011). Hacia un Nuevo paradigma en la enseñanza superior. En Alsina, J. (coord.) *Evaluación por competencia en la universidad: las competencias transversales*. Cuadernos de docencia universitaria. (1) 12-17. Barcelona: Octaedro.
- Bovill, C & Woolmer, Ch. (2019). How conceptualisations of curriculum in higher education influence student-staff co-creation in and of the curriculum. *Higher Education*. (78). 407-422. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0349-8>.
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. United State of America: Sage Publications.
- Bresciani, M. (2006). *Outcomes-based academic and co-curricular program review: A compilation of institutional good practices*. Virginia: Stylus Publishing.

- Brennan, J., & Magness, P. (2019). *Cracks in the Ivory Tower: The Moral Mess of Higher Education*. Oxford University Press.
- Brown, W. O. (2001). *Faculty participation in university governance and the effects on university performance*. Journal of Economic Behavior & Organization, 44(2), 129–143. doi: [https://doi.org/10.1016/s0167-2681\(00\)00136-0](https://doi.org/10.1016/s0167-2681(00)00136-0)
- Bruneau, M. & Langevin, L. (2000). *Enseignement supérieur: vers un nouveau scénario [Enseñanza superior: hacia un nuevo escenario]*. Paris: ESF Éditeur.
- Brunner, J. (2006). *Diversificación y diferenciación de la educación superior en Chile en un marco internacional comparado*. Santiago de Chile: Documento Escuela de Gobierno, Universidad Adolfo Ibáñez.
- Brunner, J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación*, 355, 137-159.
- Brunner, J. (2011) Regímenes de gobernanza universitaria: un estudio tipológico y tendencias. En J. J. Brunner y C. Peña (Eds.) *El conflicto de las universidades: entre lo público y lo privado*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Brunner, J. y Miranda, D. (2016). *Educación superior en Iberoamérica*. Informe 2016. Santiago: CINDA.
- Cain, T. & Hearn, J. (2018). Documenting and Improving Collegiate Learning in the USA. In Zlatkin-Troitschanskaia O., Toepper M., Pant H., Lautenbach C. & Kuhn C. (Eds) *Assessment of Learning Outcomes in Higher Education. Methodology of Educational Measurement and Assessment*, 19-41, Springer, Cham. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-74338-7_2.
- Caixeta, M. & Rodrigues, R. (2008) A decisão como resultado de um processo social da informação compartilhada. *Informação and Informação*, 13(1), 81-104. doi: <http://dx.doi.org/10.5433/1981-8920.2008v13n1p81>
- Canales, A., de los Ríos, D., y Letelier, M. (2008). *Comprendiendo la implementación de innovaciones educativas derivadas de los programas MECESUP y CNAP para ciencia y tecnología*. Santiago: Universidad de Santiago de Chile.
- Cebrián, M. (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea.

- Centro de Políticas Públicas. (2011). *Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior: Aspectos críticos y desafíos de mejoramiento*. 45. Recuperado de <https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/sistema-de-aseguramiento-de-la-calidad-de-la-educacion-superior.pdf>.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA] y Grupo Operativo de Universidades Chilenas [GOU]. (2008). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Recuperado de: <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2008/12/disenio-curricular-basado-en-competencias-y-aseguramiento-de-la-calidad-en-la-educacion-superior.pdf>.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA] y Grupo Operativo de Universidades Chilenas [GOU]. (2017). *Evaluación del logro de perfiles de egreso: experiencias universitarias*. Recuperado de: <https://www.cinda.cl/download/libros/Libro%20gop.pdf>.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA] (2019). *Educación Superior Inclusiva*. Recuperado de: <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/05/educacion-superior-inclusiva-gop-cinda.pdf>.
- Cifuentes, J.H. (2016). *Asuntos de Gobierno Universitario*. Madrid: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Madrid. Recuperado de https://issuu.com/mercadeoepuj/docs/asuntos_de_gobierno_universitario.
- Cohen, M., March, J., & Olsen, J. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice (Trad. Romo G. y Quinteros C.). *Administrative Science Quarterly*, 17 (1), 1-25. Doi: <http://dx.doi.org/10.2307/2392088>.
- Comisión Nacional de Acreditación [CNACHile]. (s.f.). *Normativas*. Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile. <https://www.cnachile.cl/Paginas/Ley%2020129.aspx>
- Consejo Nacional de Educación [CNDE]. (2020). *Matrícula Instituciones/ Programas Educación Superior*. Comisión Nacional de Educación. <https://www.cned.cl/indices/matricula-institucionesprogramas-educacion-superior>.
- Collis, B. y Moonen, J. (2011). Flexibilidad en la educación superior: revisión de expectativas. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (37), 15-25. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-02-01>.
- Cortijo, J. (2000). *Diseño Curricular* [material en soporte digital]. Ciudad de la Habana.

- Cruz, Y. R. (2015). Gestión de Información y del Conocimiento para la toma de decisiones organizacionales. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, (11), 150-163.
- De Boer & Goedegebuure. (1995). Decision-making in higher education: A comparative perspective. *Australian Universities' Review*, 38(1), 41-47.
- De la Torre, S., Jiménez, B., Tejada, J., Carnicero, P., Borrell, N. y Medina, J. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos: estudio de casos*. Madrid: Editorial Española.
- Domínguez, G. y Mesanza, J. (1996). *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Edwards, R. & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?*. Great Britain: Bloomsbury Academic.
- Ewan, C. (2010). Disciplines Setting Standards: The Learning and Teaching Academic Standards (LTAS) Project. Australian Quality Forum 2010. *Higher Education: Quality in Uncertain Times*.
- Fayoumia, A., Khedraa, A., Madboulyb, A., Noaman, A., & Ragaba, A. (2017). Higher education quality assessment model: towards achieving educational quality standard. *Studies in Higher Education*, 42(1), 23–46. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1034262>.
- Fleet, N., Pedraja, L y Rodríguez, E. (2014). Acreditación institucional y factores de la calidad universitaria. *Interciencia*, 39(7), 450-457.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Franco, A. y Benites, L. (2018). Reflexiones acerca del currículo en la educación superior. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*. 4(4), 121-128.
- Fraser, S. & Bosanquet, A. (2006). The curriculum? That's just a unit outline, isn't it?, *Studies in Higher Education*, 31(03), 269-284. doi: 10.1080/03075070600680521.
- Gaebel, M. & Zhang, T. (2018). *TRENDS: Learning and teaching in the european higher education area*. Belgium: European University Association.
- Gámez, R. (2007) *Comunicación y cultura organizacional en empresas chinas y japonesas*. Edición electrónica gratuita. Recuperado de: www.umed.net/libros/2007a/221/.

- García, J. (2003). *Los Enfoques Curriculares ¿qué son?* [material en soporte digital]. La Habana.
- García, C., Reyes, M. y Pachano, N. (2012). El perfil del docente universitario en el marco de la innovación curricular en Venezuela. *Redhecs*, 12(7), 140-151.
- Gómez, H. y Möller, I. (2014). Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de educación básica en Chile. *Calidad en la educación*, (41), 17-49. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000200002>.
- González, C. (2010). El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 33, 123-146. doi: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n33.141>.
- González, M., Hernández, J. y Jiménez, Y. (2013). Competencias profesionales en la educación superior: justificación, evaluación y análisis. *Revista Innovación Educativa*, 13(61), 45-65.
- Greatbatch, D. & Holland, J. (2016). *Teaching quality in higher education*. London: Department for Business, Innovation and Skills. Recuperado de: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/524495/he-teaching-quality-literature-review-qualitative-research.pdf.
- Guzmán, M. A., 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*, 37(149), 60-73.
- Guzmán, F. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 107-120. Doi: <https://doi.org/10.35362/rie740610>.
- Hornstein, H. A. & Law, H. F. E. (2017) Student evaluations of teaching are an inadequate assessment tool for evaluating faculty performance. *Cogent Education*, 4(1). doi: 10.1080/2331186X.2017.1304016.
- Horsted, A., Branch, J. and Nygaard, C. (2017). *Learning Centred Curriculum Design in Higher Education*. Oxfordshire: Libri Publishing
- Irigoyen, J., Jiménez, M., y Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48). 243-266.

- Kehm, B. (2012). *La nueva gobernanza de los sistemas universitarios*. Barcelona: Ediciones Octaedro. Recuperado de <http://idpbarcelona.net/docs/recerca/ciencia/bibliografia/kehm.pdf>.
- Kells, H. (1993). *Autorregulación en la Educación Superior chilena*. Procedimientos, avances y perspectivas para asegurar y controlar la calidad. Santiago de Chile: Consejo Superior de Educación.
- Klein, M.F. (1991). *The Politics of Curriculum Decision Making: Issues in Centralizing the Curriculum (SUNY Series in Curriculum Issues and Inquiries)*. State University of New York Press
- Knust, R. (2019). *Desafíos para programas profesionales de pregrado en América Latina. Algunas reflexiones desde una mirada holandesa*. Renovación del currículo en AL. Lecciones aprendidas. Recuperado de: https://www.academia.edu/38727021/Desafios_para_programas_de_pregrado_en_AL_1_3.
- Koljatic, M. (2014). *Cuenta Pública*. Comisión Nacional de Acreditación.
- Kozanitis, A. (2012). Innovaciones pedagógicas. *En Innovación en docencia universitaria: su rol en la calidad de la educación superior*. Presentación llevada a cabo en Seminario Innovación en Docencia Universitaria: su rol en la calidad de la Educación Superior, Santiago de Chile.
- Lattuca, L. & Stark J. (2009). *Shaping the college curriculum*. Academic plans in context. San Francisco: Jossey Bass A Wiley imprint.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels* [Desarrollar la competencia de los profesionales]. Paris: Éditions d'Organisation.
- Lemaitre, M., Maturana, M., Zenteno, M., y Alvarado, A. (2012). Cambios en la gestión institucional en universidades, a partir de la implementación del sistema nacional de aseguramiento de la calidad: la experiencia chilena. *Revista Calidad en la Educación*, 36, 22-52. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652012000100001>.
- Lemaitre, M. J. y Zapata, G. (2003). Antecedentes situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en Chile. *Políticas Públicas: Demandas Sociales y Gestión del Conocimiento*.
- Lemaitre M. y Zenteno, M. (2012). *Aseguramiento de la Calidad en Iberoamérica*. Educación Superior, Informe 2012. Santiago: Universia, CINDA.

- Levy, D. (2004). *The New Institutionalism: Mismatches with Private Higher Education's Global Growth*. PROPHE Working Paper Series. 3. Program for Research on Private Higher Education.
- Litwin, E. (2006). El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 25-31.
- Lolas, F. (2004). Educación Superior: Valores fundamentales, dilemas permanentes. *Anales de la Universidad de Chile*, 16.
- Martin, M., & Stella, A. (2007). *External quality assurance in higher education: making choices*. Paris: UNESCO. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499628.pdf>.
- Martínez, J., Tobón, S., y López, E. (2018). Acreditación de la calidad en instituciones de educación superior: desafíos pendientes en América Latina. *Dilemas Contemporáneos: educación, Política y Valores*, 5(2).
- Meneses, G. y Tomas, M. (2017). Validación de un cuestionario para evaluar las actitudes del profesorado universitario ante la innovación curricular. *Acción Pedagógica*, 26(1), 106-119.
- Mertens, D. (2015). *Research and evaluation in education and psychology*. United States of América: Sage Publications.
- Middaugh, M. F. (2011). *Planning and assessment in higher education: Demonstrating institutional effectiveness*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Mintzberg, H. (1979) *La estructuración de las organizaciones*. México: Editorial Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (1991). *Diseño de organizaciones eficientes*. Argentina: Editorial El Ateneo.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2013). *El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile 2013: Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Paris: OECD Publishing. doi: <https://doi.org/10.1787/9789264191693-es>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2017). *Education in Chile, Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD Publishing. doi: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264284425-en>.
- Pey, R. y S. Chauriye (2011). *Innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores*. Santiago: CRUCH. Recuperado de: https://sct-chile.consejoderectores.cl/documentos_WEB/Innovacion_Curricular/2.Informe_INNOVACION_CURRICULAR.pdf.

- Porter, A. (2004). Curriculum assessment. En Green, J., Camilli, G. & Elmore, P. (Eds.) *Complementary Methods for Research in Education*, 141-159. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Reich, R. (2012) MECESUP Program in Chile 15 Years Supporting Higher Education Quality Improvement. *Revista Harvard Review of Latin America*. Fall 2012, 32-34.
- Rodríguez, Y. y Pinto, M. (2018). Modelo de uso de información para la toma de decisiones estratégicas en organizaciones de información. *Transinformação*, 30(1), 51-64. <https://doi.org/10.1590/2318-08892018000100005>.
- Salazar, J. M., y Leihy, P. S. (2017). El largo viaje: Los esquemas de coordinación de la educación superior chilena en perspectiva. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (25), 1-29.
- Sanz, T. (2004). Capítulo 4: Modelos Curriculares. *Revista Pedagogía Universitaria*. 9(2). Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de la Habana.
- Scharager, J. y Aravena, M.T. (2010). Impacto de las políticas de aseguramiento de la calidad en programas de educación superior: un estudio exploratorio. *Revista Calidad en la Educación*, 32, 16-42. doi: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n32.150>.
- Shavelson, R., Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Mariño, JP. (2018). International Performance Assessment of Learning in Higher Education (iPAL): Research and Development. In Zlatkin-Troitschanskaia, O., Toepper, M., Anand, H., Lautenbach, C. & Kuhn, Ch (Eds) *Assessment of learning outcomes in higher education. Cross-national comparisons and perspectives*, 193-214, Switzerland:Springer International Publishing AG. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-74338-7_10.
- Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52–59. Doi: <https://doi.org/10.1162/0011526054622015>.
- Simon, H. (1947). *Administrative Behavior: A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organization*. The Free Press.
- Simon, H. (1983). *Reason in Human Affairs*. California: Stanford University Press.

- Singer, V., García, C., Strasser, K., Farías, J. y Cabezas, M. (2019). Perfiles de engagement en estudiantes de pregrado no tradicionales y su relación con el desempeño académico. Motivación y conducta de estudiantes universitarios de tercer semestre y su relación con desempeño. (16). Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. *Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad*. Recuperado de: https://investigacion.cnachile.cl/archivos/cna/documentos/Cuaderno-16_V.Singer.pdf.
- Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2013). On the validity of student evaluation of teaching: The state of the art. *Review of Educational Research*, 83, 598–642. doi: <http://dx.doi.org/10.3102/0034654313496870Spooren2007>.
- Stensaker, B. (2008). Outcomes of Quality Assurance: A Discussion of Knowledge, Methodology and Validity. *Quality in Higher Education*, 14(1), 3-13, doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13538320802011532>.
- Stensaker, B. (2011). Accreditation of higher education in Europe - moving towards the us model?. *Journal of Education Policy*, 26(6), 757-769, doi: <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.551785>.
- Stone, P. J. (1997). Thematic Text Analysis: New Agendas for Analyzing Text Content. En Roberts, C. (Eds.). *Text Analysis for the Social Sciences: Methods for Drawing Statistical Inferences from Texts and Transcripts*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information*. Quel cadre pédagogique?. Paris: ESF Éditeur.
- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en oeuvre. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 36-44.
- Tezcan-Unal, B., Winston, K. & Qualter, A. (2018). Learning-oriented quality assurance in higher education institutions. *Quality in Higher Education*, 24 (3), 221-237. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1558504>.
- The National Institute for Learning Outcomes Assessment's [NILOA] (2018). *Assessment that matters: Trending toward practices that document authentic student learning*. Recuperado de: <https://www.learningoutcomesassessment.org/documents/NILOA2018SurveyReport.pdf>.

- The National Institute for Learning Outcomes Assessment's [NILOA]. (2019). *New to Assessment?* Recuperado de <https://www.learningoutcomesassessment.org/browse-by/new-to-assessment/#Modules>.
- Tunnig América Latina. (2012). *Informe Tercera Reunión*. Santiago de Chile.
- Van Damme, D. (2000). European approaches to quality assurance: Models, characteristics and challenges', *South African Journal of Higher Education*, 14(2), 10–19.
- Van Den Akker, J. (2007). Materiales pedagógicos ejemplares como catalizadores en el currículum y desarrollo docente. En *El texto escolar: apuntes para una didáctica crítica*. Presentación llevada a cabo en el 1er. Congreso Internacional de textos escolares. Santiago de Chile.
- Van Der Wende, M & Kouwenaar, K. (1993). *The Quality Debate: A Discussion on the Contribution of International Cooperation to Higher Education*. Limburg: University of Limburg.
- Villa, A., Escotet, M. y Goñi, J. (2007). *Modelo de innovación de la educación superior*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Virgili, J., Rozenhauz, J., y Cukierman, U. (2005). *Sistema de Información para la Toma de decisiones*. Presentado en V Coloquio Internacional sobre gestión universitaria en América del Sur, Mar del Plata.
- Wheeler, B. (2018). *University Leaders Disagree on How to Use Data Analytics, Survey Finds*. Recuperado de: <https://edtechmagazine.com/higher/article/2018/06/university-leaders-disagree-how-use-data-analytics-survey-finds>.
- Zabalza, M. (2003). Innovación en la Enseñanza Universitaria. *Contextos Educativos*. Revista de Educación, 6-7, 113-136. doi:<http://dx.doi.org/10.18172/con.531>.
- Zapata, G. (2013). *Program Innovation in Higher Education: An Exploratory Study of the Creation of New Degree Programs in Chilean Universities*. State University of New York at Albany.
- Zapata, G., Leihy, P. y Theurillat, D. (2018). Compromiso estudiantil en educación superior: Adaptación y validación de un cuestionario de evaluación en universidades chilenas. *Calidad en la Educación*, (48), 204-250. doi: <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.482>.
- Zapata, G. y Tejeda, I. (2016). *Informe Nacional: Chile. Educación Superior en Iberoamérica Informe 2016*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Gonzalo_Zapata2/publication/311440561_Educacion_Superior_en_Chile-Informe_Nacional_2011-2016/links/5846a0dd08ae2d21756e30ce/Educacion-Superior-en-Chile-Informe-Nacional-2011-2016.pdf.

Armanet, P. (2000), Los desafíos de la educación superior chilena en el siglo XXI. En Consejo Superior de Educación (Eds.). Políticas de educación superior: ¿tiempo de innovar?, 38-44.

Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA] y Grupo Operativo de Universidades Chilenas [GOU]. (2008). Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior. Recuperado de: <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2008/12/disenio-curricular-basado-en-competencias-y-aseguramiento-de-la-calidad-en-la-educacion-superior.pdf>

Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA] y Grupo Operativo de Universidades Chilenas [GOU]. (2017). Evaluación del logro de perfil de egreso: experiencias universitarias. Recuperado de: <https://www.cinda.cl/download/libros/Libro%20gop.pdf>

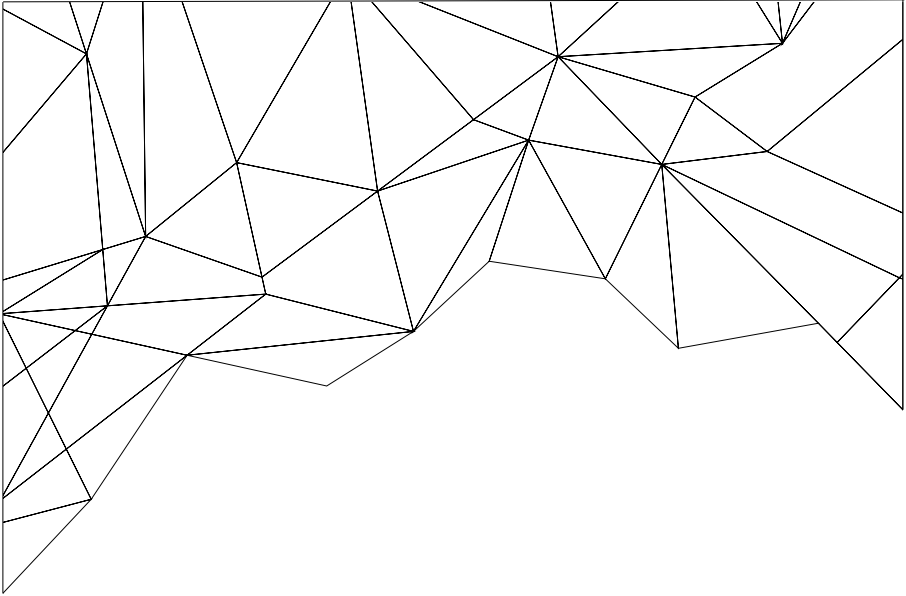
Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA] (2019). Educación Superior Inclusiva. Recuperado de: <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/05/educacion-superior-inclusiva-gop-cinda.pdf>

Comisión Nacional de Acreditación [CNACHile]. (s.f.). Normativas. Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile. <https://www.cnachile.cl/Paginas/Ley%2020129.aspx>

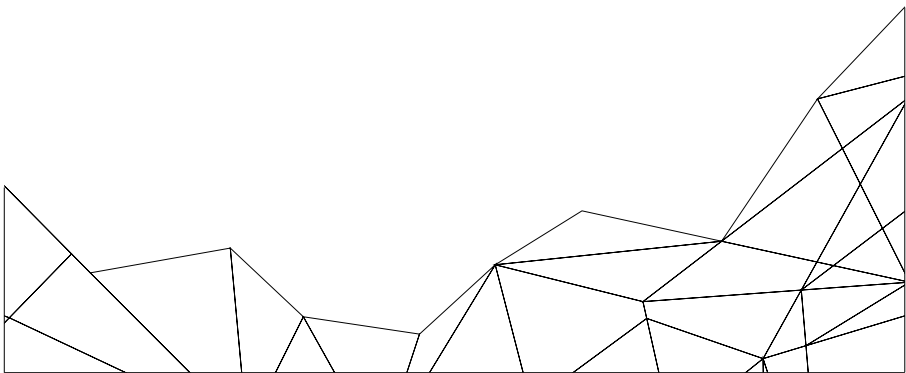
Consejo Nacional de Educación [CNDE]. (2020). Matrícula Instituciones/ Programas Educación Superior. Comisión Nacional de Educación. <https://www.cned.cl/indices/matricula-institucionesprogramas-educacion-superior>

García, J. (2003). Los Enfoques Curriculares ¿qué son? [material en soporte digital]. La Habana.

Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52–59. Doi: <https://doi.org/10.1162/0011526054622015>.



ANEXOS



Anexo 1

Guión de preguntas nivel institucional/carreras

- 1) ¿Cómo entiende la institución los resultados de aprendizaje, qué es lo que toma en consideración a la hora de pensar en resultados de aprendizaje?
- 2) ¿Cuál es la visión, el rol y aporte de la evaluación de resultados de aprendizaje en la institución?
- 3) ¿Existen iniciativas formales para recoger evidencias de resultados de aprendizaje?
- 4) ¿Cómo y quiénes recogen información respecto a los resultados de aprendizaje?
- 5) ¿Cómo y quién procesa dicha información?
- 6) ¿Qué de esa información se utiliza para los procesos de toma de decisión de mejora?
- 7) ¿Como la institución/carrera asegura el logro del perfil de egreso comprometido?
- 8) ¿La institución tiene algunos vacíos de información de resultados de aprendizaje en el proceso formativo de los y las estudiantes? ¿Cómo los completan o no lo hacen?
- 9) ¿Cómo la estructura institucional favorece la recolección, procesamiento y análisis de resultados de aprendizaje?
- 10) En los procesos de recolección, análisis y toma de decisiones, asociado a resultados de aprendizaje ¿ustedes consideran expertos externos, consultores, equipos de asesoría, servicios? ¿Qué justifica la decisión?
- 11) En los últimos dos años ¿qué presiones ha ejercido la sociedad civil, el Estado y/o asociaciones profesionales, que hayan tenido alguna influencia en decisiones de cambio y/o rediseño curricular de la universidad?
- 12) ¿Cómo la institución promueve los cambios y actualizaciones?
- 13) ¿A qué obedecen las decisiones de cambio o rediseño curricular? ¿Quiénes toman esas decisiones?
- 14) ¿Cuál es rol de los siguientes actores: académicos, estudiantes y directivos en los procesos de rediseño o cambio curricular?

15) ¿Cómo la institución realiza un seguimiento a los cambios implementados en el currículum?

16) ¿Cuáles son los principios que rigen u orientan los procesos de cambio curricular que la institución implementa? (flexibilidad, participación, internacionalización).

17) ¿Cuáles son los principales lineamientos u orientaciones que entrega la institución a las facultades, escuelas y carreras para el desarrollo de los procesos de cambio o rediseño curricular?

18) ¿Cómo se comunican o difunden los resultados de los procesos de cambio curricular o rediseño.

Anexo 2

Cuestionario breve de preguntas cerradas

Cuestionario Preliminar

- 1 ¿Con cuánta frecuencia son utilizados los siguientes instrumentos para medir resultados de aprendizajes de los y las estudiantes en su institución? (Marque una X en la casilla correspondiente).

Instrumentos	Nada	Algo	Bastante	Mucho	No sabe
Encuestas nacionales de estudiantes	☐	☐	☐	☐	☐
Encuestas desarrolladas por la institución/Unidad Académica	☐	☐	☐	☐	☐
Cuestionario de Habilidades Genéricas/ Transversales	☐	☐	☐	☐	☐
Cuestionarios diagnóstico a nivel de las disciplinas/ carreras	☐	☐	☐	☐	☐
Evaluaciones de desempeño en el aula	☐	☐	☐	☐	☐
Evaluaciones tipo Prueba (preguntas cerradas y preguntas abiertas)	☐	☐	☐	☐	☐
Portafolios a lo largo del currículo	☐	☐	☐	☐	☐
Evaluaciones integradas en cursos núcleo	☐	☐	☐	☐	☐
Evaluaciones en contexto de prácticas o pasantías	☐	☐	☐	☐	☐
Exámenes o tesis de licenciatura/egreso	☐	☐	☐	☐	☐
Exámenes de salida nacionales/internacionales	☐	☐	☐	☐	☐

- 2 ¿Con cuánta frecuencia son utilizados los resultados de aprendizaje para los siguientes procesos? (Maque con una X en la casilla correspondiente).

Procesos	Nada	Algo	Bastante	Mucho	No sabe
Procesos de acreditación	☐	☐	☐	☐	☐
Planificación estratégica	☐	☐	☐	☐	☐
Benchmarking institucional	☐	☐	☐	☐	☐
Desarrollo y/o modificación de políticas de docencia	☐	☐	☐	☐	☐
Revisión de aprendizaje comprometidos en los cursos	☐	☐	☐	☐	☐
Revisión de programas de curso/syllabus	☐	☐	☐	☐	☐
Modificación curricular	☐	☐	☐	☐	☐
Mejora institucional	☐	☐	☐	☐	☐
Asignación de recursos para la docencia	☐	☐	☐	☐	☐
Desarrollo profesional para profesores y staff docente.	☐	☐	☐	☐	☐

- 3 ¿Con cuánta frecuencia se utilizan resultados de aprendizaje para realizar cambios en las políticas institucionales en los siguientes niveles? (Marque con una X en la casilla correspondiente).

Niveles	Nada	Algo	Bastante	Mucho	No sabe
La Institución y sus objetivos generales de formación	☐	☐	☐	☐	☐
Las carreras y sus perfiles de egreso	☐	☐	☐	☐	☐
Los cursos y sus objetivos de aprendizaje	☐	☐	☐	☐	☐
Las prácticas docentes y sello de formación	☐	☐	☐	☐	☐

4 ¿Con cuánta frecuencia los siguientes actores promueven en su institución la evaluación de resultados de aprendizajes de los y las estudiantes? (Maque con una X en la casilla correspondiente).

Actores	Nada	Algo	Bastante	Mucho	No sabe
Autoridades del nivel central de las universidades (rectores, vicerrectores)	☐	☐	☐	☐	☐
Decanos y directores de programas	☐	☐	☐	☐	☐
Gobierno (subsecretaría o superintendencia)	☐	☐	☐	☐	☐
Agencias de acreditación (CNA y otras)	☐	☐	☐	☐	☐
Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH	☐	☐	☐	☐	☐
Agencias y programas de financiamiento (MINEDUC, MECESUP, CONICYT, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
Estudiantes (Centros de estudiantes o representantes estudiantiles)	☐	☐	☐	☐	☐
Académicos asociados a programas	☐	☐	☐	☐	☐
Asociaciones profesionales - gremiales	☐	☐	☐	☐	☐

Anexo 3

Formatos consentimientos informados

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Evidencias de aprendizajes para la toma de decisiones: ¿cómo aseguran el logro de la formación carreras de universidades acreditadas?

María Paola Marchant Araya, Investigadora Responsable

Pontificia Universidad Católica de Chile

Usted ha sido invitado a participar en el estudio “Evidencias de aprendizajes para la toma de decisiones: ¿cómo aseguran el logro de la formación carreras de universidades acreditadas?” a cargo de la investigadora María Paola Marchant Araya, de la Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Trabajo Social, de la Universidad Católica. Este estudio está siendo financiado por la Comisión Nacional de Acreditación, adjudicado con fecha 31 de julio de 2019, código de proyecto CON19062.

El objeto de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en la presente investigación.

¿De qué se trata la investigación científica a la que se lo invita a participar?

El estudio tiene como propósito central: Analizar cómo universidades líderes en innovación curricular en Chile recolectan, procesan y utilizan evidencias de resultado del logro de los perfiles de egreso de sus carreras. Los perfiles de egreso son la promesa que las instituciones de educación superior realizan a las familias y la sociedad, por lo que el seguimiento y monitoreo de como estos perfiles se van alcanzando en los estudiantes es de vital importancia para asegurar la calidad educativa. Las evidencias de logro, constituyen más que una mera información, un recurso de base para la toma de decisiones de mejora y cambio

curricular, en sentido amplio, en las universidades y carreras.

¿Cuál es el propósito concretamente de su participación en esta investigación?

Usted ha sido convocado como director/a, jefe/a de unidades de calidad, de análisis institucional, o gestión curricular a nivel institucional de la Universidad (poner la universidad), dado el rol que usted tiene como actor clave en los procesos de análisis, monitoreo, seguimiento y toma decisiones de la gestión curricular institucional y de carreras. Su participación será relevante para dar cuenta de su percepción acerca de los procesos de recolección, procesamiento y análisis de las evidencias de logro del perfil de egreso.

¿En qué consiste su participación?

Participará en una entrevista individual o grupal junto a otras autoridades de su unidad o área que así lo deseen. En la entrevista, investigadores del equipo y asistente de apoyo pondrán a discusión y reflexión las temáticas referida a los procesos de recolección, procesamiento y análisis de evidencia de logro de aprendizaje. Esta entrevista será grabada en audio, si así lo permite usted, y transcritas por el equipo de investigación, sin considerar su nombre ni cargo particular, sino solamente sus opiniones y percepciones globales de tales procesos.

¿Cuánto durará su participación?

Se estima que el proceso de cada entrevista debiera tomar entre 60 y 90 minutos en total.

¿Qué beneficios puede obtener de su participación?

En principio la investigación no tiene beneficios directos para los participantes, sin embargo, existen beneficios potenciales fruto de la discusión y reflexión generada.

¿Qué riesgos corre al participar?

A nuestro juicio, no hay riesgos asociados a su participación en el estudio en cuanto a daños o malestar físico o psíquico. La entrevista se rea-

liza en su calidad de actor clave y sus respuestas serán administradas de modo anónimo en conjunto con la de otros actores claves que están también siendo convocados a participar del proceso.

¿Cómo te protege la información y datos que usted entregue?

La información entregada será utilizada sólo para los propósitos previstos, la información de cada universidad y carrera no será difundida de ninguna forma mientras dure el proceso de investigación. Los resultados globales del proyecto al finalizar el mismo, no individualizarán a ninguno de los actores relevantes que hayan colaborado en el proceso. Se garantiza la protección de la privacidad y respeto de la confidencialidad en el tratamiento de datos personales, a través de la firma de un acuerdo de confidencialidad de cada miembro del equipo de investigación. Los datos sistematizados en códigos y matrices serán guardados por un período de 4 años, una vez transcurrido ese periodo serán eliminados de los equipos de los investigadores.

¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse una vez iniciada su participación?

Usted NO está obligado de ninguna manera a participar en este estudio. Si accede a participar, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión negativa alguna para usted. Aunque las autoridades máximas de las instituciones hayan autorizado la realización de esta investigación, usted puede negarse a participar sin consecuencias negativas para usted.

¿Qué uso se va a dar a la información que yo entregue?

Los resultados del estudio serán publicados como informe final en la Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad de la Comisión Nacional de Acreditación, en el segundo semestre de 2020. Así como también, en paper académico que se enviará para su publicación en una revista indexada (ISI, SCOPUS, SCIELO).

Los investigadores podrán participar de discusiones académicas acerca del aporte de los resultados globales del estudio a la política pública en educación superior.

¿A quién puede contactar para saber más de este estudio o si le surgen dudas?

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a María Paola Marchant Araya, en la P. Universidad Católica de Chile.

Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este estudio, puede contactar al Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades. Presidenta: Inés Contreras Valenzuela.

De acuerdo a las condiciones antes descritas, declaro [marcar con una X]:

ACEPTO SER GRABADO EN AUDIO	☐
NO ACEPTO SER GRABADO EN AUDIO	☐

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO.

Firma del/la Participante

Fecha

Nombre del/la Participante

Nombre del la investigador/investigadora

Fecha

Formato consentimiento informado nivel institucional

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Evidencias de aprendizajes para la toma de decisiones: ¿cómo aseguran el logro de la formación carreras de universidades acreditadas?

María Paola Marchant Araya, Investigadora Responsable
Pontificia Universidad Católica de Chile

Usted ha sido invitado a participar en el estudio “Evidencias de aprendizajes para la toma de decisiones: ¿cómo aseguran el logro de la formación carreras de universidades acreditadas?” a cargo de la investigadora María Paola Marchant Araya, de la Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Trabajo Social, de la Universidad Católica. Este estudio está siendo financiado por la Comisión Nacional de Acreditación, adjudicado con fecha 31 de julio de 2019, código de proyecto CON19062.

El objeto de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en la presente investigación.

¿De qué se trata la investigación científica a la que se lo invita a participar?

El estudio tiene como propósito central: Analizar cómo universidades líderes en innovación curricular en Chile recolectan, procesan y utilizan evidencias de resultado del logro de los perfiles de egreso de sus carreras. Los perfiles de egreso son la promesa que las instituciones de educación superior realizan a las familias y la sociedad, por lo que el seguimiento y monitoreo de como estos perfiles se van alcanzando en los estudiantes es de vital importancia para asegurar la calidad educativa. Las evidencias de logro, constituyen más que una mera información, un recurso de base para la toma de decisiones de mejora y cambio curricular, en sentido amplio, en las universidades y carreras.

¿Cuál es el propósito concretamente de su participación en esta investigación?

Usted ha sido convocado como (Indicar cargo y Universidad), dado el rol que usted tiene como actor clave en los procesos de análisis, monitoreo seguimiento y toma decisiones para la gestión curricular institucional y de carreras. Su participación será relevante para dar cuenta de su opinión acerca de los procesos de recolección, procesamiento y análisis de las evidencias de logro del perfil de egreso.

¿En qué consiste su participación?

Participará en una entrevista individual o grupal junto a otras autoridades de su unidad o área que así lo deseen. En la entrevista, investigadores del equipo y asistente de apoyo pondrán a discusión y reflexión las temáticas referida a los procesos de recolección, procesamiento y análisis de evidencia de logro de aprendizaje. Esta entrevista será grabadas en audio, si así lo permite usted, y transcritas por el equipo de investigación, sin considerar su nombre ni cargo particular, sino solamente sus opiniones y percepciones de tales procesos.

¿Cuánto durará su participación?

Se estima que el proceso de cada entrevista debiera tomar entre 60 y 90 minutos en total.

¿Qué beneficios puede obtener de su participación?

Los resultados del estudio traerán beneficios directos a su institución y las carreras consideradas, dada la discusión y análisis de la información recogida respecto de los sistemas internos de calidad que poseen y, en lo específico, respecto de las evidencias de logro de aprendizaje que dan cuenta del cumplimiento de los perfiles de egreso. Como resultado del estudio se prevén potenciales beneficios indirectos para usted como participante, dado que estos constituyen una contribución al conocimiento en la disciplina investigada y esperan ser un aporte a la política pública en educación superior.

¿Qué riesgos corre al participar?

A nuestro juicio, no hay riesgos asociados a su participación en el estudio en cuanto a daños o malestar físico o psíquico. La entrevista se realiza en su calidad de actor clave y sus respuestas serán administradas de modo anónimo, en conjunto con la de otros actores claves que están también siendo convocados a participar del proceso.

¿Cómo te protege la información y datos que usted entregue?

La información entregada será utilizada sólo para los propósitos previstos, la información de cada universidad y carrera no será difundida de ninguna forma mientras dure el proceso de investigación. Los resultados globales del proyecto al finalizar el mismo, no individualizarán a ninguno de los actores relevantes que hayan colaborado en el proceso. Se garantiza la protección de la privacidad y respeto de la confidencialidad en el tratamiento de datos personales, a través de la firma de un acuerdo de confidencialidad de cada miembro del equipo de investigación, el que se encuentra en manos de las autoridades de investigación de la universidad. Los datos sistematizados en códigos y matrices serán guardados por un período de 4 años, una vez transcurrido ese periodo serán eliminados de los equipos de los investigadores.

¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse una vez iniciada su participación?

Usted NO está obligado de ninguna manera a participar en este estudio. Si accede a participar, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión negativa alguna para usted. Aunque las autoridades máximas de las instituciones hayan autorizado la realización de esta investigación, usted puede negarse a participar sin consecuencias negativas para usted.

¿Qué uso se va a dar a la información que yo entregue?

Los resultados del estudio serán publicados como informe final en la Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad de la Comisión Nacional de Acreditación, en el segundo semestre de 2020. Así como también, en paper académico que se enviará para su publica-

ción en una revista indexada (ISI, SCOPUS, SCIELO).

Los investigadores podrán participar de discusiones académicas acerca del aporte de los resultados del estudio a la política pública en educación superior.

¿A quién puede contactar para saber más de este estudio o si le surgen dudas?

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a María Paola Marchant Araya, en la P. Universidad Católica de Chile.

Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este estudio, puede contactar al Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades. Presidenta: Inés Contreras Valenzuela.

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO.

Firma del/la Participante

Fecha

Nombre del/la Participante

Nombre del la invertigador/in-
vestigadora

Fecha

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador)

Formato consentimiento informado nivel carreras

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Evidencias de aprendizajes para la toma de decisiones: ¿cómo aseguran el logro de la formación carreras de universidades acreditadas?

María Paola Marchant Araya, Investigadora Responsable
Pontificia Universidad Católica de Chile

Usted ha sido invitado a participar en el estudio “Evidencias de aprendizajes para la toma de decisiones: ¿cómo aseguran el logro de la formación carreras de universidades acreditadas?” a cargo de la investigadora María Paola Marchant Araya, de la Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Trabajo Social, de la Universidad Católica. Este estudio está siendo financiado por la Comisión Nacional de Acreditación, adjudicado con fecha 31 de julio de 2019, código de proyecto CON19062.

El objeto de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en la presente investigación.

¿De qué se trata la investigación científica a la que se lo invita a participar?

El estudio tiene como propósito central: Analizar cómo universidades líderes en innovación curricular en Chile recolectan, procesan y utilizan evidencias de resultado del logro de los perfiles de egreso de sus carreras. Los perfiles de egreso son la promesa que las instituciones de educación superior realizan a las familias y la sociedad, por lo que el seguimiento y monitoreo de como estos perfiles se van alcanzando en los estudiantes es de vital importancia para asegurar la calidad educativa. Las evidencias de logro, constituyen más que una mera información, un recurso de base para la toma de decisiones de mejora y cambio curricular, en sentido amplio, en las universidades y carreras.

¿Cuál es el propósito concretamente de su participación en esta investigación?

Usted ha sido convocado como miembro del comité curricular de la carrera a la que pertenece, en este caso.....(poner la carrera), dado el rol que en esta instancia asumen sus miembros en el monitoreo, seguimiento, análisis y propuestas de acción para la gestión curricular. Su participación será relevante para dar cuenta de su opinión acerca de los procesos de recolección, procesamiento y análisis de las evidencias de logro del perfil de egreso.

¿En qué consiste su participación?

Participará en dos entrevistas grupales junto a otros miembros del comité curricular que así lo deseen. En la primera entrevista, investigadores del equipo y asistente de apoyo pondrán a discusión y reflexión las temáticas referida a los procesos de recolección, procesamiento y análisis de evidencia de logro de aprendizaje. En la segunda entrevista grupal se pondrá a disposición los resultados del estudio para su discusión y validación. Estas entrevistas serán grabadas en audio, si así lo permite usted, y transcritas por el equipo de investigación, sin considerar el nombre de los participantes sino solamente sus opiniones y percepciones de tales procesos.

¿Cuánto durará su participación?

Se estima que el proceso de cada entrevista debiera tomar entre 90 y 120 minutos en total.

¿Qué beneficios puede obtener de su participación?

Los resultados del estudio traerán beneficios directos a su institución y las carreras consideradas, dada la discusión y análisis de la información recogida respecto de los sistemas internos de calidad que poseen y, en lo específico, respecto de las evidencias de logro de aprendizaje que dan cuenta del cumplimiento de los perfiles de egreso. Como resultado del estudio se prevén potenciales beneficios indirectos para usted como participante, dado que estos constituyen una contribución al conocimiento en la disciplina investigada y esperan ser un aporte a la política pública en educación superior.

¿Qué riesgos corre al participar?

A nuestro juicio, no hay riesgos asociados a su participación en el estudio en cuanto a daños o malestar físico o psíquico. La entrevista se realizan en su calidad de actor clave y sus respuestas serán administradas de modo anónimo, en conjunto con la de otros actores claves que están también siendo convocados a participar del proceso. Si su posición jerárquica es menor a la de autoridades presentes en el comité curricular, se deja explícito que su participación no tendrá implicancias a nivel de evaluación académica ni en la relación laboral para los participantes.

¿Cómo te protege la información y datos que usted entregue?

La información entregada será utilizada sólo para los propósitos previstos, la información de cada universidad y carrera no será difundida de ninguna forma mientras dure el proceso de investigación. Los resultados globales del proyecto al finalizar el mismo, no individualizarán a ninguno de los actores relevantes que hayan colaborado en el proceso. Se garantiza la protección de la privacidad y respeto de la confidencialidad en el tratamiento de datos personales, a través de la firma de un acuerdo de confidencialidad de cada miembro del equipo de investigación, el que se hará llegar a sus autoridades. Los datos sistematizados en códigos y matrices serán guardados por un período de 4 años, una vez transcurrido ese periodo serán eliminados de los equipos de los investigadores.

¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse una vez iniciada su participación?

Usted NO está obligado de ninguna manera a participar en este estudio. Si accede a participar, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión negativa alguna para usted. Aunque las autoridades de las instituciones hayan autorizado la realización de esta investigación, usted puede negarse a participar sin consecuencias negativas para usted.

¿Qué uso se va a dar a la información que yo entregue?

Los resultados del estudio serán publicados como informe final en la Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad de la Comisión Nacional de Acreditación, en el segundo semestre de 2020. Así como también, en paper académico que se enviará para su publicación en una revista indexada (ISI, SCOPUS, SCIELO).

Los investigadores podrán participar de discusiones académicas acerca del aporte de los resultados del estudio a la política pública en educación superior.

¿A quién puede contactar para saber más de este estudio o si le surgen dudas?

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a María Paola Marchant Araya, en la P. Universidad Católica de Chile.

Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este estudio, puede contactar al Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades. Presidenta: Inés Contreras Valenzuela.

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO.

Firma del/la Participante

Fecha

Nombre del/la Participante

Nombre del la investigador/investigadora

Fecha

Anexo 4

Formato matriz de análisis entrevistas

Criterio de análisis	Universidad		
	Nivel (institucional o carrera)		
Concepto de resultado de aprendizaje (ra)			
Visión y aporte de la institución acerca de la evaluación de ra			
Iniciativas formales para recoger evidencia de ra			
Qué información se recoge de ra			
Quién recoge información de ra			
Cómo recoge información de ra			
Qué información macro se recoge, no ra			
Quién recoge información de datos macros, no ra			
Cómo se recoge información de datos macros, no ra			
Qué de la información recogida se utiliza para tomar decisiones de mejora, ra			
Qué de la información recogida se utiliza para tomar decisiones de mejora, macro no ra			
¿La institución asegura el logro del perfil de egreso?			
Como la institución asegura el logro del perfil de egreso (de asegurarlo)			
Vacíos de información de la institución. Existen y como se abordan			
Como la institución favorece la recolección, procesamiento y análisis de información			
Participación de expertos en procesos de rediseño curricular			
Participación de expertos en procesos de recolección, procesamiento y análisis de información			
Participación de expertos en la toma de decisiones para la mejora			
Presiones del estado que influyen las decisiones de cambio o mejora			

Criterio de análisis	Universidad		
	Nivel (institucional o carrera)		
Presiones de sociedad civil que influyen las decisiones de cambio o mejora			
Presiones de asociaciones profesionales que influyen las decisiones de cambio o mejora			
Como la institución promueve los cambios			
A que obedecen las decisiones de cambio o rediseño curricular			
Quienes toman las decisiones de cambio o rediseño curricular			
Rol de académicos en los procesos de rediseño curricular			
Rol de estudiantes en los procesos de rediseño curricular			
Rol de directivos en los procesos de rediseño curricular			
Rol de empleadores y egresados en los procesos de rediseño curricular			
Como la institución realiza seguimientos a los cambios implementados			
¿Cuáles son los principios que rigen u orientan los procesos de cambio curricular?			
Papel de la flexibilidad en los procesos de cambio curricular			
La participación en los procesos de cambio curricular			
La internacionalización en la institución			
La internacionalización en el curriculum			
Como se comunican o difunden los resultados			
Otros hallazgos relevantes			

SOBRE LOS AUTORES

María Paola Marchant Araya, investigadora principal, Trabajadora Social de la Universidad de Valparaíso. Actualmente se desempeña como académica de la Escuela de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus principales áreas de trabajo son la formación en educación superior y el diseño y evaluación curricular.

Carla Förster Marin, co-investigadora, Bióloga marina de la Universidad de Católica del Norte. Actualmente se desempeña como Jefe de Departamento de Evaluación y Calidad de la Docencia en la Universidad de Talca. Cuenta con experiencia en evaluación educacional, formación en educación superior.

Gonzalo Zapata Larraín, co-investigadora, Sociólogo de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente, se desempeña como académico de la misma casa de estudios. Su especialización profesional se centra en la administración educacional, los estudios de política y en educación superior.

Abel Soto Higuera, co-investigadora, Trabajador Social de la Universidad de La Frontera. Actualmente, se desempeña como Director de Pregrado, Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades de la misma casa de estudios. Su especialización profesional se centra en la formación en educación superior.

CONTEXTO DE LOS CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA) presenta cuatro nuevos números correspondientes a la Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior. Los contenidos de estos cuatro números están estrechamente vinculados a la realización de la V Convocatoria de Investigación 2019 en el campo del aseguramiento de la calidad de la educación superior. Con ello, CNA espera seguir ampliando la base de conocimiento científico disponible y aumentar la comprensión que la comunidad tiene sobre la operación e impacto de aseguramiento de la calidad, desafío que la Comisión ha adoptado explícitamente dentro de sus prioridades.

Para el logro de lo anterior, la Comisión creó un fondo especial destinado al financiamiento de proyectos y estableció, para la adjudicación, un riguroso sistema de evaluación. Los estudios deben ser originales y plantear objetivos que apunten a reflexionar sobre el diseño u orientación en políticas en el área del aseguramiento de la calidad y la educación superior, y al desarrollo del sistema en su conjunto. Las investigaciones deben plantear también la identificación de potenciales oportunidades de mejora, fundamentando la introducción de modificaciones a los instrumentos existentes.

La Comisión definió un conjunto de líneas de investigación prioritarias para el desarrollo de nuevo conocimiento:

- Sistemas internos de aseguramiento de la calidad institucional: niveles y su articulación, capacidades y recursos involucrados en su implementación. Una mirada comparada.
- Docencia de pregrado: mejora de la calidad, balance y lecciones de la experiencia de 12 años en Chile.
- Docencia de postgrado (magíster, doctorado y especialidades médicas y odontológicas) y nuevas tendencias: alianzas en cooperación interinstitucional, entre disciplinas y/o con la sociedad y la industria.
- Investigación, creación e innovación: desafíos para el subsistema técnico-profesional de nivel superior.

Los cuatro proyectos de investigación financiados que componen esta nueva Serie *Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior* son los siguientes:

Cuadernos de Investigación (2020)	Investigador principal	Entidad patrocinante	Título
Cuaderno N°17	Francis Espinoza	Universidad Católica del Norte	Modelos de internacionalización, una mirada comparativa de nuestros sistemas nacionales de acreditación
Cuaderno N°18	Sandra Catalán Henríquez	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Acciones Psicopedagógicas para propiciar la permanencia y avance curricular oportuno de los estudiantes de la PUCV en el marco del aseguramiento de la calidad
Cuaderno N°19	Rosa Romero	Instituto Profesional Inacap	Caracterización de las condiciones institucionales que favorecen y/o obstaculizan el desarrollo de la innovación educativa en la Educación Superior Técnico Profesional
Cuaderno N°20	María Paola Marchant	Pontificia Universidad Católica de Chile / Universidad de La Frontera / Universidad de Talca	Evidencias de aprendizajes para la toma de decisiones: ¿Cómo aseguran el logro de la formación carreras de universidades acreditadas?

Los Cuadernos de Investigación correspondientes al año 2016, 2017, 2018 y 2019 (Nº1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16) y otras publicaciones de CNA Chile pueden ser descargadas en la página <https://www.cnachile.cl/Paginas/investigacion.aspx>.



Cuaderno N°1 (2016)

La función de Vinculación o Tercera Misión en el contexto de la Educación Superior chilena



Cuaderno N°2 (2016)

Impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión de pregrado y postgrado en la Universidad de Chile (2011-2014)



Cuaderno N°3 (2016)

Consistencia en la percepción de los estudiantes sobre la calidad de sus doctorados



Cuaderno N°4 (2016)

El uso de criterios e indicadores de calidad en la acreditación de programas: diferencias entre agencias privadas de acreditación en Chile



Cuaderno N°5 (2017)

La acreditación como agente de mejora continua en los programas de postgrado en Ciencia y Tecnología



Cuaderno N°6 (2017)

Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones chilenas



Cuaderno N°7 (2017)

Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación



Cuaderno N°8 (2017)

Acreditación de doctorados vinculados a la industria: análisis de buenas prácticas internacionales y lineamientos para su desarrollo en Chile



Cuaderno N°9 (2018)

Articulación de la educación técnica formal, no-formal e informal: garantías de calidad para un continuo educativo



Cuaderno N°10 (2018)

Trayectorias de egresados de los programas de la Red de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile



Cuaderno N°11 (2018)

Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad



Cuaderno N°12 (2018)

Gestión académica para la innovación en las universidades chilenas. Un modelo de formación para profesionales de la gestión académica en educación superior



Cuaderno N°13 (2019)

Experiencias formativas de mujeres en carreras de ingeniería: caracterización de prácticas que incentivan la inclusión y equidad



Cuaderno N°14 (2019)

Acoplamiento entre habitus institucional y habitus individual: una lectura desde la experiencia de estudiantes de enseñanza media técnico profesional que estudian en tres universidades regionales del CRUCH



Cuaderno N°15 (2019)

Propuesta metodológica para la obtención de un Indicador Nacional de Vulnerabilidad Académica: un insumo para políticas públicas y procesos de acreditación con foco en la equidad



Cuaderno N°16 (2019)

Perfiles de engagement en estudiantes de pregrado no tradicionales y su relación con el desempeño académico. Motivación y conducta de estudiantes universitarios de tercer semestre y su relación con el desempeño



Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior

Barómetro N°1, diciembre 2017



Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior

Barómetro N°2, julio 2018



Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior

Barómetro N°3, julio 2019



Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior

Barómetro N°4, diciembre 2019



Aseguramiento de la calidad de programas de doctorado: convergencias y desafíos para Iberoamérica



Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual



Estudios y Publicaciones de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile)



Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile



Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile