



Facultad de Ciencias de la Educación
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Programa de Magíster en Educación Basado en Competencias

Desarrollo de un instrumento de recolección de información para monitoreo de implementación de Modelos Educativos bajo Enfoque Basado en Competencias

Trabajo de Graduación para la obtención del
Grado Académico de Magíster en Educación Basado en Competencias.

Estudiante:

Carla Montserrat Gajardo Poblete

Santiago - Chile, Marzo 2020

CONSTANCIA

La Dirección del Sistema de Bibliotecas a través de su unidad de procesos técnicos certifica que el autor del siguiente trabajo de titulación ha firmado su autorización para la reproducción en forma total o parcial e ilimitada del mismo.



Talca, 2022

Agradecimientos

A la o él que desee ser agradecido

*En especial a mis compañeras y compañeros de este último año:
Andrés, Ángela, Germán, Ignacia y Renata.*

*A mis compañeras en el camino del MEBC:
Carmen Luz, Catherinna, Myriam, Moyra y Ximena.*

*A mis amigas de Talquira:
Cristi, Elsa y Moi.*

*A la geografía del Maule que siempre dio claridad.
Y a los parques y reservas CONAF, que si no los concesionan,
siempre serán un hermoso lugar para explorar.*

INDICES

ÍNDICE DE CONTENIDO

<u>RESUMEN</u>	1
<u>CAPÍTULO I. PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS</u>	2
I.1 EXPOSICIÓN GENERAL DEL TRABAJO	2
I.2 ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN	2
Sistemas de aseguramiento de la calidad	2
Surgimiento y relevancia del sistema de aseguramiento de la calidad en Chile	4
Nuevos criterios y estándares para el monitoreo de la implementación de modelos educativos	5
I.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	9
I.4 OBJETIVOS DEL TRABAJO DE GRADO	9
I.5 DESCRIPCIÓN DE SU ÁMBITO DE APLICACIÓN	9
<u>CAPITULO II. REVISIÓN DE LA LITERATURA O MARCO TEÓRICO</u>	10
II.1 LOS MODELOS EDUCATIVOS	10
II.2 MODELOS EDUCATIVOS EN CHILE	13
II.3 IMPLEMENTACIÓN DE MODELOS EDUCATIVOS	18
II.4 LA NECESIDAD DEL CAMBIO EDUCATIVO	20
II.5 EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS	22
II.6 TUNING: INICIATIVA A NIVEL NACIONAL E INTERNACIONAL	25
II.7 RESUMEN	27

<u>CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO</u>	28
III.1 MARCO CONTEXTUAL DE LA INVESTIGACIÓN	28
III.2 TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	29
III.3 OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES	32
III.4 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	32
III.5 TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS	33
III.6 FASES DE VALIDACIÓN Y CONFIABILIDAD	33
III.7 REQUERIMIENTOS ÉTICOS	33
<u>CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y RESULTADOS</u>	34
IV.1 OCHO PASOS DE TARDIF CONTEXTUALIZADOS AL DESARROLLO DE UN INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	34
Uno: cómo debe ser un instrumento de recolección de información bajo enfoque basado en competencias que evalúe la implementación de Modelos Educativos en Universidades Chilenas	34
Dos: determinación de las dimensiones que medirá el instrumento de recolección de información al momento de aplicarse	40
Tres: determinación de los recursos a movilizar	42
Cuatro: escalonamiento de las dimensiones del instrumento de recolección de información	42
Cinco: determinación de técnicas de recolección de información según dimensión	46
Seis: determinación de estándar de evaluación del instrumento de recolección de información según dimensión	49
Siete: determinación tipo aplicación del instrumento de recolección de información	51
Ocho: determinación del tipo de análisis de la información recopilada desde la aplicación del instrumento	52

IV.2 RESUMEN OCHO PASOS DE TARDIF CONTEXTUALIZADOS AL DESARROLLO DE UN INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	54
IV.3 INSTRUMENTO FINAL	57
Cuestionario	57
Capacitación	51
Taller puzzle	69
Entrevista semi-estructurada	76
IV.4 ITERACIÓN CON PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	84
<u>CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</u>	85
PRIMEROS HALLAZGOS	85
Cuestionario difusión y contenido	85
Taller puzzle	87
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	92
<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	93

Índice de Tablas

TABLA N°1. Universidades Chilenas Periodo 1990-2019	2
TABLA N°2. Criterios y estándares para la acreditación de universidades	8
TABLA N°3.1. Principios modelos educativos universidades chilenas del CRUCH	14
TABLA N°3.2. Principios modelos educativos universidades chilenas del CRUCH	15
TABLA N°3.3. Principios modelos educativos universidades chilenas del CRUCH	16
TABLA N°4. Tendencias en la definición de competencias	23
TABLA N°5. Dimensiones a evaluar en modelos educativos universitarios	32
TABLA N°6. Principios Orientadores Modelos Educativos	39
TABLA N°7. Dimensiones que medirá el instrumento recolección de información	41
TABLA N°8.1. Dimensiones que medirá el instrumento recolección de información	44
TABLA N°8.2. Dimensiones que medirá el instrumento recolección de información	45
TABLA N°9.1. Técnicas que tendrá el instrumento recolección de información	46
TABLA N°9.2. Técnicas que tendrá el instrumento recolección de información	47
TABLA N°9.3. Técnicas que tendrá el instrumento recolección de información	48
TABLA N°10.1. Estándar de evaluación que tendrá el instrumento recolección de información	49
TABLA N°10.2. Estándar de evaluación que tendrá el instrumento recolección de información	50
TABLA N°11.1. Tipo aplicación instrumento recolección de información	51
TABLA N°11.2. Tipo aplicación instrumento recolección de información	52
TABLA N°12.1. Tipo aplicación instrumento recolección de información	52
TABLA N°12.2. Tipo aplicación instrumento recolección de información	53
TABLA N°12.3. Tipo aplicación instrumento recolección de información	53
TABLA N°13.1. Resumen características de cada paso	54
TABLA N°13.2. Resumen características de cada paso	55

Índice de Esquemas

ESQUEMA N°1. Características de un instrumento de recolección de información bajo enfoque basado en Competencias	40
ESQUEMA N°2. Características principales instrumento recolección de información	56
ESQUEMA N°3. Instrumento final	

RESUMEN

Actualmente, las Instituciones de Educación Superior (IES), en particular las Universidades, se enfrentan a dos circunstancias: (1) la necesidad de instaurar nuevas estrategias para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad, y (2) la capacidad de ser eficientes en la gestión institucional para dar respuesta a los requerimientos que se les exige al momento de rendir cuentas a los sistemas de aseguramiento de la calidad institucionalizados por el sistema educativo.

Este trabajo de grado describe el proceso de desarrollo de un instrumento de recolección de información para el monitoreo de implementación de Modelos Educativos Universitarios bajo Enfoque Basado en Competencias. A partir de la estructura de ocho pasos de Tardif (2003) para el desarrollo de un programa de competencias de Tardif (2003), se diseñó y realizó un pilotaje de un instrumento de recolección de información bajo enfoque basado en competencias que consta de 3 métodos de recolección: un cuestionario, taller puzzle y análisis de experiencia comparada.

CAPÍTULO I. PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS

I.1 EXPOSICIÓN GENERAL DEL TRABAJO

Este trabajo de grado es una investigación con un foco cualitativo que, por medio de la estructura de ocho pasos para el desarrollo de un programa de Tardif (2003), busca desarrollar un instrumento de recolección de información bajo enfoque basado en competencias.

I.2 ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN

Sistemas de aseguramiento de la calidad

Los sistemas universitarios se ven constantemente enfrentados al desafío de insertarse en un mundo complejo, con nuevas y altas exigencias de profesionalismo y competencias asociadas a la actual sociedad del conocimiento (Márquez, 2017). A esto se suma, por una parte, la necesidad de instaurar nuevas estrategias para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad. Y por otra parte, los requerimientos que se les exigen al momento de rendir cuentas y ser eficientes en la gestión institucional (Espinoza y González, 2012). Estudios del área especifican una serie de factores que han afectado el desarrollo de los sistemas universitarios, tales como el crecimiento y diversificación de la educación superior, la introducción de la lógica de mercado en el sector y la necesidad de responder a los requerimientos de la globalización (Billing, 2004; Brennan y Shah, 2000; Espinoza y González, 2012; Harvey, 2002).

El desarrollo de los factores mencionados, en lo concreto, desembocó en un aumento de la cobertura de la educación terciaria: América Latina pasó de menos de 300.000 estudiantes en 1950 a alrededor de 20 millones durante el transcurso de la década del 2000. A su vez, pasó de 75 universidades en 1950 a 3.000 IES en la presente época (Espinoza et al., 2006). En Chile, como muestra la **Tabla 1**, la cantidad total de Universidades se ha mantenido en el periodo 1990-2019, sin embargo, la matrícula ha aumentado paulatinamente (Cruz-Coke, 2004) y la cobertura de las IES se ha extendido geográficamente, alcanzando regiones que hace dos décadas no contaban con una oferta académica de este tipo.

En consecuencia, hoy existe una amplia cobertura de carreras de pregrado y programas de posgrado en casi todo el país, con sedes a lo largo del territorio (Espinoza y González, 2012). Otro dato de interés, es que las Universidades no CRUCH han disminuido en cantidad a lo largo de las últimas 3 décadas, reduciendo su cantidad total de 40 en 1990 a 30 en 2019.

TABLA 1. Universidades Chilenas Periodo 1990-2019

TIPO DE INSTITUCIÓN	1990	2000	2010	2019
Universidades del CRUCH	20	25	25	29
Universidades no CRUCH	40	39	35	30
TOTAL	60	64	60	59

Fuente: Elaboración propia desde datos de Espinoza y González, 2012; MINEDUC, 2011; MINEDUC, 2019.

El contexto descrito acrecentó la necesidad de incorporar y desarrollar sistemas y herramientas para la mejora y aseguramiento de la calidad de las instituciones, carreras y programas de educación superior, con el fin de (Espinoza y González, 2012):

1. Garantizar el cumplimiento de los estándares mínimos de la oferta educativa y de un adecuado desempeño laboral de egresados.
2. Entregar información pertinente y suficiente para la toma de decisiones.
3. Satisfacer las demandas de usuarios.
4. Crear mecanismos para que las IES rindan cuenta pública acerca de su quehacer.

En cuanto a la **relevancia** de los sistemas de aseguramiento de la calidad, la teoría propone que éstos persiguen tres propósitos que son complementarios entre sí: el control de calidad, la garantía de calidad y el mejoramiento permanente.

1. El **control de calidad** remite al compromiso de los gobiernos con el aseguramiento de una provisión de educación superior que cumpla con exigencias mínimas de calidad. Nace en respuesta a los cambios estructurales mencionados anteriormente, como el crecimiento en el número y/o diversidad de IES, la multiplicidad de ofertas educacionales y la necesidad de incorporar mecanismos de protección a personas usuarias del sistema (Milliken y Colohan, 2004).
2. La **garantía de la calidad** es un proceso de evaluación que remite en una “decisión formal” de aceptación, rechazo o, en algunos casos, de condicionalidad sobre el grado de cumplimiento de una institución, carrera o programa respecto a las exigencias planteadas por el sistema de acreditación correspondiente a su sistema educativo (Stephenson, 2004).
3. El **mejoramiento permanente** se realiza por medio de la auditoría académica (*quality audit*), se focaliza en políticas y mecanismos institucionales consignados para velar por la calidad de la institución, sus funciones, carreras y programas. La “evaluación interna o autoevaluación” tiene un rol central y la evaluación externa suele limitarse a la validación de los resultados de la primera (CINDA, 2009).

En la misma línea, y desde el análisis a los procesos de aseguramiento de la calidad, se identifican una serie de **efectos positivos** que inciden en las prácticas de las IES (Múnera, 2012):

1. La introducción y asimilación de una cultura de la calidad en el ámbito de los sistemas.
2. Un mayor grado de responsabilidad de los estamentos que participan de las actividades de docencia, investigación y extensión.
3. La generación de organismos que coordinan los procesos de aseguramiento de la calidad en países y/o regiones.
4. El fortalecimiento de procesos de planificación universitaria, así como de los proyectos educativos institucionales de cada área e institución.
5. La introducción de reformas curriculares que respondan a las necesidades de la sociedad y empleadores de las diversas profesiones.
6. El impulso de estrategias de trabajo cooperado y conformación de redes, con el propósito de generar propuestas comunes de evaluación.
7. El desarrollo de sistemas de información pública.
8. La optimización de recursos, el mejoramiento de la gestión y los procesos administrativos.

En la arista contraria, también se identificó **situaciones que inciden negativamente** en el desarrollo de sistemas de aseguramiento de la calidad (González, 2005; Múnera, 2012) que es importante considerar al momento de implementarlos:

1. El incremento de la carga de trabajo para el personal académico y administrativo.
2. Planes de acción y de mejoramiento que surgen de propuestas económicas inviables y que no apuntan a cambios fundamentales.
3. Procesos de aseguramiento de la calidad burocratizados, que se limitan a cumplir y diligenciar formatos.
4. Transformaciones superficiales que no se traducen en cambios en el proceso formativo desde mejores niveles de aprendizaje y producción académica.

Surgimiento y relevancia del sistema de aseguramiento de la calidad en Chile

Los esfuerzos para valorar y acreditar la calidad de las instituciones de educación superior, y la formación que ofrecen, se han elevado en las dos últimas décadas, instaurándose formalmente en todos los continentes. El aumento en el número de esfuerzos nacionales e incluso regionales de agencias acreditadoras, instituciones y programas acreditados, y la producción de documentos académicos, ha sido tan notorio que no deja dudas de su visibilidad (Silas, 2014).

En América Latina, el énfasis en la acreditación de la calidad presenta una perspectiva centrada en la **eficiencia**, que parece apearse más a esquemas pragmáticos que inducen al isomorfismo a causa de las ineludibles condiciones socioeconómicas y políticas que enfrentan los sistemas de Educación Superior (E.S.) (Silas, 2013; 2014).

En Chile, los procesos de acreditación se iniciaron en 1980 con la promulgación del Decreto de Ley N° 3.541 (1980) que diversificó el sistema, instauró el autofinanciamiento, fusionó las sedes de las universidades estatales, creó entidades regionales y autorizó la creación de entidades privadas. En consideración a estas modificaciones, se establecieron procesos de licenciamiento y funcionamiento autónomo que permitieran a las nuevas IES operar acorde a los requerimientos exigidos (Espinoza y González, 2011).

Luego, una década más tarde, cuando se promulga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), se crea el Consejo Superior de Educación (CSE), organismo autónomo con representatividad en diversos sectores de la sociedad, encargado de velar por el funcionamiento y la calidad del sistema. Asimismo, se implementa el Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP). En referencia al contexto descrito, en marzo de 1999 se creó la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), con la idea de implementar en el país un sistema de acreditación de instituciones, carreras y programas. Además, se le comisionó a la CNAP la tarea de diseñar y proponer un “sistema nacional de aseguramiento de la calidad” para el conjunto de la E.S. (Espinoza y González, 2012).

Finalmente, en septiembre de 1999 se creó la Comisión Nacional de Acreditación de Posgrado (CONAP), que tuvo por función principal proponer las bases institucionales, el diseño y la puesta en práctica de un proceso de evaluación académica de los programas de magíster y doctorado impartidos por las universidades autónomas en Chile.

La propuesta desarrollada por la CNAP y la CONAP deriva en la Ley N° 20.129 (2006) de Aseguramiento de la Calidad, que dio origen al **Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior**, que en lo sustancial comprende las siguientes funciones:

1. Información: tiene por objeto la identificación, recolección y difusión de los antecedentes necesarios para la gestión del sistema y la información pública.
2. Licenciamiento de nuevas IES: se realiza en conformidad a lo dispuesto en la LGE (ex LOCE).
3. Acreditación institucional: consiste en el proceso de análisis de los mecanismos existentes en el interior de las instituciones autónomas de Educación Superior para asegurar su calidad, considerando la existencia, aplicación y resultados de dichos mecanismos.
4. Acreditación de carreras o programas: es el proceso de verificación de la calidad de las carreras o programas ofrecidos por las IES, respecto a sus propósitos y criterios establecidos por las respectivas comunidades académicas y profesionales.

Al tiempo que la CNAP y CONAP creaban el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior, bajo el alero la misma Ley N° 20.129, se creó la **Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y el Consejo Nacional de Educación (CNED)**, con funciones de licenciamiento de IES, acreditación institucional y de programas, y de proporcionar información sistemática al sistema. A partir de esta Ley se creó también el Sistema de Información de la Educación Superior (SIES) a cargo del Ministerio de Educación, que proporciona información pública respecto de las IES y sus carreras (Centro de Políticas Públicas UC, 2011).

En su definición, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) concibe la acreditación como la certificación pública que se otorga a las instituciones, programas de pregrado y posgrado que cumplen con ciertos criterios de calidad previamente definidos. Se obtiene como resultado de un proceso voluntario al que se someten las instituciones y tiene por objeto fomentar y dar garantía pública de la calidad de las IES y de los programas de pregrado y posgrado a través de ejercicios sistemáticos de evaluación (CNA, 2007).

Recientemente, el 28 de mayo del 2018, se promulga la **Ley N°21.091 (2018) sobre Educación Superior** que modifica, entre otras materias, la acreditación de carreras y programas, tanto obligatoria como voluntaria, el rol de la CNA como agencia única de acreditación, la acreditación institucional integral y la elaboración y determinación de nuevos criterios y estándares (CNA, 2018).

Nuevos criterios y estándares para el monitoreo de la implementación de modelos educativos

Con la promulgación de la Ley N°20.129 (2018) no sólo se sentaron las bases institucionales del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior al delinear sus funciones de información, licenciamiento y acreditación. También se definieron otras aristas directamente relacionadas con el quehacer de las universidades.

Por ejemplo, el artículo N°28 versa sobre el proceso de acreditación de carreras y programas de pregrado y explica que ésta se realizará sobre la base de dos parámetros de evaluación (Ley N° 20.129, 2018):

1. **Evaluación del perfil de egreso de cada carrera o programa:** cuya definición deberá considerar el estado de desarrollo y actualización de los fundamentos científicos, disciplinarios o tecnológicos que subyacen a la formación que se propone entregar y las orientaciones fundamentales provenientes de la declaración de misión y los propósitos y fines de la institución.

2. **Evaluación del conjunto de recursos y procesos mínimos que permiten asegurar el cumplimiento del perfil de egreso definido para la respectiva carrera o programa:** la estructura curricular, los recursos humanos, los elementos de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje, la modalidad de enseñanza y los aspectos pedagógicos, la infraestructura y los recursos físicos deben ordenarse en función del logro de dicho perfil.

Igualmente, se puede apreciar en el artículo N°28 la definición de “Modelo Educativo”. Para la Ley, el **Modelo Educativo conceptualiza cómo se despliega el proceso de enseñanza aprendizaje para que estudiantes internalicen los conocimientos, competencias y actitudes que se aspira que logren.** Esta conceptualización permite visualizar la carrera o programa como un sistema, lo que a su vez permite comprender la realidad en una forma simplificada y verificar su funcionamiento (Ley N° 20.129, 2018).

La normativa caracteriza los modelos educativos desde distintos enfoques:

1. La educación en que se enfatiza el desarrollo de competencias para la práctica tecnocrática, profesional o artística. En este tipo de enfoque se capacita estudiantes para su inserción en el ámbito productivo, cultural y de servicios.
2. La educación vista como un proceso de creación y transmisión de conocimientos o saberes, en que se enfatiza lo intelectual.
3. La educación vista como formación, en que se fortalece el carácter, identidad y creencias de lxs estudiantes, además de sus conocimientos y/o competencias.

Al definir estos enfoques, se especifica, por cierto, que es posible la existencia de algún grado de entrelazamiento entre ellos, aunque siempre hay una prevalencia de alguno en función del perfil de egreso deseado. De esta forma, el enfoque prevalente **permeará el plan de estudio, la selección del personal docente, la disponibilidad de elementos de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje, la modalidad de enseñanza y su pedagogía, la infraestructura y los recursos físicos.**

Con la promulgación de la mencionada Ley N° 21.091 (2018), además, se crearon nuevos **criterios y estándares para la acreditación de Universidades** y se definieron cinco dimensiones que todas las IES en Chile deberán desarrollar e implementar para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad. En tal sentido, las dimensiones exigidas son (CNA, 2019):

1. **Docencia y resultados del proceso de formación:** considera las políticas y mecanismos institucionales orientados al desarrollo de una función formativa de calidad, los que se deberán recoger en la formulación del modelo educativo.
2. **Gestión estratégica y recursos institucionales:** plantea que las IES deben contemplar políticas de desarrollo y objetivos estratégicos, y deberán poseer una estructura organizacional e instancias de toma de decisiones adecuadas para el cumplimiento de los fines institucionales.
3. **Aseguramiento interno de la calidad:** plantea que el sistema interno de aseguramiento y gestión de la calidad institucional debe abarcar la totalidad de las funciones que la institución desarrolla, así como las sedes que la integran, y deberá aplicarse sistemáticamente en todos los niveles y programas de la institución de educación superior. Los mecanismos aplicados deberán orientarse al mejoramiento continuo, resguardando el desarrollo integral y armónico del proyecto institucional.
4. **Vinculación con el medio:** indica que las IES deben contar con políticas y mecanismos sistemáticos de vinculación bidireccional con su entorno significativo local, nacional e

internacional, y con otras instituciones de educación superior, que aseguren resultados de calidad. Asimismo, deberán incorporar mecanismos de evaluación de la pertinencia e impacto de las acciones ejecutadas, e indicadores que reflejen los aportes de la institución al desarrollo sustentable de la región y del país.

5. **Investigación, creación y/o innovación:** Cada IES debe, de acuerdo con su proyecto institucional, desarrollar actividades de generación de conocimiento, tales como investigaciones en distintas disciplinas del saber, creación artística, transferencia y difusión del conocimiento y tecnología o innovación. Esto debe expresarse en políticas y actividades sistemáticas con impacto en el desarrollo disciplinario, en la docencia de pre y postgrado, en el sector productivo, en el medio cultural o en la sociedad.

De manera oportuna, estos nuevos criterios y estándares recogen lo esbozado en el informe de la OECD y el Banco Mundial (2009) “Revisión de políticas nacionales de educación: la educación superior en Chile” que reconoció como un logro que el país hubiese implementado un **sistema de aseguramiento de calidad que transitara desde enfoques tradicionales de control de calidad hacia el énfasis en el estímulo de la calidad continua de las carreras** (Centro de Políticas Públicas UC, 2011), pero que recomendó “elevar la vara” de la acreditación para establecer puntos de referencia más estrictos.

Cada una de las dimensiones mencionadas contempla diversos **criterios** y cada criterio establece **estándares** para su evaluación. Dentro de la primera dimensión, **Docencia y resultados del proceso de formación** (ver **Tabla N°2**), cada IES debe monitorear las políticas y mecanismos institucionales orientados al desarrollo de una función formativa de calidad. El tercer criterio de esta primera dimensión se denomina “Proceso de Enseñanza Aprendizaje” (ver **Tabla N°2**) y evalúa si en cada Universidad existe un modelo educativo y/o propuesta formativa conocida y coherente con los propósitos institucionales, y si dicho modelo y/o propuesta cuenta con la normativa requerida y con los mecanismos que permitan su implementación en las distintas carreras y programas que imparte.

Este tercer criterio especifica un estándar llamado “Modelo educativo y/o propuesta formativa”, que busca evaluar su **contenido** (definiciones relativas al sello formativo, niveles de formación, contenidos prácticos de los programas, orientaciones metodológicas y evaluativas, mecanismos de egreso, titulación y graduación), **difusión** (grado de conocimiento en la comunidad), **implementación** (orientación de la implementación y desarrollo del modelo en las distintas carreras y programas en todos los niveles, jornadas y modalidades) y **monitoreo** (presentación de resultados de la evaluación de implementación, retroalimentación y desarrollo de planes de mejora).

Lo expuesto anteriormente, contextualiza este trabajo de grado, que **diseñará y piloteará un instrumento de recolección de información para monitorear la implementación Modelos Educativos en Universidades chilenas**. Es relevante conocer sobre la implementación de modelos educativos y/o propuestas formativas ya que es el quehacer pedagógico que sistematiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y se sustenta en las características propias de cada IES.

TABLA 2. Criterios y estándares para la acreditación de universidades

DIMENSIÓN	CRITERIO
DOCENCIA Y RESULTADOS DEL PROCESO DE FORMACIÓN	Propósitos para la oferta formativa.
	Perfiles de egreso y diseño curricular.
	Proceso de enseñanza aprendizaje.
	Admisión, progresión y resultados del proceso formativo.
	Dotación académico/docente.
	Gestión de recursos para el aprendizaje.
	Contribución de la investigación, creación y/o innovación y vinculación con el medio para mejorar la calidad de la docencia en la formación impartida.
GESTIÓN ESTRATÉGICA Y RECURSOS INSTITUCIONALES	Misión y propósitos.
	Sistema de gobierno y estructura organizacional.
	Desarrollo institucional.
	Gestión de recursos humanos.
	Gestión de recursos materiales e intangibles.
	Sostenibilidad y gestión de recursos financieros.
	Gestión estudiantil.
Integridad.	
ASEGURAMIENTO INTERNO DE LA CALIDAD	Política de calidad.
	Mecanismos y procedimientos para el aseguramiento interno de la calidad.
	Análisis institucional.
VINCULACIÓN CON EL MEDIO	Definiciones institucionales.
	Orgánica y recursos para la vinculación con el medio.
	Espacios, grupos de interés y mecanismos.
	Resultados y contribución.
INVESTIGACIÓN, CREACIÓN Y/O INNOVACIÓN	Lineamiento estratégico y política institucional.
	Gestión y desarrollo de la investigación, creación y/o innovación.
	Resultados.
	Contribución.

Fuente: Elaboración propia desde CNA (2019)

Finalmente, parece pertinente recordar la literatura institucional y profesional que asume que la **equidad se logrará como resultado de la calidad** (Peralta, 2014) por lo que es aún más pertinente conseguir el propósito de procesos formativos de calidad, si es que buscamos erigir un sistema universitario que tenga buenas relaciones con la comunidad académica, entregue valor agregado a la experiencia del cuerpo estudiantil, propenda ambientes de aprendizaje y un currículo adecuado, propicie investigación, innovación y/o creación relevante, gestione una evaluación pertinente de sus procesos institucionales y responda con eficacia a las demandas sociales y productivas del entorno.

Por lo demás, cuando el Estado de Chile promulga sistemáticamente leyes que institucionalizan el estímulo a la calidad continua y exige el cumplimiento mínimo de estándares en la oferta educativa chilena, se puede suponer que busca **erigir un sistema universitario cualitativamente robusto**. Por lo tanto, desarrollar un instrumento de recolección de información que permita describir y analizar sistemas internos de aseguramiento de la calidad institucional a partir de información actualizada y contextualizada, es contribuir a una directriz que ha sido desarrollada y constantemente mejorada por el sistema.

I.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿Qué instrumento es el ideal para monitorear la implementación del Modelo Educativo en Universidades Chilenas?
2. ¿Cómo debería implementarse este instrumento?
3. ¿Cómo se deberían analizar los datos recolectados por este instrumento?

I.4 OBJETIVOS DEL TRABAJO DE GRADO

Objetivo General

Desarrollar un instrumento de recolección de información para monitorear Modelos Educativos Universitarios en Chile.

Objetivos específicos

1. Determinar los aspectos metodológicos bajo los cuáles se diseñará el instrumento de recolección de información.
2. Diseñar un instrumento de recolección de información para monitorear Modelos Educativos Universitarios bajo Enfoque Basado en Competencias.
3. Realizar pilotaje del instrumento de recolección de información.
4. Construir orientaciones para la implementación y el análisis de los datos recolectados por el instrumento.

I.5 DESCRIPCIÓN DE SU ÁMBITO DE APLICACIÓN

Conforman el ámbito de aplicación del presente trabajo de grado las Universidades y toda institución de educación superior. El instrumento de recolección de información a desarrollar puede ser implementado en diversas IES, si se contextualiza a la realidad que busca ser evaluada.

CAPITULO II. REVISIÓN DE LA LITERATURA O MARCO TEÓRICO

El capítulo II es una revisión de literatura o marco teórico en referencia a los modelos educativos y la Educación Basada en competencias. Consta de 7 secciones que revisan los siguientes tópicos: 1. Revisión teórica sobre propósitos, relevancia y métodos de evaluación de modelos educativos; 2. Revisión de modelos educativos de universidades chilenas del CRUCH; 3. Reflexión sobre la ausencia de evidencia sobre implementación de modelos educativos en Chile; 4. Discusión teórica sobre la necesidad de los cambios educativos; 5. Revisión histórica y teórica de la Educación Basada en competencias; 6. Revisión de la Iniciativa Tunning; 7. Resumen del capítulo.

II.1 LOS MODELOS EDUCATIVOS

El siglo XXI ha visto como la educación se ha convertido en un fenómeno global y complejo. En este sentido, la globalización, integración, estandarización e internacionalización son las fuerzas impulsoras detrás de estos cambios que convergen en el **desarrollo de diversos modelos educativos de educación superior** (Dudin et al., 2018).

La investigación de Dudin *et al.* (2018) “The Models of Higher Education in Russia and European Countries at the beginning of the XXIst century: the Main Directions of Development” se enfocó en realizar un análisis a los modelos educativos de educación superior europeos, con el objetivo de dar cuenta de cómo la rigidez de los modelos afecta a los graduados de las universidades y a la educación superior en su conjunto.

Asimismo, entregó **lineamientos que orientan** el quehacer de los modelos educativos contemporáneos, explicando de qué manera esto ha generado un avance para las universidades europeas en términos de educación globalizada. En cuanto a los lineamientos esbozados, se pueden resumir del siguiente modo:

1. Provisión de un acceso continuo y universal al conocimiento básico y a las herramientas educativas necesarias para la inclusión en una sociedad global profesional, económica, educativa y de la información.
2. Provisión de nuevos métodos de aprendizaje y una activa instrucción que alienta a un acercamiento creativo al saber para asegurar su continuidad fundamental e integrada, cumpliendo con los requisitos de la “sociedad del conocimiento”.
3. Incrementar la inversión en recursos humanos, la introducción y el desarrollo de nuevos sistemas de evaluación para mejorar su calidad.
4. El desarrollo de métodos y prácticas de tutorías y asesoramiento para asegurar la orientación práctica y el libre acceso para todos de la información sobre las oportunidades educativas.
5. Asegurar la movilidad profesional del personal y estudiantes, traer oportunidades educativas más cerca del hogar por medio de una red de capacitación y asesorías. Así como también oportunidades de tecnología de la información para conservar el potencial profesional de especialistas en el campo.

Los primeros **componentes** identificados para el **desarrollo** y posterior **implementación** de un modelo educativo se resumieron es “tres ideas fuerza” que, según Fresán *et al.* (2017), son:

1. Componente filosófico: un conjunto de valores.
2. Componente pedagógico: el constructivismo y el aprender a aprender.
3. Componente estructural: la flexibilidad.

Además, plantea la idea de que un modelo educativo contemporáneo debe concordar con la realidad regional y nacional, puesto que los de antaño solían basarse en ideales que no compatibilizaban con la realidad de los países o las instituciones que representaban. Lo que generaba un isomorfismo en los objetivos y estrategias de las universidades.

En lo concreto, los **propósitos** más relevantes que **debiera cumplir** un modelo educativo son (Fresán *et al.*, 2017):

1. Definir la identidad institucional desde el punto de vista educativo.
2. Servir de guía a profesores y alumnos para operar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Concretar las orientaciones generales de la misión y la visión institucionales.
4. Delinear los perfiles de egreso que se propone formar la institución.
5. Orientar el diseño de la oferta educativa.

De este modo, hablar sobre modelos educativos en universidades es un fenómeno poco sorprendente. No obstante, antes de la masificación de la educación terciaria y la proliferación de los sistemas de aseguramiento de calidad, este término no estaba en la palestra del quehacer educativo (Fresán *et al.*, 2017). Pero, dados los raudos cambios que ha sufrido la sociedad, gracias al desarrollo de la ciencia y la tecnología, las universidades actualmente también tienen la tarea de cambiar rápidamente, lo que involucra desde sus paradigmas hasta los perfiles de egreso de sus estudiantes. En efecto, universidades que no sean capaces de transformarse, adaptarse a esos cambios y posicionarse adecuadamente ante ellos se verán desplazadas en un futuro no muy lejano (Moreno *et al.*, 2018).

Conceptualmente, la literatura especializada **define** de diversas maneras un modelo educativo, sin embargo, todas parecen aunar criterios en cuanto es un **quehacer pedagógico, que sistematiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, sustentado en las características propias de la IES y que busca cumplir con el paradigma educativo** determinado por cada institución:

1. Moreno *et al.* (2018): una visión sintética de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a especialistas y docentes en la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Implica visualizar la postura ontológica, antropológica, sociológica, axiológica, epistemológica, psicológica y pedagógica que se va a asumir para poner en marcha el propio sistema con la finalidad de lograr los objetivos de la mejor manera posible.
2. Fresán *et al.* (2017): son representaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en las que se puede advertir la distribución de funciones y la secuencia de operaciones teóricamente ideales para concretar una teoría del aprendizaje dada. Una de las características principales del modelo educativo es la de definir y poner los límites al proceso de enseñanza, a modo de cumplir o apropiarse de un paradigma educativo determinado.

3. Bautista *et al.* (2014): es un ejercicio articulador de los principios y valores de la institución, con la planeación estratégica institucional y el entorno, en particular en cuanto a la integración de los procesos de aprendizaje y enseñanza; investigación, y proyección social.
4. Tünnermann (2008): concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos de una institución. Además, deben estar sustentados en la historia, valores visión, misión, filosofía, objetivos y finalidades de la institución. La concepción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su proyecto educativo

Respecto a la **relevancia** de los modelos educativos, existen 4 grandes aristas: **propicia la modernización de la universidad, transforma el modelo académico y sus métodos de enseñanza-aprendizaje, proyecta las IES en sus estudiantes, y causa un impacto en la esfera pública.** A continuación, se exponen en profundidad cada una de las dimensiones señaladas.

1. Propicia la modernización de la universidad: al comprometerse el modelo educativo con un determinado paradigma educativo, deberá proyectarse en todas las funciones básicas de la universidad: docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios. En este sentido, se puede inferir que la determinación de un modelo educativo es el primer paso para la modernización de todos los aspectos que componen una universidad (Tünnermann, 2008).
2. Transforma el modelo académico y sus métodos de enseñanza-aprendizaje: adoptar un nuevo modelo educativo conlleva la decisión de transformar el modelo académico de la universidad y sus métodos de enseñanza-aprendizaje. Puesto que, el modelo académico debe ir en congruencia con el modelo educativo, el cual a su vez debe proyectarse hacia la acción de modo que el proceso educativo transmita el saber en sí mismo y el saber hacer (Tünnermann, 2008).
3. Proyecta las IES en sus estudiantes: los modelos educativos dan una perspectiva que otorga identidad y personalidad a las IES, pero igualmente provoca que estudiantes se conviertan en una proyección de la institución puesto que esta última trasciende al contribuir en la construcción de la identidad de los individuos (Moreno *et al.*, 2018).
4. Impacto en esfera la pública: los modelos educativos no solo delimitan las fronteras pedagógicas dentro de las IES, sino que también trascienden a la esfera pública mediante la formación de personas que manifiestan el modelo educativo en su identidad y desempeño profesional en el mercado laboral (Fresán *et al.*, 2017). Un modelo educativo fundamentado, estructurado y aplicado transforma el ámbito interno y externo del lugar donde se ubica (Moreno *et al.*, 2018).

En cuanto a los **métodos de evaluación** de los modelos educativos, hay poca sistematización de información que contribuya al desarrollo del tema. De todos modos, se ha esbozado que dicha evaluación se puede realizar desde los siguientes criterios (Morán, 2008):

1. Fundamentación teórica de los modelos:
 - a. La **intencionalidad** alude a la claridad de la orientación de las metas y objetivos de los modelos, los que se dirigen a un desarrollo humano específico (la autora divide los tipos de desarrollo humano en: desarrollo cognitivo, desarrollo social, desarrollo emocional y desarrollo físico).

- b. Por otro lado, el **encuadre teórico** asume que cada modelo implica una toma de posición teórico-ideológica que se manifiesta explícita o implícitamente.
2. Implementación de los modelos: los siguientes cuatro criterios se dirigen a observar la puesta en práctica de modelos y diseños, y sugieren elementos que se vinculan directamente con su aplicabilidad.
 - a. En primer lugar, la **flexibilidad y adaptabilidad** señala la posibilidad de modelos y diseños de modificar algunos de sus componentes.
 - b. La **aplicabilidad del modelo** estima un análisis profundo de la situación de enseñanza a través de tres aspectos: nivel de estructuración, foco de aprendizaje y andamiaje.
 - i. *Nivel de estructuración*, define el nivel de rigidez de los aspectos metodológicos de cada diseño y modelo.
 - ii. El *foco de aprendizaje*, hace alusión a la capacidad del modelo de desarrollar temas específicos o interdisciplinarios.
 - iii. Finalmente, el concepto de *andamiaje* comprende el nivel de intervención de docentes en el aprendizaje del estudiantado.
 - c. **Configuración y contexto situacional**, refiere a la organización concreta y los tipos de interacción que se producen en el aula, los cuales se dividen en “agrupamiento para aprender” e “interacciones para aprender”.
 - i. *Agrupamiento para aprender*, refiere a que el aprendizaje puede ser llevado a cabo de forma individual, en parejas o equipos.
 - ii. Mientras que el término *interacciones para aprender*, señala que las interacciones en el aula pueden ser humanas (estudiante-profesor) o no humanas (estudiante-información).
 - d. Finalmente, el criterio **condiciones docentes** revela que hay modelos que necesitan docentes con experiencia, mientras que otros solo requieren docentes recién recibidos.

II.2 MODELOS EDUCATIVOS EN CHILE

El modelo educativo es una construcción colectiva de toda la comunidad institucional, con participación activa de estudiantes, docentes, directivos, funcionarios, egresados y otros actores externos interesados en el desarrollo de la IES (Bautista *et al.*, 2014). En Chile, la Ley N° 20.129 definió en 2006 que los modelos educativos conceptualizan cómo se despliega el proceso de enseñanza-aprendizaje para que el estudiantado internalice los conocimientos, competencias y actitudes que se aspira que logren. Por lo tanto, desde esa fecha en adelante, la mayoría de las Universidades han desarrollado, difundido e implementado diversos modelos educativos. Prueba de ello, es la **Tabla N°3** que resume los principios que cada universidad del CRUCH implementa.

TABLA N°3.1. Principios modelos educativos universidades chilenas del CRUCH

AÑOS DE ACREDIT.	ZONA	UNIVERSIDAD	PRINCIPIOS
6 A 7 AÑOS	NORTE	Universidad Católica del Norte	<ul style="list-style-type: none"> - Formación integral - Formación para la globalización - Formación permanente
	CENTRO	Universidad de Chile	<ul style="list-style-type: none"> - Formación integral de personas - Pertinencia Educativa - Equidad e inclusión - Calidad educativa
		Pontificia Universidad Católica de Chile	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de conocimiento frontera - Innovación en la docencia - Inclusión para ampliar oportunidades - Interdisciplina para los grandes desafíos - Internacionalización para participar en el mundo global - Compromiso público UC
		Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	<ul style="list-style-type: none"> - Formación con sello valórico distintivo - Formación integral - Formación de calidad - Formación a lo largo de la vida
		Universidad de Santiago de Chile	<ul style="list-style-type: none"> - Formación del estudiante - Organización curricular - Desarrollo del cuerpo académico - Recursos de apoyo - Relación con el entorno
		Universidad Federico Santa María	<ul style="list-style-type: none"> - Eficacia y eficiencia - Formación académica de excelencia - Fomento a la excelencia de programas de postgrado - Fortalecimiento de la investigación e innovación - Impacto al desarrollo social
		Universidad de Concepción	<ul style="list-style-type: none"> - Formación - Investigación, creación artística, desarrollo, innovación y emprendimiento - Gestión institucional - Aseguramiento de la calidad - Vinculación con el medio - Patrimonio y difusión cultural
	SUR	Universidad Austral de Chile	<ul style="list-style-type: none"> - Excelencia e innovación - Equidad e igualdad en el acceso - Calidad de la docencia, métodos innovadores, pensamiento crítico y creatividad - Evaluación de la calidad - Orientación a largo plazo fundada en la pertinencia, transparencia y homologación - Formación centrada en el estudiante - Vinculación entre pre y postgrado - Movilidad estudiantil y sistema de créditos transferibles (SCT)
		Universidad de Antofagasta	<ul style="list-style-type: none"> - Formación basada en resultados de aprendizaje y demostración de competencias - Formación centrada en el estudiante y aprendizaje significativo - Ética y reflexión de la enseñanza y el aprendizaje
	4 A 5 AÑOS	NORTE	Universidad de Tarapacá
Universidad Arturo Prat			<ul style="list-style-type: none"> - Valórico- social - Aseguramiento y mejora de la calidad - Globalización - Educativa

Fuente: Elaboración propia

TABLA N°3.2. Principios modelos educativos universidades chilenas del CRUCH

AÑOS DE ACREDIT.	ZONA	UNIVERSIDAD	PRINCIPIOS
4 A 5 AÑOS	NORTE	Universidad de La Serena	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel político - Nivel Curricular - Nivel pedagógico
	CENTRO	Universidad Alberto Hurtado	<ul style="list-style-type: none"> - Formación para la excelencia académica y profesional - Formación para la justicia social y el servicio - Formación integral - Formación reflexiva y crítica - Formación ética
		Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	<ul style="list-style-type: none"> - Innovación y flexibilidad - Coherencia y pertinencia - Movilidad
		Universidad de Valparaíso	<ul style="list-style-type: none"> - La excelencia académica - La interdisciplinariedad - El énfasis en el desarrollo de la investigación - El sentido de lo público - La valoración de las prácticas participativas - La perspectiva internacional
		Universidad Diego Portales	<ul style="list-style-type: none"> - Formación profesional de calidad - Conexión entre docencia e investigación - Formación integral y comprometida con el desarrollo del país - Internacionalización - Educación continua
		Universidad Tecnológica Metropolitana	<ul style="list-style-type: none"> - Perfil de egreso - Centrado en el estudiante - Inclusivo
	SUR	Universidad Católica del Maule	<ul style="list-style-type: none"> - Formación de calidad integral - Formación con identidad sociocultural regional - Formación con responsabilidad social e inclusiva - Formación que propicia la investigación en los itinerarios formativos que articule pre y postgrado
		Universidad de Talca	<ul style="list-style-type: none"> - Excelencia académica y universidad compleja - Gestión eficiente de la complejidad - Desarrollo regional y nacional - Competencias de aprendizaje para el desarrollo de la estrategia
		Universidad del Biobío	<ul style="list-style-type: none"> - Compromiso - Diversidad - Excelencia
		Universidad Católica de la Santísima Concepción	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias genéricas - Formación teológicas-filosófica - Integración del saber
		Universidad Católica de Temuco	<ul style="list-style-type: none"> - Formación basada en competencias: un compromiso con la gestión de calidad del aprendizaje - Aprendizaje significativo centrado en el estudiante - Las TICs en el proceso de la enseñanza y aprendizaje - Educación continua: aprendizaje a lo largo de la vida en un marco de equidad - Formación humanista y cristiana
		Universidad de Los Lagos	<ul style="list-style-type: none"> - Compromiso con la calidad - Compromiso con el pluralismo - Compromiso con la ética y la transparencia - Compromiso con la participación y la democracia - Compromiso con el bien común de la sociedad - Compromiso con la diversidad cultural y la interculturalidad
		Universidad de Magallanes	<ul style="list-style-type: none"> - Educación en valores - Educación centrada en el aprendizaje - Educación pertinente

Fuente: Elaboración propia

TABLA N°3.3. Principios modelos educativos universidades chilenas del CRUCH

AÑOS DE ACREDIT.	ZONA	UNIVERSIDAD	PRINCIPIOS
2 A 3 AÑOS	NORTE	Universidad de Atacama	<ul style="list-style-type: none"> - Quehacer institucional con calidad, eficiencia y eficacia - Acceso y permanencia con equidad - Identidad y cultura organizacional - Evaluación de calidad - Innovación metodológica y pensamiento crítico - Investigación científica - Vinculación con el medio - Movilidad estudiantil
	CENTRO	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	<ul style="list-style-type: none"> - Principio transformacional - Principio de integralidad - Principio de flexibilidad - Principio de proyectividad - Principio de plasticidad
	SUR	N/A	- N/A
NO ACREDITADA	NORTE	N/A	- N/A
	CENTRO	N/A	- N/A
	SUR	Universidad de Aysén	<ul style="list-style-type: none"> - Se ajusta a la normativa que regula la educación superior en Chile - Considera las definiciones establecidas en el Marco Nacional de Cualificaciones - Adopta el Sistema de Créditos Transferibles - Define el perfil de egreso como eje articulador para la definición de sus planes de estudio - Formación centrada en el estudiante - Orienta formación por resultados de aprendizaje - Asume aseguramiento de la calidad como uno de sus ejes rectores

Fuente: Elaboración propia

De lo expuesto en la **Tabla N°3**, es posible agrupar los principios de la IES CRUCH en 18 categorías:

1. **Formación continua:** conjunto de acciones formativas que desarrollan egresados con el objetivo de actualizar y potenciar su aprendizaje a lo largo de la vida. Este Principio también puede reconocerse con los siguientes nombres: *Formación permanente; Educación continua; Formación a lo largo de la vida.*
2. **Formación profesional de excelencia:** conjunto de acciones formativas con altos estándares de calidad. Este Principio también puede reconocerse con los siguientes nombres: *Formación profesional de calidad; Excelencia universitaria; Formación académica de excelencia.*
3. **Formación centrada en el estudiantado:** el foco del proceso formativo es el aprendizaje del estudiantado, por tanto, ellos tienen un rol activo en su proceso de aprender. Este Principio

también puede reconocerse con los siguientes nombres: *Aprendizaje significativo centrado en el estudiante; Formación centrada en el aprendizaje; Respeto por el estudiante y su modo de aprender.*

4. Formación centrada en resultados de aprendizaje/competencias: el foco del proceso formativo es que estudiantes logren los aprendizajes declarados (resultados de aprendizaje y/o competencias). Este Principio también puede reconocerse con los siguientes nombres: *Formación basada en resultados de aprendizaje y demostración de competencias; Enseñanza enfocada al logro de los aprendizajes; Propósitos formativos en término de aprendizajes esperados.*
5. Formación reflexiva y crítica: uno de los objetivos del proceso formativo es que el estudiantado desarrolle un pensamiento crítico y reflexivo. Este Principio también puede reconocerse con los siguientes nombres: *Formación reflexiva y crítica; Reflexión académica crítica y rigurosa; Formación que enfatiza en el desarrollo del pensamiento divergente a partir de métodos y estrategias heurísticas.*
6. Formación integral: uno de los objetivos del proceso formativo es que el estudiantado desarrolle aprendizajes que van más allá del saber propio de cada disciplina, otorgando una formación amplia e integradora. Este Principio también puede reconocerse con los siguientes nombres: *Formación integral de la persona; Formación integral del estudiante.*
7. Formación pertinente: el proceso formativo está alineado con los requerimientos del mundo laboral y de la sociedad en general. Este Principio también puede reconocerse con los siguientes nombres: *Coherencia y pertinencia; Educación actualizada y pertinente a los desafíos disciplinares y profesionales; Pertinencia Educativa.*
8. Innovación: uno de los objetivos del proceso formativo es que el estudiantado desarrolle habilidades de creatividad e innovación.
9. Habilidades/competencias transversales: uno de los objetivos del proceso formativo es que el estudiantado desarrolle habilidades/competencias que van más allá del saber propio de la disciplina y el ámbito académico/profesional. Este Principio también puede reconocerse con los siguientes nombres: *Aprendizajes transversales; Competencias genéricas.*
10. Internacionalización: integración de la dimensión internacional e intercultural en la docencia, la investigación, extensión y gestión de la universidad. Este Principio también puede reconocerse con los siguientes nombres: *Formación para la globalización; La perspectiva internacional; Globalización.*
11. Vinculación con el medio: conjunto de interacciones sistemáticas a través de las cuales la institución comparte con su entorno los conocimientos y saberes derivados del quehacer universitario. Este Principio también puede reconocerse con los siguientes nombres: *Formación integral y comprometida con el desarrollo del país; Compromiso público; Fomento impacto desarrollo social; Compromiso con el "bien común" de la sociedad.*
12. Investigación: el proceso formativo se nutre del avance experimentado en las diversas disciplinas y profesiones, y de la investigación acerca de la docencia. También se pretende que estudiantes adquieran destrezas para analizar y utilizar la producción científica e intelectual contemporánea. Este Principio también puede reconocerse con los siguientes nombres: *Énfasis en el desarrollo de la investigación; Conexión entre docencia e investigación; Investigación centrada en la docencia; Fortalecimiento investigación e innovación.*
13. Desarrollo Curricular: el proceso formativo debe estar fundado en un currículo pertinente, lo que implica diseñar, implementar y monitorear planes de estudio de carreras y programas académicos en base a altos estándares de calidad. Este Principio también puede reconocerse con los siguientes

nombres: *Principio de flexibilidad curricular; Define el perfil de egreso como eje articulador para la definición de sus planes de estudio.*

14. Aseguramiento de la calidad: existencia de mecanismos y estructuras dentro de la Universidad que permitan la evaluación y monitoreo de los procesos formativos, de modo de favorecer una educación de calidad. Este Principio también puede reconocerse con los siguientes nombres: *Compromiso con la calidad; Gestión y control de la calidad.*
15. Pertinencia normativa/institucional: los procesos institucionales están alineados a la normativa educativa vigente. Este Principio también puede reconocerse con los siguientes nombres: *Ajuste a la normativa que regula la educación superior en Chile; Considera las definiciones establecidas por el Marco Nacional de Cualificaciones; Adopta el Sistema de Créditos Transferibles (SCT-Chile)*
16. Formación valórica: uno de los objetivos del proceso formativo es que el estudiantado desarrolle principios y valores coherentes con la identidad institucional. Este Principio también puede reconocerse con los siguientes nombres: *Formación Valórico-Social; Formación teológica-filosófica; Formación ética.*
17. Equidad/inclusión: existencia de mecanismos y estructuras dentro de la Universidad que favorezcan la equidad y la inclusión en el acceso, formación, permanencia y titulación oportuna. Este Principio también puede reconocerse con los siguientes nombres: *Equidad e Inclusión; Equidad e igualdad en el acceso; Equidad universitaria.*
18. Diversidad/pluralismo: la institución ofrece una experiencia formativa de calidad e integral para la diversidad de estudiantes, fomentando el pluralismo y la aceptación de la diversidad. Este Principio también puede reconocerse con los siguientes nombres: *Compromiso con la interculturalidad; Mirada abierta y pluralista; Pluralismo y diversidad.*

II.3 IMPLEMENTACIÓN DE MODELOS EDUCATIVOS

La implementación de los modelos educativos es primordial, ya que establece los principios pedagógicos y didácticos que deben guiar los procesos de aprendizaje-enseñanza en las IES, dejando amplio margen para la autonomía de los miembros de la comunidad institucional en la definición de estos procesos (Bautista *et al.*, 2014). Los autores anteriormente citados, Fresán *et al.* (2017), plantean que existe una serie de obstáculos que deben sortear las universidades para llevar a la práctica el modelo educativo. Los más grandes hacen referencia a la poca socialización de éste en la comunidad educativa y la baja apropiación que hacen los docentes de él. Lo que afecta su desarrollo, puesto que siempre se producirán inconsistencias entre la teoría y la práctica del modelo, provocando que su implementación no sea del todo exitosa.

En nuestro país **no existe evidencia pública de cómo son implementados los modelos educativos en las universidades**. Sin embargo, como se ha mencionado, es necesario caracterizar y actualizar la información referida al desarrollo de los modelos, ya que propicia la construcción de un marco de aseguramiento y mejoramiento de la calidad, considerando criterios de acreditación apropiados a la naturaleza de las instituciones y entregando información más completa a la ciudadanía y comunidad académica. Asimismo, es necesario y relevante la evaluación de dichos modelos, puesto que solo a través de la valoración podremos conocer la efectividad de la propuesta e identificar la distancia que existe entre lo que se pretendía hacer y lo alcanzado y, sobre todo, porque esta información orienta la toma de decisiones para introducir ajustes o cambios oportunos. En este

contexto, el país también se encuentra al debe respecto a la generación de información que emerja de investigaciones académicas pertinentes y actualizadas.

De todos modos, la **literatura recomienda que toda evaluación de modelos educativos debe ser bajo un enfoque de *evaluación participativa***, el cual se centra en la colaboración y participación activa de los actores en el desarrollo de la evaluación. Murillo e Hidalgo (2015) señalan que este enfoque tiene múltiples beneficios entre los cuales se encuentran:

1. Ayuda a identificar las necesidades reales de integrantes de la comunidad educativa al ser ellos mismos quienes exponen qué quieren y necesitan.
2. Aporta información valiosa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Genera información útil del proceso de evaluación, mostrando aquello que ha funcionado.
4. Empodera a estudiantes.
5. A menudo da voz a aquellxs que en muchas ocasiones no son escuchadxs.
6. Promueve el aprendizaje de estrategias y competencias que ayudarán a estudiantes en su desarrollo integral.

De acuerdo a lo anterior, se infiere la necesidad de fortalecer las estrategias y mecanismos que logren mejorar la percepción que tienen estudiantes de educación superior respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrolla su universidad, lo que se convierte en un factor fundamental para asegurar los niveles de calidad de las Instituciones de Educación Superior (Rodríguez *et al.*, 2011). Avanzar hacia la evaluación de resultados de la implementación de los modelos educativos permite no perder de vista los procesos, ya que incorpora gradualmente indicadores de calidad comparables, relativos a resultados de profesores y estudiantes, y a los aprendizajes y competencias de sus egresadxs (Centro de Políticas Públicas UC, 2011).

Pese a la fundamentada pertinencia y relevancia de los modelos educativos, en Chile **no hay evidencia sistemática ni académica respecto a su implementación y monitoreo**. Por lo tanto, surge la necesidad de desarrollar un instrumento de recolección de información que dé cuenta de la implementación de este quehacer pedagógico que sistematiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre todo, teniendo en vista la definición de los nuevos estándares que acreditarán la calidad de las universidades en Chile, puestos en consulta por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

II.4 LA NECESIDAD DEL CAMBIO EDUCATIVO

El sistema educativo, en su totalidad y cada uno de sus componentes por separado, puede ser comprendido como un “sistema autogenerado”¹. Luhmann (1998) diría que puede comprenderse como una unidad que se reproduce autopoiéticamente mediante el entrecruzamiento recursivo de las comunicaciones y produce comunicaciones siempre nuevas y distintas. Es posible que, a consecuencia de estas “siempre nuevas y distintas comunicaciones”, necesariamente el sistema educativo cobije **dinámicos y fértiles procesos de cambio**.

Fullan, en su texto “*El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje*”, invita a recorrer un viaje intelectual y práctico de más de 25 años, que permite comprender el cambio educativo (Fullan, 2002):

1. La década de la implementación (1972-1982): en los albores de la década, una gran cantidad de recursos fueron introducidos al sistema, buscando mejorar sus resultados. A pesar de ello, los efectos no fueron significativos ni se obtuvieron los resultados esperados. ¿La razón? El cambio no vino desde “adentro”, al implementarse adaptaciones de innovaciones que no emergieron de las capacidades individuales y grupales de sus usuarios (p.3).
2. La década del significado del cambio educativo (1982-1992): comprendida la importancia de usuarios en la generación del cambio, para tener éxito, profesionales que lo lleven a cabo deben encontrar el significado tanto de lo que quieren cambiar como del modo de hacerlo: “*descuidar la fenomenología del cambio, es decir, cómo la gente experimenta el cambio de manera diferente a cómo ha sido planificado, está en el corazón del espectacular fracaso de la mayoría de las reformas sociales*” (p.7).
3. La década para la capacidad para el cambio (1992 - ¿?): se reconoce que individuos luchan con el dilema de establecer un cambio en una estructura de complejidad dinámica, en un sistema “*intrínsecamente no lineal y endémicamente fragmentado e incoherente*” (p.7). Bajo este precepto, **cada individuo debiese procurar aquellas herramientas** que le sean posibles para **dar sentido a su proceso de cambio educativo**, que le permitan **actuar positivamente a pesar del sistema**.

Que Fullan (2002) exprese que individuos proclives a perpetuar el cambio, deban hacerlo “a pesar del sistema”, se vuelve más significativo cuando Hargreaves y Fink (2006) contextualizan la educación contemporánea, en una lógica obsesionada por la eficacia competitiva. Es decir, instalada en un raciocinio de mercado, que sólo busca potenciar a un individuo entendido como mero productor al que se le entregan herramientas de eficiencia en relación al desarrollo de su condición de capital

¹ Es decir, funciona por acción propia del sistema, sin intervención del entorno; como estrategia propia para la estabilización, lo que redundaría en el mantenimiento del mismo a partir de la necesaria reducción de complejidad del entorno (Luhmann, 1998).

humano: *esta obsesión ha dado lugar a una monotonía deprimente y debilitadora en todo el mundo, objetivos obligatorios que se deben alcanzar a corto plazo, currículo adaptado, métodos de enseñanza y medidas de responsabilidad encaminadas a alcanzar los objetivos que suelen ponerse en marcha sin que haya habido una consulta o un compromiso serio por parte de los agentes principales implicados en la toma de decisiones* (Hargreaves y Fink, 2006, p.44).

Durkheim sostuvo que la educación es el mecanismo de socialización por excelencia (Di Pietro, 2004). Con mayor resonancia para la teoría educativa, en oposición, Bourdieu (2007) introdujo la idea de que la educación reproduce la distribución de capital cultural. Hargreaves y Fink (2006), reafirman las concepciones de Bourdieu, en cuanto a que la **educación ha fracasado en sus propósitos de calidad y pertinencia**, a costa de su afán por mejorar el rendimiento escolar desde un currículo estéril que responde a la realización de pruebas estandarizadas. Para resistir las lógicas mercado-competitivas es preciso un cambio que se despliegue bajo las concepciones de sostenibilidad educativa, entendida como *“la capacidad del sistema para comprometerse a tratar de resolver las complejidades que resultan de la mejora continua y que es compatible con los valores profundos derivados de las necesidades humanas”* (Hargreaves y Fink, 2006, p.46).

¿Cómo efectuar un cambio educativo sostenible? Los cambios educativos necesarios para un aprendizaje significativo, íntegro y duradero, deben ser procesos sostenibles, democráticos y justos. Alarcón y Hill (2012), en base a la reflexión sobre la determinación de necesidades en el proceso de diseño curricular de la **Educación Basada en Competencias (EBC)** de cómo catalizar un cambio educativo sostenible.

Bajo la concepción de que el cambio educativo sostenible requiere ser significativo para los actores que lo llevan a cabo, parece necesaria la determinación de las necesidades que dan sentido a este proceso. Alarcón y Hill (2012) hablan de la necesidad desde la perspectiva que Sen entrega desde concepto de *capabilities*, que es: *“la promoción del desarrollo humano, ampliando los tradicionales paradigmas económicos y re-definiendo los indicadores asociados a la identificación de necesidades. Este concepto surge de transformar habilidades en capacidades para vivir, a través de la movilización de recursos* (Sen, 2003, citado en Alarcón y Hill, 2012, p.5). Es decir, una vez que se ha comprendido la necesidad del cambio educativo, su significancia vendrá de la mano de la **contribución al desarrollo multidimensional que pueden lograr las personas**.

No obstante, el foco de desarrollo humano que imprime Sen, para avanzar en la tarea de “cómo efectuar el cambio educativo sostenible”, se deben identificar los tipos de necesidades que catalizan el cambio y se debe proveer la información que permita relacionar la relevancia de las necesidades evaluadas con la pertinencia de incluirlas. El **aporte** de la **EBC** radica en la **capacidad que tiene para alinear los resultados de esta recogida de información con los estándares que el sistema quiere lograr**, es decir, en la planificación de cambios que contribuirán al desarrollo humano multidimensional (Alarcón y Hill, 2002).

De este modo, como la tendencia al cambio es propia del sistema educacional y la

investigación sobre cambios educativos reconoce el rol que actores involucrados deben tener para propiciarlos, es que la actual lógica de mercado que ha secuestrado la educación puede ser transformada desde la visión de sentido que imprime la sostenibilidad educativa y la EBC es un medio para conseguirlo. Por tanto, esta propuesta de trabajo de grado que busca desarrollar **un instrumento de recolección de información bajo enfoque basado en competencias** no pretende ser determinista en el modo en que el sistema educativo debe actuar, sino que más bien se presenta como una herramienta a considerar, toda vez que su desarrollo imprime sentido al proceso de cambio educativo en el área de interés escogida.

II.5 EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

La educación de nuestra actual sociedad transita por un proceso de globalización caracterizado por cambios radicales ocurridos en y por la tecnología e informática. Estas transformaciones dieron lugar a que las IES desempeñen su labor desde la formación de recursos humanos profesionales, científicos y técnicos. Esta variedad formativa implica que, para afrontar el mundo contemporáneo, **la educación debe renovar sus paradigmas**, orientando sus actividades según el sentido que dictan las tendencias de las nuevas sociedades del conocimiento, globalizadas y tecnológicamente más avanzadas.

Considerando estos desafíos, cabe analizar el eventual alcance que dicho concepto tiene a través de su implementación. Existen nuevas necesidades educativas que apuntan a dinamizar el paradigma de la educación superior. Esta nueva consigna se basa en una apreciación general: el saber ya no es un concepto “*estático y reproducible*”, por lo cual **se deben incorporar fuentes de conocimiento externas**, presentes precisamente dentro del **concepto de competencias** (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011).

Como antecedente, el concepto de competencias fue planteado e implementado por primera vez en el ámbito laboral, y con el correr de los años su aplicación abarcó otros sistemas como el educativo. Su primera utilización en el lenguaje fue por el año 1965 por Chomski, quién le dio a la competencia un sentido lingüístico (Díaz Barriga, 2005). En ese sentido, se intentó condensar una **reflexión sobre el saber, en cómo lo aplicamos y nos apropiamos de los contenidos aprendidos**.

Garagorri (2007, Citado en Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011) identifica elementos comunes en las definiciones de competencias: tienen un carácter integrador, permiten la posibilidad de transferencia o movilidad social, y que las competencias tienen un carácter dinámico a priori. Una conceptualización similar puede apreciarse a través de las siguientes características esenciales del concepto de competencia (Corominas *et al.*, 2006, Citado en Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011):

- a. Actualización de la acción.
- b. Vinculación a un contexto.
- c. Integración de saberes (conceptual, procedimental y actitudinal).
- d. Desempeño efectivo ante situaciones inéditas.

La educación, como proceso integral, debe definir sus lineamientos, junto con una metodología pertinente.

Como cualquier ejercicio de estudio de un tema desde su origen, el estudio de competencias educativas implica indagar en el concepto de “competencia” para conocerlo mejor y aumentar el rango de comprensión. Díaz Barriga (2005) propone un análisis triangular que resume el trajín conceptual histórico que ha transitado el concepto de competencias: desde competencias lingüísticas de Chomsky, pasando por el sentido utilitario a lo laboral como tercer aspecto, además de muchas otras formas de comprensión que se extrapolan a diversos campos de la sociedad. Tal diseminación impide darle una mirada general, básica y totalizante al concepto de competencia.

Por lo tanto, es relevante definir de manera concreta el concepto debido a que los modelos educativos están enfocados cada vez más en diversificar el proceso de aprendizaje, y, además, mejorar en términos de definir mecanismos que se ejecuten en la práctica. Precisamente, el problema surge en el modo de concebir lo que es educación y el conocimiento transmitido, al mezclar lo teórico y lo práctico, provocando que haya un: *“conocimiento académico desligado, la mayoría de las veces, de su función. (...) sabemos mucho y somos incapaces de utilizarlo [el conocimiento] para resolver situaciones en las que este conocimiento que tenemos nos podría ser muy valioso.”* (Zabala y Arnau, 2007, Citado en Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011, p.45).

A continuación, se presenta un esquema general sobre las diferentes definiciones que se le han dado al concepto de competencia, presentado por Guío Gutiérrez (2016). Las aproximaciones a esta noción van desde elaboraciones puramente teóricas, a propuestas donde se consideran situaciones específicas que logran definir, para algunos autores, lo que es una competencia:

Tabla N°4. Tendencias en la definición de competencias

TENDENCIAS EN LA DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS			
Componentes fundamental	Objetivo	Condición de calidad	Escenario de intervención
Características	Rendimiento	Eficiencia	Formación profesional
Capacidades	Ejecución de tareas	Efectividad	Escuela
Conocimientos	Desempeños	Eficacia	Trabajo
Actitudes	Decisiones	Éxito	Grupos de situaciones
Destrezas	Resolución de problemas	Movilización de recursos	
Habilidades			
Cualidades			
Aptitudes			
Comportamientos			
Inteligencia			

Fuente: Zabala y Arnou (2008)

A grandes rasgos, los elementos que componen una competencia aplicada al quehacer educacional van desde lo filosófico y teórico, la elaboración de objetivos que le brinden cierta funcionalidad a los principios, además de instancias de verificación de calidad y de intervención y/o modificación.

Otro aporte lo realiza Díaz Barriga (2005, p.21) quien, de manera similar, define **competencias genéricas y competencias operacionales**. En base a estos criterios, se habla de la desventaja que supone un enfoque integral que no esté lo suficientemente fundamentado, y además propone una estrategia que recoge lo mejor de cada componente:

- 1) Competencias genéricas: competencias basadas en virtudes humanas y pautas de convivencia. La lectura y escritura constituyen competencias genéricas por un lado más académico.
- 2) Competencias curriculares: la competencia disciplinar alude a conocimientos exclusivos del campo que se estudia, razón por la cual no da lugar para mucho análisis (Díaz Barriga, 2005).
- 3) Enfoque integral: el enfoque integral se caracteriza por su carácter genérico en la enunciación de competencias. Esta condición puede ser motivo de complicación para definir orientaciones de acción. En base a un ideal, hay un desglose en tareas simples que derivan en actividades concretas.
- 4) Estrategia mixta: se refiere al aprendizaje de contenidos por orden gradual, el caso que refleja bien esto son las matemáticas, ya que para aprender a multiplicar primero debo aprender a sumar. De esta manera, para fomentar la integración del enfoque de competencias al mixto, primero se debe definir un conocimiento teórico, luego una vinculación de los conocimientos aprendidos a situaciones donde se aplique. Ahí tendríamos un proceso de enseñanza en forma de ciclo, ordenado, secuencial.

A grandes rasgos, el enfoque mixto parece tener más proyección a medida que se vayan afianzando cada una de sus líneas de análisis. Siguiendo ese orden, se debe partir con lo teórico, luego lo práctico, y posteriormente las instancias concretas, usando un enfoque mixto que facilite la coordinación de estas áreas.

Para indagar sobre el problema de la educación hoy en día y su falta de articulaciones lógicas, cabe preguntarse si *“¿realmente el enfoque de competencias representa una innovación, o sólo una apariencia de cambio?”* (Díaz Barriga, 2005, p.7). Generalmente, el concepto de innovación es ocupado para describir el cambio, la evolución hacia lo nuevo. Sin embargo, perseguir lo nuevo termina siendo un fin, cuando en realidad la innovación es un medio para mejorar la calidad de lo que se está innovando. Producto de esta distorsión de fines, la innovación cae en el error de reemplazar todo, incluso lo bueno, haciendo de este un proceso compulsivo, y cayendo en una tendencia a innovar por un tema de política reformativa y no atendiendo a una necesidad latente de una comunidad educativa específica (Díaz Barriga, 2005).

Un ejemplo de innovación desenfundada sucede en el sistema educativo mexicano en los últimos 40 años (Díaz Barriga, 2005). En las universidades de aquel país se ha buscado

constantemente la innovación como respuesta al surgimiento de nuevas tecnologías, olvidándose de reforzar mecanismos internos que componen modelos educativos, ni pensar detenidamente en las orientaciones debidas.

El caso mexicano sirve para constatar que *“las competencias son multidimensionales, comprometen éticamente a la persona, implican la integración de saberes, la puesta en acción [...] en escenarios reales [...] capacidad de dar respuesta en diversos contextos* (Guío Gutiérrez, 2016, p.179). En ese sentido, implementar un enfoque por competencias o cualquier perspectiva será insuficiente si no están los lineamientos bien definidos.

II.6 TUNING: INICIATIVA A NIVEL NACIONAL E INTERNACIONAL

Tuning es una *“herramienta construida por las universidades para las universidades”* (González, Wagenaar y Beneitone, 2004, p.152). Viene desarrollándose en Europa desde el año 2001. Allí se generó un espacio de elaboración de acuerdos, de comparación, de reflexión y discusión respecto al tema de la titulación universitaria, mediante el proyecto “Bolonia”². La principal referencia del proyecto consiste en la *“...búsqueda de puntos de referencia comunes, centrándose en las competencias y en las destrezas (basadas siempre en el conocimiento)”* (González, Wagenaar y Beneitone, 2004, p.156).

Su puesta en marcha en Latinoamérica -entre 2004 y 2006- ha propiciado intensas reflexiones sobre educación superior a nivel regional e internacional, pues se trata de un proceso de retroalimentación y diálogo entre universidades, para mejorar específicamente en ámbitos de calidad, efectividad y transparencia. Se espera que la versión Latinoamericana del proceso Tuning logre *“evitar la diversidad tan amplia de interpretaciones que desde la perspectiva de las competencias se están elaborando en el campo de la educación”* (Díaz Barriga, 2005, p.35).

Los ministerios de educación y/o los consejos de rectores de cada uno de los 18 países eligieron a las universidades que formaron parte del proyecto Tuning. Las universidades que participaron fueron seleccionadas de acuerdo con los siguientes criterios: **excelencia nacional, capacidad de diálogo, peso significativo en el sistema** (tamaño, trayectoria, credibilidad y autoridad académica).

² El Proyecto “Bolonia”, puesto en marcha el 2010, consiste en políticas públicas de educación superior (que) se definen en el marco de una red de voluntades políticas donde se articulan diversos niveles de decisión: uno supranacional asociado con las políticas provenientes de la Unión Europea; otro nacional, que corresponde a las políticas nacionales, y un tercero, que corresponde a las instituciones educativas. Su relativo éxito se explica por la articulación lograda entre los distintos actores, por el grado de flexibilidad del que los estados e instituciones universitarias han gozado y por el apoyo económico que ha prestado la Unión Europea” (Muñoz y Sobrero, 2006, p.255).

Su metodología consta de cuatro lineamientos principales, detallados a continuación:

- a) Competencias genéricas y específicas: análisis exhaustivo de competencias y habilidades tanto genéricas como específicas, con el fin de fijar un conjunto de habilidades básicas presente en todas las universidades.
- b) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación: competencias que le den eficacia al método de enseñanza, mediante la independencia de criterio, la comunicación y el trabajo en equipo. A su vez, establecer mecanismos evaluativos comunes para las instituciones.
- c) Créditos académicos: factibilidad de medir y registrar el trabajo del cuerpo estudiantil por medio de un sistema de créditos transferibles.
- d) Calidad de los programas: este lineamiento buscó el reconocimiento de los planes de estudio, a través de la articulación con “b)” y “c)”. El objetivo fue tener una metodología común, transparente y articulada entre universidades, para asegurar parámetros de evaluación de calidad.

El Centro Nacional Chile del Proyecto Tuning América Latina –creado en el marco del programa MECESUP- abrió las puertas de dicho proyecto a cinco universidades postulantes, para participar en cuatro áreas de trabajo definidas por el proyecto: Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas. Se trata de las siguientes instituciones: Universidad de Chile en Matemáticas, Pontificia Universidad Católica de Chile en Historia, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en Educación, Universidad de Talca en Administración de Empresas y Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en Historia (Muñoz y Sobrero, 2006).

El funcionamiento del programa es garantizado por el programa ALFA; el financiamiento proviene directamente de la Comisión Europea, sumado al cofinanciamiento de universidades participantes entendido como el tiempo dedicado a ser parte de reuniones de discusión sobre el programa Tuning.

Por otra parte, en el proyecto Tuning Latinoamérica se reúne a los responsables principales del rubro universitario de 18 países del continente, conformando en cada uno de ellos los Centros Nacionales Tuning (CNT). La responsabilidad que tienen los CNT es facilitar el diálogo entre instituciones de educación superior, sobre su funcionamiento, situación, objetivos y diversos aspectos: “*escuchar y transmitir estos mensajes; y en ser el interlocutor, el nexo entre el proyecto y el país*” (González, Wagenaar, y Beneitone, 2004, p.162).

II.7 RESUMEN

El enfoque de competencias en la educación se ha caracterizado por plantear de manera general la misión que tiene la institución universitaria en la sociedad. En ese sentido, dicha tarea suele ser bastante expedita cuando se enuncia un ideal dispuesto a cumplir ese fin. Sin embargo, el problema y principal reto está en su articulación con objetivos. De esta forma, “*se llega a confundir el tema de las competencias con el enunciado de objetivos de comportamiento*” (Díaz Barriga, 2005, p.16). En otras palabras, ocurre un desorden conceptual explicado por la “*desarticulación entre dos niveles, uno general incuestionable, junto con la reaparición de la teoría curricular por objetivos*” (Díaz Barriga, 2005, p.15).

Para solucionar dicha desarticulación **¿qué aporte supone el enfoque por competencias al campo de la educación?** Para Perrenaud (1999), el enfoque por competencias es clave en la enseñanza de resolución de problemas, sobre todo por estar pensado en un contexto de avance tecnológico (citado en Díaz Barriga, 2005). Para lograr una adaptación de modelos educativos al contexto actual, se debe “*promover la movilización de la información en el proceso de aprendizaje (...) este planteamiento constituye una lucha contra el enciclopedismo en la educación*” (Díaz Barriga, 2005, p.18). Aquel enciclopedismo alude a una transmisión mecánica y tradicional de la información, donde el docente expone y los estudiantes escuchan.

El proceso de enseñanza parece estar demasiado desconectado de la solución de problemas, lo cual es un error, ya que la resolución de un problema práctico es lo que le da sentido a la adquisición de conocimientos: “*Si se observa el funcionamiento de la educación a lo largo del tiempo se encuentra que algo que lo caracteriza es la tendencia a establecer diversas estrategias y de acciones con ausencia de una mínima reflexión conceptual*” (Díaz Barriga, 2005, p.16).

Con respecto al proyecto Tuning, es que luego de dos años de trabajo, entre 2004 y 2006, se discutieron aspectos centrales en la definición de perfiles educativos y/o de egreso a través del concepto de competencias. La idea que tomó fuerza en un proyecto como este es que **el mejoramiento de la educación será más factible en la medida que se logra un trabajo en equipo**, no solo de estudiantes dentro de una sala de clases, también entre la comunidad universitaria que forma parte de este proyecto. Si se compara la ejecución del proyecto en Latinoamérica con la puesta en marcha del proyecto en Europa, es sin duda el momento político que se vive en cada continente la principal diferencia que impide el mismo éxito de implementación.

CAPITULO III. MARCO METODOLÓGICO

El capítulo III es el desarrollo del marco metodológico de este trabajo de grado. Consta de 7 secciones que revisan los siguientes tópicos: 1. Marco contextual de la investigación; 2. Tipo y diseño de la investigación; 3. Operacionalización de variables; 4. Técnicas de recolección de información; 5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos; 6. Fases de validación y confiabilidad; 7. Requerimientos éticos.

III.1 MARCO CONTEXTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

El modelo educativo es una construcción colectiva de toda la comunidad institucional, con participación activa de estudiantes, docentes, directivxs, funcionarixs, egresadxs y otrxs actores externos interesados en el desarrollo de la IES (Bautista *et al.*, 2014). En Chile, la Ley N°20.129 definió en 2006 que los modelos educativos conceptualizan cómo se despliega el proceso de enseñanza aprendizaje para que los estudiantes internalicen los conocimientos, competencias y actitudes que se aspira que logren.

Sin embargo, como se ha mencionado, **no hay evidencia pública sobre un instrumento de recolección de datos que permita monitorear cómo implementan los modelos educativos las universidades chilenas**. De todos modos, como revisó el capítulo anterior, la literatura recomienda que toda evaluación de modelos educativos debe ser bajo un enfoque de *evaluación participativa*, el cual se centra en la colaboración y participación activa de los actores en el desarrollo de la evaluación.

El enfoque basado en competencias se presenta como un camino a seguir al momento de construir dicho instrumento de recolección de información, toda vez que se ha caracterizado por constatar que toda construcción es multidimensional y desarrolla la capacidad de dar respuesta a diversos contextos educativos. En este sentido, la EBC ha propendido a plantear de manera general la misión que tienen las IES en la sociedad.

Por tanto, parece ser necesario desarrollar una herramienta de recolección de información que responda a las necesidades del contexto, ya que el escenario de altísima exigencia y eficacia de las universidades y sus unidades de gestión intermedia, complejiza reforzar los mecanismos internos que permiten su implementación e impide pensar detenidamente en las orientaciones que lo componen.

III.2 TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología pertinente para llevar a cabo esta investigación es del tipo **cualitativa exploratoria-aplicada** por medio del desarrollo del programa de ocho pasos de Tardif, dados los escasos “conocimientos previos” sobre el tema y por el foco del estudio. Es conveniente elaborar una metodología que explore los principales componentes que debe tener un instrumento de recolección de información bajo enfoque por competencias,

De acuerdo a lo señalado por Fernández y Díaz (2002), la principal característica de la **investigación cualitativa** es la visión de los eventos, acciones, valores, normas y otros, **desde la particular visión de las personas que están siendo estudiadas**. Esta clase de estudios asume el punto de vista del sujeto, tratando de ver a través de sus ojos. Tal perspectiva envuelve claramente una propensión a usar la empatía con quienes están siendo estudiados, pero también implica una capacidad de penetrar los contextos de significado con los cuales ellos operan.

Para poder comprender acontecimientos y conductas, la investigación cualitativa opta por estudiarlos en el contexto en que ocurren. Así, las entidades sociales, como la Universidad, son concebidas como globalidades que deben ser entendidas y explicadas en su complejidad. Esto da lugar a una concepción de la investigación donde los significados que las personas atribuyen a su conducta y a la de los demás, deben ser contextualizados en el marco de los valores, prácticas y consiguientes estructuras de las que dichas personas y conductas forman parte (Fernández y Díaz, 2002).

Los **estudios exploratorios** nos sirven para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, investigar problemas del comportamiento humano que consideren cruciales los profesionales de determinada área, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones verificables (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

A su vez, las de **investigaciones aplicadas** se caracterizan por buscar la aplicación o utilización de los conocimientos adquiridos, a la vez que se adquieren otros, después de implementar y sistematizar la práctica basada en investigación. El uso del conocimiento y los resultados de investigación que da como resultado una forma rigurosa, organizada y sistemática de conocer la realidad (Murillo, 2008).

Como se ha mencionado, el desarrollo de este instrumento se hará siguiendo la estructura del método de Tardif para desarrollar un programa por competencias. Esta decisión se suscribe en el entendido de que **la EBC es un camino para enfrentar el desafío de innovar en el sistema educativo actual**. Por lo tanto, el primer paso es conocer el método de los ocho pasos de Tardif, describiéndolo a continuación (2007):

<p>Uno: determinación de las competencias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construir una concepción compartida del concepto de competencia. - Seleccionar las competencias en que se basa la formación. - Construir una representación compartida de aprendizaje, enseñanza y evaluación de aprendizajes. - Determinar el grado de profesionalización buscada al término de la formación en los programas técnicos. - Determinar el grado de desarrollo general fijado como meta al término de la formación preuniversitaria. - Establecer una secuencia válida de intervenciones sobre las competencias. 	<p>Cinco: determinación de las modalidades pedagógicas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar una o más modalidades pedagógicas coherentes con las orientaciones y las finalidades del programa. - Determinar la naturaleza y la duración de cada una de las actividades de aprendizaje.
<p>Dos: determinación del grado de desarrollo esperado al final de la formación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Determinar el grado de desarrollo esperado de cada una de las competencias al término de la formación. - Situar cada competencia en una posición central o periférica en relación a su contribución a las finalidades del programa. 	<p>Seis: determinación de las modalidades de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguir las evaluaciones en curso de la formación de las evaluaciones al término de la formación. - Estatuir (operacionalmente) sobre la necesidad de una evaluación para la certificación. - Determinar las modalidades de evaluación de los aprendizajes durante la formación. - Determinar los actores responsables de la evaluación de los aprendizajes durante la formación. - Determinar las modalidades de evaluación de aprendizajes al término de la formación. - Determinar los actores responsables de la evaluación de los aprendizajes al término de la formación. - Establecer operacionalmente las modalidades de evaluación de los recursos internos desarrollados por lxs estudiantes.
<p>Tres: determinación de los recursos internos a movilizar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Determinar el conjunto de los recursos internos – conocimientos, actitudes, conductas - retenidos como objetivos de aprendizaje. - Distinguir los aprendizajes esenciales de los periféricos o secundarios. 	<p>Siete: determinación de la organización del trabajo de docentes y estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Determinar los cambios inducidos por el nuevo programa sobre la organización del trabajo de los docentes. - Constituir los equipos de docentes responsables de los aprendizajes en cada semestre. - Determinar los cambios inducidos por el nuevo programa sobre la organización del trabajo de lxs estudiantes. - Determinar todo lo que se necesita implementar para apoyar a lxs estudiantes en la adopción de la nueva cultura de aprendizaje instaurada por el programa.
<p>Cuatro: escalamiento de las competencias en el conjunto de la formación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Determinar la frecuencia de intervenciones sobre cada una de las competencias. - Determinar el orden de las intervenciones sobre cada una de las competencias. - Documentar la complementariedad entre las competencias integradas en cada uno de los semestres. - Documentar la continuidad de cada competencia en el conjunto de los semestres. - Determinar los recursos internos que serán objeto de aprendizaje respecto de cada una de las competencias en cada semestre. - Circunscribir los indicadores de desarrollo relativos a cada competencia al término de cada uno de los semestres. 	<p>Ocho: establecimiento de modalidades de acompañamiento de los aprendizajes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecer las modalidades de acompañamiento de los aprendizajes sobre el conjunto de la formación sobre el conjunto de la formación. - Determinar las modalidades de apoyo de los aprendizajes por parte de diversos estudiantes. - Determinar las modalidades de contribución de los docentes a la concientización y la objetivación de lxs estudiantes en relación a su trayectoria de desarrollo.

Para poder utilizar el modelo de Tardif en el desarrollo de instrumento de recolección de información de Modelos Educativos, es necesario replicar la estructura de 8 pasos, para luego contextualizarla desde el diálogo con las preguntas de investigación de este trabajo de grado. De esta forma, la determinación de los 8 pasos a seguir en esta investigación se detallan a continuación:

8 pasos Tardif	8 pasos desarrollo de un instrumento de recolección de información bajo enfoque basado en competencias
Determinación de la competencia.	Cómo debe ser un instrumento de recolección de información bajo enfoque basado en competencias que evalúe la implementación de Modelos Educativos en Universidades Chilenas.
Determinación del grado de desarrollo esperado al final de la formación.	Determinación de las dimensiones que medirá el instrumento de recolección de información al momento de aplicarse.
Determinación de los recursos internos a movilizar.	Determinación de los recursos a movilizar.
Escalamiento de las competencias en el conjunto de la formación.	Escalonamiento dimensiones del instrumento de recolección de información.
Determinación de las modalidades pedagógicas.	Determinación de técnicas de recolección de información según dimensión.
Determinación de las modalidades de evaluación.	Determinación de estándar de evaluación del instrumento de recolección de información según dimensión.
Determinación de la organización del trabajo de docentes y estudiantes.	Determinación del tipo aplicación del instrumento de recolección de información.
Establecimiento de modalidades de acompañamiento de los aprendizajes.	Determinación del tipo de análisis de la información recopilada desde la aplicación del instrumento.

III.3 OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

En base a los nuevos criterios y estándares para la acreditación (CNA, 2019), las dimensiones posibles a investigar por medio del instrumento de recolección de información y su definición son:

TABLA N°5. Dimensiones a evaluar en modelos educativos universitarios

DIMENSIÓN A EVALUAR	DEFINICIÓN
DIFUSIÓN	Grado de conocimiento en la comunidad académica.
CONTENIDO	Definiciones relativas al sello formativo.
IMPLEMENTACIÓN	Desarrollo del modelo en las distintas carreras y programas en todos los niveles, jornadas y modalidades.
	Orientación de la implementación del modelo en las distintas carreras y programas en todos los niveles, jornadas y modalidades.

En consecuencia, una vez que se haya aplicado el instrumento de recolección de información y, por tanto, monitoreado sobre la difusión, el contenido y la implementación se tendrán insumos para compartir hallazgos con la comunidad académica y elaborar sugerencias a planes de mejora.

III.4 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para desarrollar un instrumento de recolección de datos bajo enfoque basado en competencias es necesario implementar el método de Tardif desde el análisis de información académica, legal como también desde la opinión de actores expertos. Esta sistematización será insumo para la etapa de diseño del instrumento, que luego será sometido a pilotaje con el fin de robustecerlo.

III.5 TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Se desarrollará cada uno de los ocho pasos del programa de Tardif para desarrollo de un programa por competencias contextualizado al desarrollo de un instrumento de recolección de información (p.31). Para cada paso, se hará un análisis de información académica, legal como también desde la opinión de actores expertos.

El análisis de los datos se realizará mediante una estrategia mixta:

1. El análisis de la información que provenga desde bases documentales se hará por medio de la elaboración de fichas que clasifiquen las distintas fuentes en dimensiones y sub-dimensiones acordes al objetivo del estudio.
2. La información del pilotaje se analizará con codificación abierta, mediante anotaciones y posterior categorización, de manera inductiva, de los resultados.

III.6 FASES DE VALIDACIÓN Y CONFIABILIDAD

Todo instrumento de recolección de información debe ser confiable y válido. A continuación, se explicarán las dimensiones de validación a considerar en la construcción del instrumento y en su pilotaje (Paniagua, 2015):

1. **Confiabilidad:** se refiere al grado en que el instrumento en su aplicación repetida en el mismo individuo u objeto produce resultados iguales. En este caso, al ser un instrumento con técnicas cualitativas se realizó un triple pilotaje para conocer si los resultados cualitativos eran similares y así asegurar el grado de confiabilidad del instrumento creado.
2. **Validez:** se refiere al grado en que el instrumento mide la variable que pretende medir. Tipos de validez:
 - a. *De expertos:* los expertos definen si el instrumento mide la variable en cuestión.
 - b. *De contenido:* se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido.
 - c. *De criterio:* se compara con algún criterio externo que mide lo mismo. Si el criterio se fija en el mismo momento, se habla de validez concurrente.
 - d. *De constructo:* debe explicar el modelo teórico empírico, que subyace a la variable de interés.

La validez total se gana con una mayor validez de contenido, validez de constructo y validez de criterio en el instrumento de medición. Para el caso de este instrumento, su validez fue por expertos, de contenido y de criterio. La de constructo no aplicó por no ser un instrumento cuantitativo.

III.7 REQUERIMIENTOS ÉTICOS

Para la realización del pilotaje se solicitó la firma de consentimiento de participación de todos los expertos evaluadores (ANEXO 1).

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y RESULTADOS

En el capítulo se analizan los resultados obtenidos del tratamiento de los ocho pasos para el desarrollo del programa por competencias de Tardif contextualizado al desarrollo de un instrumento de recolección de información. Los títulos de los subcapítulos son: (1) Ocho pasos de Tardif contextualizados al desarrollo de un instrumento de recolección de información, (2) Instrumento Final, (3) Iteración preguntas de investigación.

IV.1 OCHO PASOS DE TARDIF CONTEXTUALIZADOS AL DESARROLLO DE UN INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN PARA MONITOREAR LA IMPLEMENTACIÓN DE MODELOS EDUCATIVOS

IV.1.1 Uno: cómo debe ser un instrumento de recolección de información bajo enfoque basado en competencias que monitoree la implementación de Modelos Educativos en Universidades Chilenas.

En primer lugar, para desarrollar este instrumento es necesario detallar métodos y técnicas de recopilación de información existentes en la investigación social. Para ello, se clarificarán dos conceptos:

- *Fuentes de información:* la razón para definir este concepto se debe a la generalidad que engloba. Se puede entender como cualquier instrumento o recurso empleado para obtener un tipo de información ya sea escrita, oral o incluso presencial (Villaseñor Rodríguez, 1998). Sin embargo, para efectos de este trabajo, se tendrá una noción académica sobre las fuentes de información, descartando así recursos informativos con fines “informales”.
- *Método y técnica:* resulta común confundir estos conceptos, ya que ambos son utilizados por un investigador para recopilar información. Debido a esta similitud, la siguiente cita deja en claro la distinción entre método y técnica: “*las técnicas son los instrumentos o las herramientas de investigación en sí mismas (...) La encuesta, la entrevista o el censo son técnicas de investigación. (...) el método, por su parte, tiene que ver con una discusión más amplia que articula las convicciones que llevan al investigador a resolver su investigación de la manera en que decidió hacerlo*” (Restrepo, 2016, p.31-32)

Diremos entonces que el método es la estrategia concreta e integral de trabajo para el análisis de un problema. Se encarga de darle cohesión a todas las partes de un trabajo de investigación (definición teórica, objetivos de la investigación, desarrollo, conclusiones, etc.). En cambio, la técnica es el mecanismo en sí mismo, utilizado para recolectar y registrar la información. De manera más acotada: “*(...) el método es el camino general de conocimiento y la técnica es el procedimiento de actuación concreta que debe seguirse para recorrer las diferentes fases del método científico* (Ander-Egg, 1995 y González Río, 1997, citados en Pulido Polo, 2015, p.1143).

Con las citas expuestas, se clarifica que el **método es la hoja de ruta que orienta la técnica**. Esto implica que, para desarrollar un trabajo de investigación óptimo, las técnicas se deben elegir en

función del método, y éste a su vez, en función del problema o tema que se quiere tratar. Si necesitamos investigar un tema tan complejo como la implementación de modelos educativos universitarios, es pertinente desarrollarlo bajo enfoque basado en competencias en particular desde la metodología de Tardif (2003) que a través de ocho pasos permite desarrollar un programa por competencias que permite dar un salto de calidad “desde la intención a la puesta en funcionamiento” sorteando así los desafíos de la innovación en el sistema educativo actual.

En referencia a la revisión académica de literatura, marcos institucionales de la legislación chilena y otros documentos, podemos concluir que un instrumento de recolección de información bajo enfoque basado en competencias que evalúe la implementación de Modelos Educativos en Universidades se debe desarrollar en base a los siguientes parámetros:

- a. **Se debe desarrollar porque hay una exigencia legal de monitorear la implementación.**
- b. **El instrumento de recolección de información debe tener un enfoque mixto.**
- c. **El instrumento de recolección de información debe tener un carácter integrador.**
- d. **En Chile la implementación de Modelos Educativos es en base a principios orientadores.**

a. Exigencia legal de monitorear implementación de M.E. en Universidades

En Chile, la Ley N°20.129 definió en 2006 que los modelos educativos conceptualizan cómo se despliega el proceso de enseñanza aprendizaje para que los estudiantes internalicen los conocimientos, competencias y actitudes que se aspira que logren. Por lo tanto, desde esa fecha en adelante, la mayoría de las Universidades han desarrollado, difundido e implementado diversos modelos educativos. Además, con la promulgación de la Ley N° 21.091 (2018) se crearon nuevos criterios y estándares, que la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) ha puesto bajo consulta técnica para la acreditación de Universidades. Asimismo, se definieron cinco dimensiones que todas las IES en Chile deberán desarrollar e implementar para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad. Con ambos antecedentes, se evidencia la **exigencia de la legislación nacional de monitorear la implementación de los M.E y la necesidad de desarrollar este instrumento.**

b. *El instrumento de recolección de información debe tener un enfoque mixto*

El desarrollo de un instrumento de recolección de información bajo enfoque basado en competencias que evalúe implementación de modelos educativos de universidades chilenas es **una innovación**. Sin embargo, **la innovación suele caer en el error de reemplazar todo, incluso lo bueno, haciendo de este un proceso compulsivo, y no atendiendo a una necesidad latente de una comunidad educativa específica** (Díaz Barriga, 2005). Por tanto, antes de definir el tipo de instrumento que se creará, se expondrán técnicas de recolección de información de mayor recurrencia con el fin de rescatar sus principales cualidades al momento de escoger con cuál de ellos se diseñará este instrumento:

- **Entrevista:** se debe tener en cuenta que la aplicación de esta técnica depende de una pauta pre establecida por la persona investigadora, con preguntas previamente pensadas. Desde esta noción, la entrevista es definida de la siguiente manera: “*instancia donde se genera una conversación en base a lo planteado por el investigador, quien se enfoca en escuchar y entender la percepción manifestada por el entrevistado acerca de un tema. La aplicación de esta técnica en sí misma descarta la teorización, limitándose a la interacción entre investigador y sujeto entrevistado*” (Lucca y Berríos, 2003, citado en Vargas Jiménez, 2011). **Una buena entrevista es la que no le hace perder tiempo a quien responde**, permitiendo una conversación fluida y sin interrupciones; evita preguntas ofensivas que puedan incomodar al entrevistado; se realiza en lugares de preferencia silenciosos, con la menor contaminación acústica posible; en caso de grabar la conversación, debe haber un consentimiento informado el cual pueda ser firmado por la persona entrevistada. Llevando a cabo estos protocolos, la entrevista resulta ser una técnica efectiva para recolectar información.

Se pueden identificar diferentes tipos de entrevistas en un proyecto de investigación (Díaz-Bravo et al., 2013, p.163):

- i. *Entrevistas estructuradas:* además de ofrecer una pauta de preguntas, también se establecen categorías de respuesta entre las cuales la persona entrevistada debe elegir. Este tipo de entrevistas facilita el procesamiento de los datos, lo cual permite una sistematización menos ardua. La desventaja es precisamente su rigidez, la cual impide captar posibles puntos de vista no abarcados por las categorías de respuesta estructuradas.
- ii. *Entrevistas semiestructuradas:* a diferencia de las estructuradas, no hay categorías de respuesta. Esto hace que las preguntas se vayan ajustando a la información que el entrevistado proporciona. Así, se pueden tocar diversos temas que incluso no estaban premeditados en la pauta, dando lugar a nuevos hallazgos. Este formato además permite reducir formalismos.
- iii. *Entrevistas no estructuradas:* le otorgan la libertad a la persona entrevistada de hablar más allá de las preguntas, dándole un rol más protagónico en la interacción, según lo que estime conveniente comunicar. La desventaja es que puede desviarse mucho del tema de investigación.

Otro aspecto a destacar sobre la entrevista es que técnicamente también puede ser grupal, ya que sigue siendo una instancia donde un/a investigador/a hace preguntas y la persona responde. Solo que en este caso, puede un grupo quien responda. Sin embargo, a esta modalidad le llamaremos *Focus group*, la cual será definida más adelante.

- Encuesta y cuestionario: a grandes rasgos, la encuesta consiste en una pauta de preguntas y respuestas establecidas por escrito, las cuales pueden ser respondidas directamente por la persona encuestada, o mediante la lectura en voz alta de las preguntas por parte de quien realiza la encuesta. En otras palabras, las encuestas funcionan como “(...) *método de obtención de información mediante preguntas orales o escritas, planteadas a un universo o muestra de personas que tienen las características requeridas por el problema de investigación*” (Briones, 1996, p.51).

En primera instancia, se puede considerar como una técnica más acotada y menos personalizada que la entrevista, ya que la interacción que se da en la encuesta no es una conversación sobre un tema. En vez de eso, una encuesta se limita exclusivamente a recolectar respuestas, manteniendo en general el anonimato de los sujetos.

En cuanto a su terminología, la encuesta no es concebida como una simple técnica que consta de preguntas realizadas de manera protocolar a la muestra de una población. Si se observa la definición anterior de Briones (1996), la encuesta también es un método. Según López-Roldán y Fachelli (2015) la encuesta implica todo un procedimiento que incluye: “*el diseño de la muestra, la construcción del cuestionario, la medición y la construcción índices y escalas, la entrevista, la codificación, la organización y seguimiento del trabajo de campo, la preparación de los datos para el análisis, las técnicas de análisis, el software de registro y análisis, la presentación de resultados*” (p.9).

De esta manera, el concepto de encuesta refiere tanto a los formularios como al conjunto de procesos que van detrás de la pauta de encuesta en sí. En ese sentido, se puede establecer una diferencia con el concepto de cuestionario, donde éste último término puede usarse para describir solo el formulario de encuesta. La distinción entre encuesta y cuestionario es explicada mediante la siguiente cita: “*Si el cuestionario es la técnica o instrumento utilizado, la metodología de encuestas es el conjunto de pasos organizados para su diseño y administración y para la recogida de los datos obtenidos. La distinción es importante, aunque no es infrecuente encontrar un cierto intercambio entre estos términos, utilizando la palabra encuesta para referirse también a un cuestionario específico*” (Meneses y Rodríguez, 2011, p.9). Por ende, la encuesta en el plano de recolección de la información tiene su dimensión metodológica -la cual incluye un conjunto de procesos- y en cuanto a técnica, la cual puede identificarse como cuestionario.

- Observación participante y etnografía: la etnografía es descrita por Goetz y Lecompte (1988) como un tipo de descripción o reconstrucción analítica de grupos culturales en escenarios determinados, siendo recreadas creencias, prácticas, elementos y conocimientos de las personas asociadas a dicho espacio.

Por otro lado, la observación participante es una interacción más directa que la etnografía, puesto que en ella el investigador pasa a formar parte del grupo, siendo aceptado

dentro de las costumbres y pautas normativas del grupo estudiado: “*las personas (...) aceptan la presencia del investigador entre ellos como vecino y amigo que resulta ser también un investigador* (Angrosino, 2007, p.38).

Ambas definiciones dan cuenta que existe una distinción importante entre etnografía y observación participante, ya que esta última lleva a cabo una inmersión más profunda que la etnografía en el trabajo de campo. Por su parte, la etnografía no requiere una inmersión cultural tan profunda del investigador dentro del grupo, manteniendo su rol externo al grupo y siendo reconocido como tal. De igual manera, se le permite hacer preguntas, tomar apuntes y presenciar los hechos, sin despegarse de su calidad de investigador (Angrosino, 2007).

Aun así, se presentan ambas técnicas dentro del mismo apartado, ya que son similares en cuanto al trabajo de campo que realizan. El objetivo tanto de la observación participante como de la etnografía pasa por elaborar una “(...) *descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente. [Esto incluye tanto a] (...) las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas)*” (Restrepo, 2016, p.16).

- Focus group/entrevista grupal: como se mencionó, el Focus group sigue un protocolo similar a la entrevista, con la diferencia que se realiza de manera grupal. Básicamente consiste en una entrevista a un grupo de personas (hasta ocho) sobre un tema planteado anteriormente por el investigador, y tiene una duración de una hora y media a dos horas (Vargas Jiménez, 2012). La aplicación de esta técnica puede ser apoyada por material de audio o audiovisual, o incluso se puede iniciar la discusión a través de este medio.

La ventaja que este enfoque ofrece es que da lugar a que los miembros del grupo interactúen entre ellos, aportando ideas y opiniones que en algún minuto faltó sugerir, y que enriquecen la recolección de información permitiendo una recolección de información incluso más fructífera que una entrevista (Nieva, 2018).

En resumen, para no cometer el error de innovar sin rescatar perspectivas tradicionales, se considerarán en el desarrollo del instrumento de recopilación de información las siguientes orientaciones de cómo debiera ser el instrumento a desarrollar en este trabajo de grado:

- i. **Que no se acote a un método**, ya que busca medir dimensiones distintas de un mismo fenómeno (difusión, contenido, implementación).
- ii. **Que se desarrolle en base a una pauta pre establecida con preguntas previamente pensadas**. Esto para optimizar el tiempo de aplicación y para socializar e instalar categorías de referencia de los principios del M.E. que quizás son desconocidas por la Comunidad Universitaria, posibilitando una implementación más efectiva.
- iii. **Debe tener un carácter grupal** ya que permite una recolección de información más fructífera (Nieva, 2018).

c. *El instrumento de recolección de información debe tener un carácter integrador*

La literatura explica que los M.E. deben renovar sus paradigmas, orientando sus actividades según el sentido que dictan las tendencias de las nuevas sociedades del conocimiento, globalizadas y tecnológicamente más avanzadas. Por lo tanto, el instrumento que intente medirlos debe tener un **carácter integrador**, permitiendo la posibilidad de transferencia de información entre los que participen de su aplicación, vinculándose al contexto e integrando saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales).

d. *En Chile la implementación de los Modelos Educativos es en base a principios*

Como se explicitó en la Tabla N°3 del capítulo II de revisión de literatura, los modelos educativos en Chile se implementan en referencia a principios orientadores que pueden agruparse en 18:

TABLA N°6. Principios Orientadores Modelos Educativos

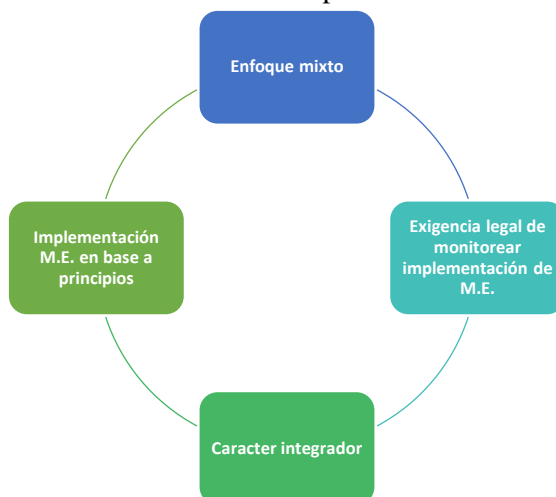
PRINCIPIOS		
Aseguramiento de la calidad	Formación continua	Habilidades/competencias transversales
Desarrollo Curricular	Formación integral	Innovación
Diversidad/pluralismo	Formación pertinente	Investigación
Equidad/inclusión	Formación profesional de excelencia	Internacionalización
Formación centrada en el estudiante	Formación reflexiva y crítica	Pertinencia normativa/institucional
Formación centrada en resultados de aprendizaje/competencias	Formación valórica	Vinculación con el medio

Por lo tanto, un buen camino a seguir para evaluar la implementación de M.E en Chile al momento de desarrollar un instrumento de recolección de información es a partir del **análisis de la implementación de los principios que lo componen**. Por ejemplo, para el caso de una Universidad chilena perteneciente al Consejo de Rectores, los principios que componen su Modelo Educativo son:

- Formación profesional de calidad.
- Conexión entre docencia e investigación.
- Formación integral y comprometida con el desarrollo del país.
- Internacionalización.
- Educación continua.

De esta manera, el diseño de un instrumento de recolección de información **debiese indagar sobre la difusión, el contenido y la implementación de dichos principios orientadores** en los procesos formativos.

ESQUEMA N°1. Características de un instrumento de recolección de información bajo enfoque basado en Competencias



IV.1.2 Dos: determinación de las dimensiones que medirá el instrumento de recolección de información al momento de aplicarse

Como se especificó, a causa de los nuevos criterios y estándares CNA, son tres las dimensiones que se deben medir al momento de monitorear la implementación de un M.E. en Chile: difusión, contenido e implementación. Para efectos de descripción de la unidad de observación, se agregará una dimensión de identificación.

Sobre la **dimensión de identificación** parece pertinente recolectar información con una metodología cuantitativa que identifique cargo y unidad de trabajo.

En cuanto a la **dimensión de difusión** parece pertinente recolectar información con una metodología mixta:

- De manera cuantitativa se recolectará información respecto a: (1) Grado de conocimiento de la comunidad educativa respecto al M.E, (2) Cómo conoció el M.E.; y (3) Estrategias para difundirlo³.
- De forma cualitativa se recolectará información a partir de entrevistas semi-estructuradas en profundidad de informantes claves, como también desde la revisión de documentos institucionales que han desarrollado el Modelo Educativo.

Respecto a la **dimensión de contenido** también parece pertinente recolectar información con una metodología mixta:

³ La sub-dimensión “estrategias para difundirlo” no estaba contemplado en el diseño original, su incorporación se debe a la recomendación de los jueces expertos que validaron el instrumento.

- De manera cuantitativa se recolectará información respecto a: (1) Mantenimiento de principio orientador, (2) Eliminación de principio orientador; y (3) Incorporación de principio orientador.
- De forma cualitativa se analizarán los principios orientadores y mecanismos de implementación con el fin de generar insumos que permitan analizar y/o actualizar el M.E.

Finalmente, la **dimensión de implementación** nuevamente parece pertinente recolectar información con una metodología mixta:

- De forma cuantitativa se verificará el porcentaje de implementación en base a indicadores por cada principio orientador.
- De manera cualitativa se recolectará información respecto a: (1) Tipos de implementación de principios M.E., (2) Causas de la no implementación de principios M.E.

El resumen de la metodología y sub-dimensiones que tributan a cada dimensión se especifican en la **Tabla N°7**.

TABLA N°7 Dimensiones que medirá instrumento recolección de información

DIMENSIÓN A EVALUAR	DEFINICIÓN	METODOLOGÍA	SUBDIMENSIÓN
IDENTIFICACIÓN	Caracterización unidad observación	Cuantitativa	Cargo
			Unidad de trabajo
DIFUSIÓN	Grado de conocimiento en la comunidad académica	Cuantitativa	Conocimiento M.E
			Cómo conoció M.E
			Estrategias para difundirlo
		Cualitativa	Entrevistas en profundidad semi-estructuradas
Documentos institucionales			
CONTENIDO	Definiciones relativas al sello formativo	Cuantitativa	Mantenimiento principio(s)
			Eliminación principio(s)
			Incorporación principio(s)
		Cualitativa	Análisis/actualización principios orientadores y mecanismos de implementación
Tipos de implementación de indicadores de cada principio			
IMPLEMENTACIÓN	Desarrollo del modelo en las distintas carreras y programas en todos los niveles, jornadas y modalidades	Cualitativa	Causas de la no implementación de indicadores
			Cuantitativa

IV.1.3 Tres: determinación de los recursos a movilizar

El desarrollo de un instrumento de recolección de información bajo enfoque basado en competencias que monitoree la implementación de los M.E de las Universidades chilenas debe considerar que su unidad de observación debería ser toda la comunidad universitaria. Por lo tanto, es primordial considerar que al momento de aplicar el instrumento se debe recoger **al menos la opinión triestamental de administrativos, docentes y estudiantes.**

IV.1.4 Cuatro: escalonamiento de las dimensiones del instrumento de recolección de información

De manera más concreta, el escalonamiento de las dimensiones y sub-dimensiones que debiese tener el instrumento de recolección de información a desarrollar se presenta en la **Tabla N°8**. Para ello, se especifican las preguntas a aplicar en cada una.

Sobre la **dimensión de identificación:**

- Respecto al cargo la pregunta será “¿Cuál es tu cargo?”. Si aplicamos el instrumento a los equipos directivos de las carreras o programas de la Universidad lo lógico sería tener reactivos tales como: (1) Director o Directora de carrera o programa; (2) Secretaria o Secretario académico; (3) Secretaria o Secretario de estudio.
- En cuanto a la unidad de trabajo, pregunta será ¿En cuál unidad te desempeñas? y los reactivos dependerán de la unidad en que se aplique. Si se hace en una Vicerrectoría Académica éstos serán del tipo: (1) Dirección de desarrollo curricular; (2) Dirección de desarrollo docente; (3) Apoyo al aprendizaje. Al mismo tiempo. Si la unidad son las carreras o programas, los reactivos serán: (1) Arquitectura, (2) Arte, (3) Diseño; (4) Bachillerato en Ciencia Sociales e Historia, (5) Otros.
- **Los jueces expertos no tuvieron comentarios sobre esta dimensión.**

En cuanto a la **dimensión de difusión:**

- En la pregunta “¿Conoces el modelo educativo de la Universidad *inserte nombre?*”, los reactivos serán sí o no.
- Sobre la pregunta “¿Cómo conociste los principios del modelo educativo?” los jueces expertos tuvieron un fallo dividido, ya que creen que algunas unidades como las Vicerrectorías Académicas debiese ser una pregunta con respuesta abierta, pero en otros casos como en carreras o programas, se pueden determinar con mayor facilidad instancias tales como: (1) Reuniones, Talleres y/o capacitaciones de mi Facultad; (2) Reuniones, Talleres y/o capacitaciones de la VRA; (3) Documentos institucionales; (4) Otros.
- Los jueces expertos recomendaron además agregar una pregunta con respuesta abierta sobre “¿Qué estrategias implementan para difundir el modelo educativo?”
- Para difundir conocimiento teórico/legal sobre M.E. se harán relatorías sobre la relación entre los sistemas de aseguramiento de la calidad en Chile y el mundo y los modelos educativos de Chile con foco en los principios orientadores y los mecanismos de implementación a nivel institucional.
- Finalmente, a modo de valorar el desarrollo histórico de la institución y reconstruir el proceso de generación del Modelo Educativo institucional, se recomienda hacer una revisión de los documentos institucionales que lo presentan e implementan.

Respecto a la **dimensión de contenido**:

- Se pregunta “De los NN principios que posee el modelo educativo, ¿cuál(es) mantendría(s)?”. De tal forma, siguiendo el ejemplo de la Universidad con 5 principios, los reactivos podrían ser: (1) Educación profesional de calidad; (2) Conexión entre docencia e investigación; (3) Formación integral y comprometida con el desarrollo del país; (4) Internacionalización; (5) Educación continua. Así, las respuestas podrían variar en un rango de ninguno a todos, y se pide además que expliquen el porqué de su respuesta.
- Se pregunta “De los NN principios que posee el modelo educativo, ¿cuál(es) eliminarías(s)?”. De igual manera, los reactivos podrían ser: (1) Educación profesional de calidad; (2) Conexión entre docencia e investigación; (3) Formación integral y comprometida con el desarrollo del país; (4) Internacionalización; (5) Educación continua. Así, las respuestas podrían variar en un rango de ninguno a todos, y se pide además que expliquen el porqué de su respuesta.

En la primera versión del instrumento se incluía la lista de 18 principios orientadores de Ues CRUCH, sin embargo, a juicio de expertos esto podrían sesgar las respuestas. Por lo tanto, esta pregunta tiene una respuesta abierta y entregando algunos ejemplos: formación reflexiva y crítica, formación valórica, innovación, pluralismo, otros.

- Se pide “Indica tu opinión acerca de cuáles otros principios crees que debería incluir el modelo educativo”, la respuesta es abierta.
- Finalmente, la información recopilada se analizarán y será un insumo para los principios orientadores y los mecanismos de implementación del Modelo Educativo.

TABLA N°8.1. Dimensiones que medirá instrumento recolección de información

DIMENSIÓN A EVALUAR	DEFINICIÓN	METODOLOGÍA	SUBDIMENSIÓN	INDICADOR	
IDENTIFICACIÓN	Caracterización unidad observación	Cuantitativa	Cargo	Cuál es tu cargo	
			Carrera o Programa	Carrera o programa en que te desempeñas	
DIFUSIÓN	Grado de conocimiento en la comunidad académica	Cuantitativa	Conocimiento M.E	Conoces el modelo educativo de la universidad	
			Cómo conoció M.E	Cómo conociste los principios del modelo educativo	
			Estrategias para difundirlo	Qué estrategias implementan en su unidad académica para difundir el modelo educativo	
		Cualitativa	Conocimiento teórico/legal sobre M.E	Sistemas aseguramiento de la calidad	Sistemas aseguramiento de la calidad en Chile
				Modelos Educativos	Principios orientadores y mecanismos de implementación
				Modelo Educativo <i>Inserte nombre de Universidad</i>	Reconstrucción histórica M.E
CONTENIDO	Definiciones relativas al sello formativo	Cuantitativa	Mantención principio(s)	De los NN principios que posee el modelo educativo, ¿cuál(es) mantendría(s)?	
			Eliminación principio(s)	De los NN principios que posee el modelo educativo, ¿cuál(es) eliminaría(s)?	
			Incorporación principio(s)	Indica tu opinión acerca de cuáles otros principios crees que debería incluir el modelo educativo	
		Cualitativa	Actualización principios	Análisis/actualización principios orientadores y mecanismos de implementación	

Finalmente, la **dimensión de implementación:**

- Para evaluar los tipos de implementación y las causas de la no implementación se pedirá a equipos directivos de todas las carreras y programas que expliquen a través de una entrevista en profundidad semi-estructurada cómo son implementados los siguientes indicadores en la carrera o programa donde se desempeñan.

El desglose de cada principio incluye indicadores que miden su implementación, para el desarrollo de los indicadores se revisó literatura y los nuevos criterios y estándares CNA. De este modo, por ejemplo, el principio conexión entre docencia e investigación podría tener 5 indicadores: (1) Se incorporan al proceso formativo resultados de investigación tanto de base disciplinar como aplicada, en especial de la desarrollada por académicos de la universidad, (2) El plan de estudio considera formación en investigación, (3) Lxs estudiantes de pregrado participan en procesos investigativos, (4) Existen profesores que vinculan la/s investigación/es en que participan con la docencia que imparten, (5) Se promueve, gestiona y verifica que entre sus docentes se desarrollen proyectos de investigación y/o intervención, que impacten positivamente el proceso formativo de lxs estudiantes.

La primera versión (Anexo N°2) del instrumento consideraba verificar la implementación de los indicadores a través de un cuestionario abierto. Sin embargo, a juicio de los expertos es recomendable recopilar esta información por medio de una entrevista semi-estructurada para no entorpecer la labor de estos equipos quitándole mucho tiempo.

- **Al tiempo que se desarrolle la entrevista semi-estructurada sobre tipos de implementación y causas de la no implementación, se estará verificando el porcentaje de implementación del indicador por cada principio.**

TABLA N°8.2. Dimensiones que medirá instrumento recolección de información

DIMENSIÓN A EVALUAR	DEFINICIÓN	METODOLOGÍA	SUBDIMENSIÓN	INDICADOR
IMPLEMENTACIÓN	Desarrollo del modelo en las distintas carreras y programas en todos los niveles, jornadas y modalidades.	Cualitativa	Tipos de implementación de indicadores de cada principio.	Explica de manera concisa cómo son implementados los siguientes indicadores en la carrera o programa donde te desempeñas. <i>Si no son implementados escribe "no se implementa" y explica por qué (desglose por cada principio).</i>
			Causas de la no implementación de indicadores.	
		Cuantitativa	Verificación porcentaje de implementación en base a implementación de indicadores de cada principio.	Porcentaje de implementación en base a verificación de implementación de indicadores de cada principio de M.E.

IV.1.5 Cinco: determinación de técnicas de recolección de información según dimensión

La determinación de las técnicas de recolección de información por dimensiones e indicadores que debiese tener el instrumento a desarrollar se presenta en la **Tabla N°9**. Cada uno de ellos fue seleccionado respecto a la idoneidad que poseen para medir la dimensión en cuestión. A la vez, también se refleja que una dimensión puede tener más de un método.

TABLA N°9.1. Técnicas que tendrá el instrumento recolección de información

DIMENSIÓN A EVALUAR	DEFINICIÓN	METODOLOGÍA	SUBDIMENSIÓN	TÉCNICAS RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN
IDENTIFICACIÓN	Caracterización unidad observación	Cuantitativa	Cargo.	Todas las técnicas: cuestionario, entrevista profundidad semi-estructurada, taller puzzle.
			Carrera o Programa.	

Sobre la **dimensión de identificación**:

- Cada técnica de recolección de información tendrá una sección de identificación.
- Para el caso de los cuestionarios, podrán variar los reactivos en función de la unidad de análisis (como se explicó en el punto IV.1.4)
- En cuanto al taller puzzle, la primera versión (Anexo N°2), pedía a los participantes indicar su nombre, cargo y firma. A recomendación de los jueces expertos, se agregó el correo electrónico y el nombre al espacio para firmar.
- Para la entrevista semi-estructurada, los reactivos se comportan de igual manera que en el cuestionario.

En cuanto a la **dimensión de difusión**:

- La sección de metodología cuantitativa de la dimensión (conocimiento, estrategias de difusión) se hará por medio del cuestionario de difusión.
- La transferencia de conocimiento legal se hará por medio de una capacitación al inicio del Taller Puzzle.
- El desarrollo de la reconstrucción histórica estará basado en el análisis de documentos institucionales.

TABLA N°9.2. Técnicas que tendrá el instrumento recolección de información

DIMENSIÓN A EVALUAR	DEFINICIÓN	METODOLOGÍA	SUBDIMENSIÓN	TÉCNICAS RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN
DIFUSIÓN	Grado de conocimiento en la comunidad académica.	Cuantitativa	Conocimiento M.E	Cuestionario
			Cómo conoció M.E	
			Estrategias para difundirlo ⁴	
			Verificación de conocimiento	
		Cualitativa	Conocimiento teórico/legal sobre M.E.	Relatoría M.E
Documentos/instancias institucionales.	Reconstrucción histórica en base a análisis documental institucional ⁵			

Respecto a la **dimensión de contenido:**

- La sección de metodología cuantitativa de la dimensión (mantención, eliminación, incorporación de principios orientadores) se hará por medio del cuestionario.
- La sección de metodología cualitativa de la dimensión (análisis y actualización de principios orientadores) se hará por medio del taller puzzle y la relatoría.

Finalmente, la **dimensión de implementación:**

- Para evaluar todas sus dimensiones se utilizará una entrevista en profundidad semi-estructurada que evaluará por principio orientador sus indicadores respectivos de implementación.

⁴ La sub-dimensión “estrategias para difundirlo” no estaba contemplada en el diseño original, su incorporación se debe a la recomendación de los jueces expertos que validaron el instrumento.

⁵ La reconstrucción histórica consiste en recopilar los documentos institucionales que describan y evidencien el Modelo Educativo de la Universidad.

TABLA N°9.3. Técnicas que tendrá el instrumento recolección de información

DIMENSIÓN A EVALUAR	DEFINICIÓN	METODOLOGÍA	SUBDIMENSIÓN	TÉCNICAS RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN
CONTENIDO	Definiciones relativas al sello formativo.	Cuantitativa	Mantención principio(s)	Cuestionario
			Eliminación principio(s)	
			Incorporación principio(s)	
		Cualitativa	Análisis mecanismos y orientaciones de principios	Taller <i>puzzle</i> M.E. ⁶⁷⁸⁹ Relatoría M.E
Actualización principios				
IMPLEMENTACIÓN	Desarrollo del modelo en las distintas carreras y programas en todos los niveles, jornadas y modalidades	Cualitativa	Verificación implementación de indicadores de cada principio de M.E.	Entrevista semi-estructurada ¹⁰
			Explicación implementación de indicadores de cada principio de M.E.	
			Explicación de la no implementación de indicadores de cada principio de M.E.	
		Cuantitativa	Porcentaje de implementación en base a verificación de implementación de indicadores de cada principio de M.E.	

⁶ La técnica de *puzzle* es comúnmente utilizada como metodología de enseñanza-aprendizaje en asignaturas que implementan el enfoque de Educación Basada en Competencias. En Chile, la Doctora en Ciencias de la Educación Myriam Díaz suele utilizar esta técnica en sus clases de Magister en Educación Basada en Competencias de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Talca.

⁷ ¿De qué se trata esta técnica de *puzzle*? Aronson y Bridgeman en 1979 crearon una técnica que divide un grupo de personas en equipos heterogéneos y a cada uno de sus componentes se le asigna y se le hace responsable de una parte diferente de la tarea a llevar a cabo. Por ejemplo, para el caso del taller para evaluar contenido de M.E se dividirá el grupo participante en tantos principios tenga el Modelo Educativo en cuestión. Para el caso de la Universidad Diego Portales, por tener 5 principios orientadores, el grupo de participantes se dividirá en 5.

⁸ En lo concreto, esta técnica de implementa en cuatro pasos (Lazzari, 2014): (1) se organizan los equipos (grupos *puzzle*) para trabajar un material; (2) cada miembro se ocupará de conocer y comprender algún tema; (3) los diferentes miembros de los distintos equipos *puzzle* que van a ocuparse de las mismas tareas se reúnen en grupos de expertos para dialogar y discutirlos; (4) los miembros de los equipos expertos vuelven a sus grupos *puzzle* y “enseñan” su sección a los compañeros.

⁹ Con esta estructura de trabajo cada participante del taller posee una pieza vital de la gran totalidad, recordando por lo tanto un rompecabezas (Lazzari, 2014).

¹⁰ Se desglosan los indicadores de los principios que implementa la universidad.

IV.1.6. Seis: determinación de estándar de evaluación del instrumento de recolección de información según dimensión

La determinación de lo que analizará el instrumento de recolección de información por dimensiones e indicadores se presenta en la **Tabla N°10**. Con ello, se adelantan orientaciones al análisis de la información recolectada en cada una de las dimensiones. Es decir, se presenta la partida de la ruta para analizar los datos recogidos post aplicación del instrumento.

Sobre la **dimensión de identificación**, los estándares para sus sub-dimensiones son:

- Cargo: tipo de cargo.
- Carrera/programa: tipo de carrera/programa.

En cuanto a la **dimensión de difusión**, los estándares para sus sub-dimensiones son:

- Conocimiento: porcentaje conocimiento.
- Cómo conoció: instancias/documentos de difusión.
- Estrategias difusión: instancias/estrategias de difusión.

Tabla N°10.1. Estándar de evaluación que tendrá el instrumento recolección de información

DIMENSIÓN A EVALUAR	DEFINICIÓN	METODOLOGÍA	SUBDIMENSIÓN	EVALUACIÓN
IDENTIFICACIÓN	Caracterización unidad observación	Cuantitativa	Cargo	Tipo de cargo
			Carrera o Programa	Tipo de carrera/programa
DIFUSIÓN	Grado de conocimiento en la comunidad académica	Cuantitativa	Conocimiento M.E	Porcentaje conocimiento
			Cómo conoció M.E	Instancias/documentos de difusión
			Estrategias para difundirlo	
		Cualitativa	Conocimiento teórico/legal sobre M.E	Participación en instancia de difusión
			Documentos/instancias institucionales	Repositorio documentos
CONTENIDO	Definiciones relativas al sello formativo	Cuantitativa	Mantención principio(s)	Porcentaje mantención
			Eliminación principio(s)	Porcentaje eliminación
			Incorporación principio(s)	Recurrencia incorporación
		Cualitativa	Análisis mecanismos y orientaciones de principios	Principales hallazgos y conclusiones taller <i>puzzle</i>
			Actualización principios	Incorporación hallazgos a M.E.

Respecto a la **dimensión de contenido**, los estándares para sus sub-dimensiones son:

- Mantenición: porcentaje mantención.
- Eliminación: porcentaje eliminación.
- Incorporación: porcentaje incorporación.
- Análisis mecanismos y orientaciones: principales hallazgos y conclusiones.

Finalmente, en la **dimensión implementación**, los estándares para sus sub-dimensiones son:

- Verificación implementación principios: porcentaje de implementación.
- Explicación de implementación: principales hallazgos y conclusiones.
- Explicación de no implementación: principales hallazgos y conclusiones.
- Implementación de principios en base a indicadores: porcentaje de implementación.

TABLA N°10.2. Estándar de evaluación que tendrá el instrumento recolección de información

DIMENSIÓN A EVALUAR	DEFINICIÓN	METODOLOGÍA	SUBDIMENSIÓN	EVALUACIÓN
IMPLEMENTACIÓN	Desarrollo del modelo en las distintas carreras y programas en todos los niveles, jornadas y modalidades.	Cualitativa	Verificación implementación de indicadores de cada principio de M.E.	Porcentaje implementación de indicadores por principio M.E.
			Explicación implementación de indicadores de cada principio de M.E.	Principales hallazgos y conclusiones entrevista semi-estructurada.
			Explicación de la no implementación de indicadores de cada principio de M.E.	Principales hallazgos y conclusiones entrevista semi-estructurada.
		Cuantitativa	Porcentaje de implementación en base a verificación de implementación de indicadores de cada principio de M.E.	Porcentaje implementación.

IV.1.7. Siete: determinación tipo aplicación el instrumento de recolección de información

La determinación del tipo de aplicación del instrumento de recolección de información por dimensiones e indicadores se presenta en la Tabla N°11. Como se explica, existen modos presenciales y online para recolectar la información, lo que ayuda a la gestión de dicha aplicación.

Sobre la **dimensión de identificación**, la aplicación puede ser online o presencial dependiendo de la técnica que se utilice.

En cuanto a la **dimensión de difusión**, la parte cuantitativa puede ser presencial u online dependiendo de la técnica que se utilice. A su vez, el momento de capacitación del taller puzzle sólo se puede desarrollar de modo presencial.

TABLA N°11.1 Tipo aplicación instrumento recolección de información

DIMENSIÓN A EVALUAR	METODOLOGÍA	TÉCNICAS RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	TIPO DE APLICACIÓN
IDENTIFICACIÓN	Cuantitativa	Cuestionario	El cuestionario puede ser aplicado: <ul style="list-style-type: none"> - en versión online a través de una plataforma como <i>SurveyMonkey</i>. - En formato papel de manera presencial.
	DIFUSIÓN	Cuantitativa	
DIFUSIÓN		Cualitativa	Taller capacitación M.E
	Reconstrucción histórica en base a análisis documental institucional		Se recopilan todos los documentos institucionales que desglosen información acerca del modelo educativo. Se consolida la información recopilada.
CONTENIDO	Cuantitativa	Cuestionario	El cuestionario puede ser aplicado: <ul style="list-style-type: none"> - en versión online a través de una plataforma como <i>SurveyMonkey</i>. - En formato papel de manera presencial.
	Cualitativa	Taller <i>puzzle</i> M.E Taller capacitación M.E	

Respecto a la **dimensión de contenido**, la parte cuantitativa se hará online. A su vez, el taller puzzle se puede desarrollar de modo presencial y online. En ambos casos requiere trabajo en equipo, habilidades tecnológicas y coordinación para la utilización correcta del tiempo de trabajo.

Finalmente, en la **dimensión implementación**, la aplicación puede ser online o presencial dependiendo de los tiempos de los equipos directivos.

TABLA N°11.2 Tipo aplicación instrumento recolección de información

DIMENSIÓN A EVALUAR	METODOLOGÍA	TÉCNICAS RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	TIPO DE APLICACIÓN
IMPLEMENTACIÓN	Cualitativa	Entrevista semi-estructurada.	De manera presencial se aplica la entrevista semi-estructurada. De no existir compatibilidad de agenda con equipos directivos de unidades académicas existe posibilidad de responderla a través de una plataforma como <i>SurveyMonkey</i> .

IV.1.8. Ocho: determinación del tipo de análisis de la información recopilada desde la aplicación del instrumento

La determinación del tipo de análisis de la información recopilada desde la aplicación del instrumento de recolección por dimensiones e indicadores se presenta en la Tabla N°12. Como se explicará, las dimensiones con metodología cuantitativa tendrán un análisis descriptivo y aquellas de metodología cualitativa tendrán análisis interpretativo que de manera inductiva trabajará con codificación abierta por codificación.

Sobre la **dimensión de identificación**, la aplicación puede ser online o presencial dependiendo de la técnica que se utilice.

TABLA N°12.1 Tipo aplicación instrumento recolección de información

DIMENSIÓN A EVALUAR	METODOLOGÍA	TÉCNICAS RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	TIPO DE ANÁLISIS
IDENTIFICACIÓN	Cuantitativa	Cuestionario	- Descriptivo

En cuanto a la **dimensión de difusión**, la parte cuantitativa puede ser presencial u online dependiendo de la técnica que se utilice. A su vez, el momento de capacitación del taller puzzle sólo se puede desarrollar de modo presencial.

Respecto a la **dimensión de contenido**, la parte cuantitativa se hará online. A su vez, el taller puzzle sólo se puede desarrollar de modo presencial.

Tabla N°12.2 Tipo aplicación instrumento recolección de información

DIMENSIÓN A EVALUAR	METODOLOGÍA	TÉCNICAS RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	TIPO DE APLICACIÓN
DIFUSIÓN	Cuantitativa	Cuestionario	- Descriptivo.
CONTENIDO	Cuantitativa	Cuestionario	- Descriptivo.
	Cualitativa	Taller <i>puzzle</i> M.E Taller capacitación M.E	- Inductivo, interpretativo.

Finalmente, en la **dimensión implementación**, el análisis será inductivo e interpretativo.

TABLA N°12.3 Tipo aplicación instrumento recolección de información

DIMENSIÓN A EVALUAR	METODOLOGÍA	TÉCNICAS RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	TIPO DE APLICACIÓN
IMPLEMENTACIÓN	Cualitativa	Entrevista semi-estructurada	- Inductivo, interpretativo

IV.2 RESUMEN 8 PASOS DESARROLLO DE UN INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN BAJO ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS

TABLA N°13.1 Resumen características de cada paso

8 pasos desarrollo de un instrumento de recolección de información bajo enfoque basado en competencias	RESUMEN CARACTERÍSTICAS DE CADA PASO
Cómo debe ser un instrumento de recolección de información bajo enfoque basado en competencias que evalúe la implementación de Modelos Educativos en Universidades Chilenas.	<ul style="list-style-type: none"> - Se debe desarrollar porque hay una exigencia legal de monitorear la implementación. - La implementación de los Modelos educativos es en base a principios orientadores por lo que convendría evaluar difusión, contenido e implementación en base a ellos. - El instrumento de recolección debe tener un enfoque mixto ya que es un fenómeno complejo y poco estudiado. Dada las características del sistema educativo y las universidades, es necesario no abordarlo desde un único enfoque. - El instrumento de recolección de información debe tener un carácter integrador, integrando distintos saberes, vinculándose al contexto y transfiriendo información a los que participen en su aplicación.
Determinación de las dimensiones que medirá el instrumento de recolección de información al momento de aplicarse.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación: caracterización de la unidad de observación. - Difusión: grado de conocimiento en la comunidad académica. - Contenido: definiciones relativas al sello formativo. - Implementación: desarrollo del modelo en las distintas carreras y programas en todos los niveles, jornadas y modalidades.
Determinación de los recursos a movilizar.	La unidad de observación de un instrumento de recolección de información bajo EBC debiese incluir a toda la comunidad universitaria, por lo que su aplicación tendría que ser al menos tri-estamental: administrativos, docentes y estudiantes.
Escalonamiento dimensiones del instrumento de recolección de información.	<p>Especificación de preguntas que se preguntarán en cada dimensión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación: (a) ¿Cuál es tu cargo?; (b) ¿En cuál unidad te desempeñas? - Difusión: (a) conoces el M.E de la Universidad...?; (b) ¿Cómo conociste los principios orientadores del M.E.?; (c) ¿Qué estrategias implementan para difundir el M.E.?; (d) - Contenido: (a) De los NN principios que posee el modelo educativo, ¿cuál(es) mantendría(s)? ¿Por qué?; (b) De los NN principios que posee el modelo educativo, ¿cuál(es) eliminarías(s)? ¿Por qué?; (c) Indica tu opinión acerca de cuáles otros principios crees que debería incluir el modelo educativo - Implementación: tipos de tipos de implementación y las causas de la no implementación.

Tabla N°13.2 Resumen características de cada paso

8 pasos desarrollo de un instrumento de recolección de información bajo enfoque basado en competencias	RESUMEN CARACTERÍSTICAS DE CADA PASO
Determinación de técnicas de recolección de información según dimensión.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación: en todas las técnicas del instrumento (cuestionario, entrevista en profundidad semi-estructurada, taller puzzle). - Difusión: cuestionario, taller puzzle, reconstrucción histórica. - Contenido: cuestionario, taller puzzle, capacitación. - Implementación: entrevista en profundidad semi-estructurada.
Determinación de estándar de evaluación del instrumento de recolección de información según dimensión.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación: (a) tipo cargo; (b) tipo carrera o programa - Difusión: (a) porcentaje de conocimiento; (b) instancias/documentos de difusión; (c) Participación en instancia de difusión; (d) Repositorio documentos - Contenido: (a) porcentaje mantención; (b) porcentaje eliminación; (c) Recurrencia incorporación. - Implementación: (a) Principales Hallazgos taller puzzle; (b) Incorporación de hallazgos a M.E.
Determinación del tipo aplicación del instrumento de recolección de información.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación: online, presencial. - Difusión: online, presencial. - Contenido: online, presencial. - Implementación: online, presencial.
Determinación del tipo de análisis de la información recopilada desde la aplicación del instrumento.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación: descriptivo. - Difusión: descriptivo. - Contenido: descriptivo, inductivo, interpretativo. - Implementación: inductivo, interpretativo.

ESQUEMA N°2. Características principales instrumento recolección de información

AMBITOS DE EVALUACIÓN

- Difusión: niveles de conocimiento del ME por parte de los distintos actores.
- Contenido: principios considerados más relevantes o representativos de la institución; evaluación de la descripción de cada principio; aspectos de contenido que debieran ser reformulados; aspectos de contenido que debieran ser explicitados o incorporados.
- Implementación: uso del ME como herramienta orientadora de iniciativas en el ámbito de la docencia; uso del ME como herramienta orientadora de iniciativas de investigación y vinculación con el medio; experiencias destacadas de implementación de iniciativas orientadas por el ME.

TÉCNICAS POR AMBITOS DE EVALUACIÓN

- Difusión: análisis documental, cuestionario.
- Contenido: cuestionario, taller puzzle.
- Implementación: cuestionario, entrevista semi-estructurada.

IV.3 INSTRUMENTO FINAL

En la siguiente sección se muestra el detalle de las técnicas de recopilación que información que componen el instrumento desarrollado en este trabajo de grado. Se presenta en primer lugar el cuestionario de difusión y contenido; la relatoría que tributa a la difusión y contenido; luego la técnica puzzle

IV.3.1 CUESTIONARIO

El cuestionario mide identificación, difusión y contenido.

ENCUESTA EVALUACIÓN DIFUSIÓN Y CONTENIDO MODELO EDUCATIVO

Esta encuesta se realiza en el marco del proceso de evaluación de la difusión y el contenido del Modelo Educativo de la (...), con el fin de conocer tu opinión sobre los principios que lo componen y la manera en que son implementados en tu carrera o programa.

Por favor responde todas las preguntas, ya que no hay respuestas buenas o malas. Tus respuestas serán confidenciales y solo serán utilizadas de manera agregada con el propósito de introducir mejoras a futuro.

De antemano, muchas gracias.

I – IDENTIFICACIÓN

A continuación, te pedimos responder las siguientes preguntas. Por favor, **marca con una X** la alternativa que más te represente.

1. SELECCIONA LA DIRECCIÓN/UNIDAD EN QUE TE DESEMPEÑAS:

DIRECCIÓN DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD
DIRECCIÓN DE DESARROLLO CURRICULAR
DIRECCIÓN DE DESARROLLO DOCENTE
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN GENERAL E INGLÉS
DIRECCIÓN DE POSTGRADO Y EDUCACIÓN CONTINUA
UNIDAD DE APOYO AL APRENDIZAJE E INCLUSIÓN EDUCATIVA
OTRA, ¿CUÁL?

II – DIFUSIÓN

A continuación, te pedimos responder las siguientes preguntas sobre la difusión del Modelo Educativo (...). Por favor, **marca con una X** la alternativa que más te represente.

1. EN BASE A LA SIGUIENTE LISTA DE PRINCIPIOS DE MODELOS EDUCATIVOS DE UNIVERSIDADES CHILENAS, MARCA LOS PRINCIPIOS QUE ACTUALMENTE COMPONEN EL MODELO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD (...)

CONEXIÓN ENTRE DOCENCIA E INVESTIGACIÓN	
FORMACIÓN INTEGRAL Y COMPROMETIDA CON EL DESARROLLO DEL PAÍS	
FORMACIÓN CENTRADA EN EL ESTUDIANTE	
FORMACIÓN CENTRADA EN RESULTADOS DE APRENDIZAJE/COMPETENCIAS	
EDUCACIÓN CONTINUA	
FORMACIÓN PERTINENTE	
FORMACIÓN PROFESIONAL DE CALIDAD	
FORMACIÓN REFLEXIVA Y CRÍTICA	
FORMACIÓN VALÓRICA	
FORMACIÓN EN HABILIDADES/COMPETENCIAS TRANSVERSALES	
INNOVACIÓN	
INTERNACIONALIZACIÓN	
PLURALISMO	
VINCULACIÓN CON EL MEDIO	
OTRO, ¿CUÁL?	

2. ¿CÓMO CONOCISTE LOS PRINCIPIOS DEL MODELO EDUCATIVO (...)?

III – CONTENIDO

A continuación, te pedimos responder las siguientes preguntas sobre el contenido del Modelo Educativo (...). Por favor, **marca con una X** la alternativa que más te represente.

1. DE LOS CINCO PRINCIPIOS QUE POSEE EL MODELO EDUCATIVO (...), ¿CUÁL(ES) MANTENDRÍA(S)?

Formación profesional de calidad	<input type="checkbox"/>
Conexión entre docencia e investigación	<input type="checkbox"/>
Formación integral y comprometida con el desarrollo del país	<input type="checkbox"/>
Internacionalización	<input type="checkbox"/>
Educación continua	<input type="checkbox"/>
Ninguno	<input type="checkbox"/>

2. ESPECIFICA POR QUÉ LOS MANTENDRÍAS

3. DE LOS CINCO PRINCIPIOS QUE POSEE EL MODELO EDUCATIVO (...), ¿CUÁL(ES) ELIMINARÍA(S)?

Formación profesional de calidad	<input type="checkbox"/>
Conexión entre docencia e investigación	<input type="checkbox"/>
Formación integral y comprometida con el desarrollo del país	<input type="checkbox"/>
Internacionalización	<input type="checkbox"/>
Educación continua	<input type="checkbox"/>

4. ESPECIFICA POR QUÉ LOS ELIMINARÍAS

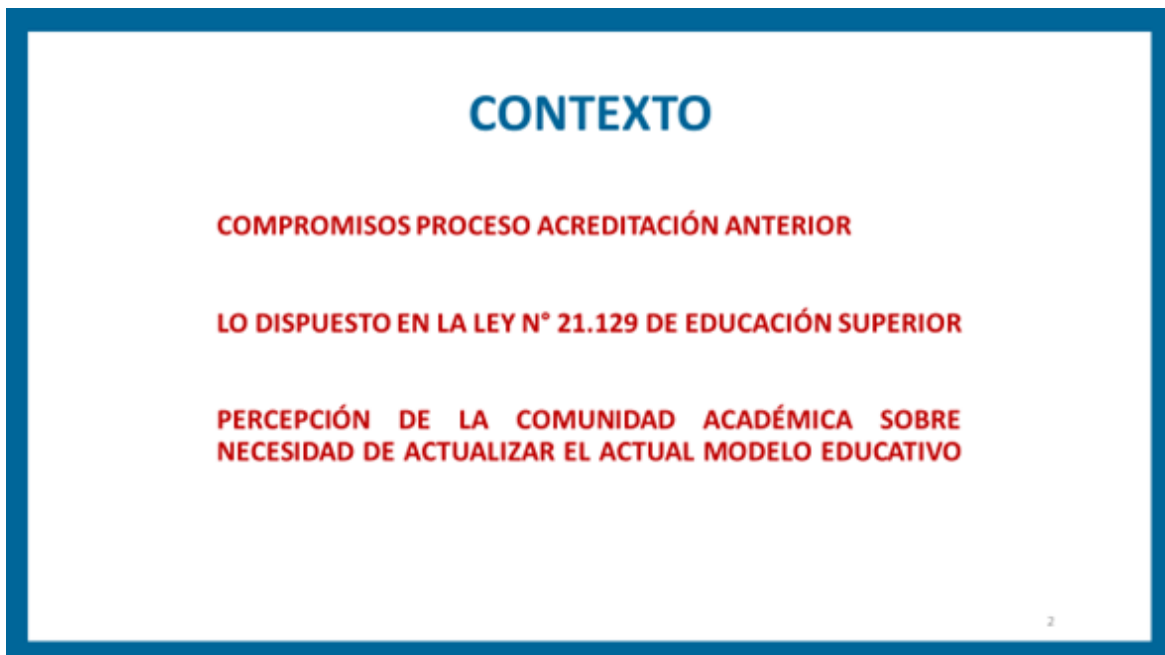
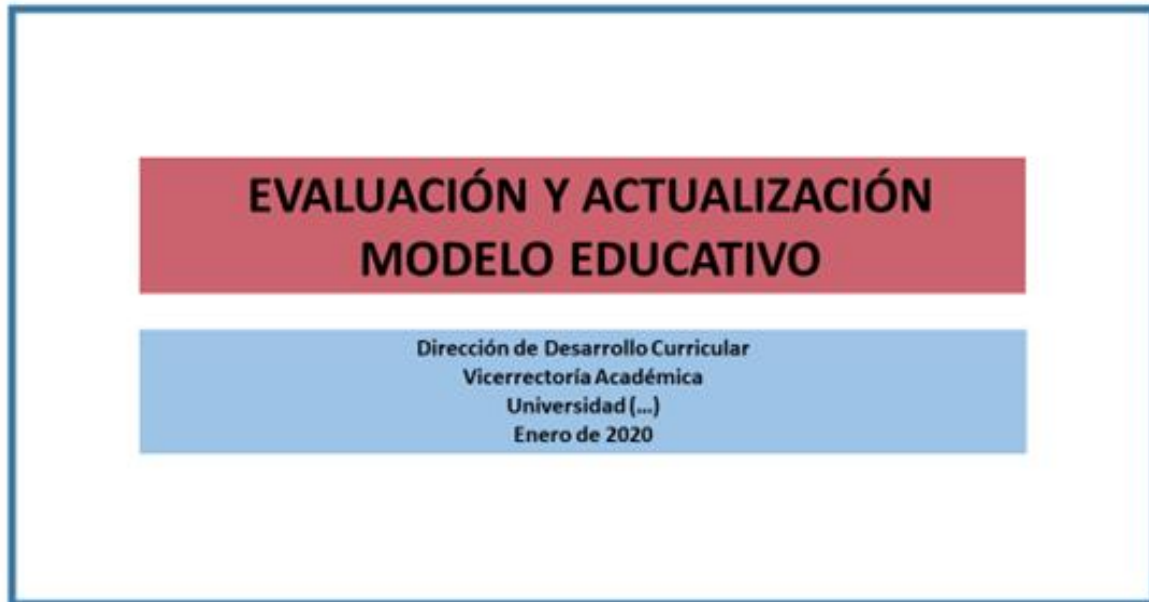
5. **INDICA TU OPINIÓN ACERCA DE CUÁLES OTROS PRINCIPIOS CREES QUE DEBERÍA INCLUIR EL MODELO EDUCATIVO (...)** (Por ejemplo: *Formación reflexiva y crítica, Formación valórica, Innovación, Pluralismo Perspectiva de género(s), Otros*). **SI CREES QUE NO DEBERÍA INCLUIR OTROS PRINCIPIOS ESCRIBE "NO INCLUIRÍA OTRO PRINCIPIO"**.

V – SUGERENCIAS Y COMENTARIOS

FINALMENTE, SI TIENES ALGÚN OTRO **COMENTARIO O SUGERENCIA**, QUE NOS PERMITA MEJORAR EL MODELO EDUCATIVO, POR FAVOR SEÑÁLALO A CONTINUACIÓN:

IV.3.2 RELATORÍA

La relatoría tributa a la difusión y análisis del contenido.



PROPÓSITO 1: EVALUACIÓN

1. Evaluar el grado de implementación del Modelo Educativo (...), considerando su conocimiento por parte de la comunidad y su uso como herramienta orientadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- Evaluar el grado de conocimiento del ME, por parte de equipos directivos (centrales y de unidades académicas), docentes y estudiantes.
- Analizar distintas formas en las que el ME, ha sido utilizado como una herramienta orientadora para el desarrollo de iniciativas en los ámbitos de la docencia, la investigación y la vinculación con el medio.

3

PROPÓSITO 2: ACTUALIZACIÓN

2. Actualizar el Modelo Educativo (...), considerando los resultados obtenidos del proceso de evaluación, la experiencia nacional e internacional, las orientaciones de las políticas públicas, el contexto actual de la educación superior chilena, y las propuestas que surjan de la comunidad académica.

- Sistematizar la información recabada del proceso de evaluación del ME, identificando las principales fortalezas y debilidades reportadas por los diferentes actores.
- Sistematizar experiencias nacionales e internacionales sobre el desarrollo y evaluación de los MEs
- Analizar las políticas públicas y el contexto de la educación superior en Chile, identificando aspectos que pueden influir en el rediseño del ME.
- Recabar y sistematizar las propuestas de los distintos actores de la comunidad académica sobre los principios que debieran definir el nuevo ME

4

ÁMBITOS DE EVALUACIÓN

DIFUSIÓN

- Niveles de conocimiento del ME por parte de los distintos actores.

CONTENIDO

- Principios considerados más relevantes o representativos de la institución.
- Evaluación de la descripción de cada principio.
- Aspectos de contenido que debieran ser reformulados.
- Aspectos de contenido que debieran ser explicitados o incorporados.

IMPLEMENTACIÓN

- Uso del ME como herramienta orientadora de iniciativas en el ámbito de la docencia.
- Uso del ME como herramienta orientadora de iniciativas de investigación y vinculación con el medio.
- Experiencias destacadas de implementación de iniciativas orientadas por el ME.

5

INSTRUMENTOS POR ÁMBITO DE EVALUACIÓN

DIFUSIÓN

- Análisis documental
- Cuestionario

CONTENIDO

- Taller Puzzle
- Cuestionario

IMPLEMENTACIÓN

- Entrevista semi-estructurada
- Cuestionario

6

PARTICIPANTES

PARTICIPANTES	INSTRUMENTOS
DOCENTES Y ESTUDIANTES	Cuestionario
EQUIPOS DIRECTIVOS U.A.	- Entrevista semi-estructurada - Taller Puzzle
DIRECCIONES CENTRALES	Entrevista semi-estructurada Taller Puzzle

7

LOS MODELOS EDUCATIVOS

Dirección de Desarrollo Curricular
Vicerrectoría Académica
Enero de 2020

SISTEMAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Durante las últimas décadas los **Sistemas de Aseguramiento de la Calidad** en las Instituciones de Educación Superior (IES) han **adquirido gran importancia** tanto en Chile como en América Latina (Espinoza y González, 2012).

Los sistemas de aseguramiento de la calidad centran sus esfuerzos en las **funciones formativas** y en **cómo se organizan las IES** en torno a la definición de un **Modelo Educativo** que entrega los lineamientos para asegurar la **calidad de la formación en todas las carreras y programas**.

10

SISTEMAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN CHILE

En 2006 se promulga la **Ley 20.129** que establece un **Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior**, determinando en su artículo N°28 que los **modelos educativos conceptualizan** cómo se despliega el **proceso de enseñanza aprendizaje**.

La Ley caracteriza los modelos educativos desde **tres enfoques**:

- *Desarrollo de competencias para la práctica tecnocrática, profesional o artística, donde se capacita al estudiante para su inserción en el ámbito productivo, cultural y de servicios.*
- *Desarrollo de un proceso de creación y transmisión de conocimientos o saberes, en el cual se enfatiza lo intelectual.*
- *Implementación de una formación que fortalece el carácter, identidad y creencias del estudiante, además de sus conocimientos y/o competencias*

11

SISTEMAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN CHILE

En 2018 se promulga la **Ley 21.129** sobre **Educación Superior**, creando nuevos criterios y estándares de acreditación que la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) ha puesto bajo consulta técnica. En tal sentido, las **dimensiones de acreditación** exigidas por la nueva Ley son cinco:

- *Docencia y resultados del proceso de formación*
- *Gestión estratégica y recursos institucionales*
- *Aseguramiento interno de la calidad*
- *Vinculación con el medio*
- *Investigación, creación y/o innovación*

Dentro de la primera dimensión se consideran las **políticas y mecanismos institucionales** orientados al desarrollo de una función formativa de calidad. En el **tercer criterio** de esta primera dimensión se **evalúa si en cada Universidad existe un modelo educativo conocido y coherente** con los propósitos institucionales y si cuenta con una **normativa requerida** y si se da cuenta de los **mecanismos que permitan su implementación**.

12

MODELOS EDUCATIVOS

La literatura define de diversas maneras un modelo educativo, sin embargo, todas parecen aunar criterios en cuanto es un **quehacer pedagógico**, que **sistematiza el proceso de enseñanza-aprendizaje**, sustentado en las **características propias de la IES** y que busca **cumplir con el paradigma educativo** determinado por la universidad.

Moreno et. al (2018): el modelo educativo es una visión sintética de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la **sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje**. Implica visualizar la postura ontológica, antropológica, sociológica, axiológica, epistemológica, psicológica y pedagógica que se va a asumir para poner en marcha el propio modelo/sistema, con la finalidad de lograr los objetivos de la mejor manera posible.

13

MODELOS EDUCATIVOS

Fresán et al. (2017): los modelos educativos son **representaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje** en las que se puede advertir la distribución de funciones y la secuencia de operaciones teóricamente ideales, con el fin de concretar una teoría del aprendizaje dada. Una de las características principales del modelo educativo es la de **definir y poner los límites al proceso de enseñanza**, a modo de cumplir o apropiarse de un paradigma educativo determinado.

Bautista et al. (2014): el modelo educativo es un ejercicio articulador de los principios y valores de la institución, con la planeación estratégica institucional y el entorno, en particular en cuanto a la **integración de los procesos de aprendizaje y enseñanza, e investigación y proyección social**.

Tünnermann (2008): el modelo educativo es una concreción, en términos pedagógicos, de los **paradigmas educativos de una institución**. Además, deben estar sustentados en la historia, valores, visión, misión, filosofía, objetivos y finalidades de la institución. En términos pedagógicos, **los paradigmas educativos que una IES profesa, sirven de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios)**, y contribuyen al propósito de hacer realidad su proyecto educativo .

14

PRINCIPIOS ORIENTADORES Y MECANISMOS DE IMPLEMENTACIÓN

Principios Orientadores de un Modelo Educativo

Son declaraciones que se proponen comunicar y guiar a la comunidad educativa acerca de las características esenciales de un modelo educativo. Permiten trabajar, comprender y utilizar dicho modelo.

Por ejemplo: formación profesional de calidad.

Mecanismos de implementación de un Modelo Educativo

Aluden al conjunto diverso de estrategias destinadas a asegurar el funcionamiento del modelo educativo.

Por ejemplo: formación del cuerpo académico en metodologías enseñanza y aprendizaje.

15

MODELOS EDUCATIVOS EN UNIVERSIDADES CHILENAS

En Chile, las **Universidades del CRUCH** despliegan **principios orientadores** de sus modelos educativos que pueden ser resumidos en **18 categorías**:

PRINCIPIOS		
FORMACIÓN CONTINUA	FORMACIÓN PERTINENTE	DESARROLLO CURRICULAR
FORMACIÓN PROFESIONAL DE EXCELENCIA	INNOVACIÓN	ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD
FORMACIÓN CENTRADA EN EL ESTUDIANTE	HABILIDADES/COMPETENCIAS TRANSVERSALES	PERTINENCIA NORMATIVA/INSTITUCIONAL
FORMACIÓN CENTRADA EN RESULTADOS DE APRENDIZAJE/COMPETENCIAS	INTERNACIONALIZACIÓN	FORMACIÓN VALÓRICA
FORMACIÓN REFLEXIVA Y CRÍTICA	VINCULACIÓN CON EL MEDIO	EQUIDAD/INCLUSIÓN
FORMACIÓN INTEGRAL	INVESTIGACIÓN	DIVERSIDAD/PLURALISMO

MODELO EDUCATIVO

Principios Orientadores del Modelo Educativo

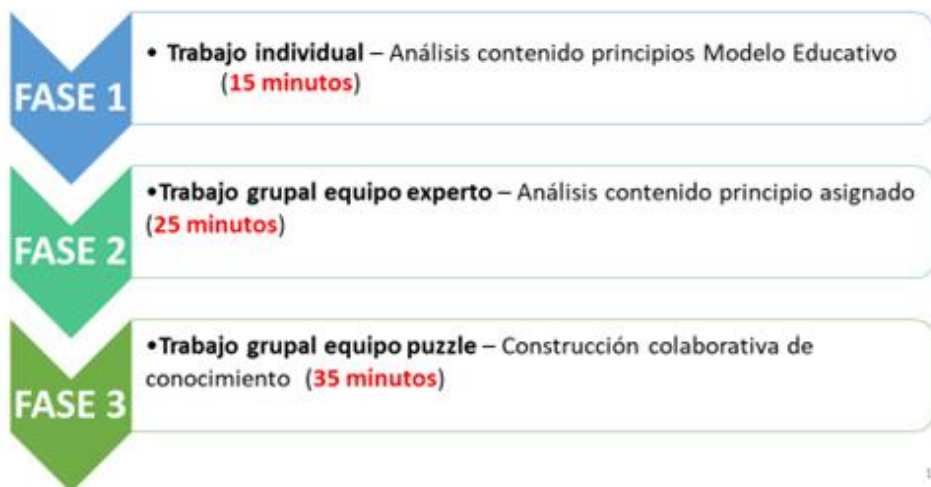
1. Formación profesional de calidad
2. Conexión entre docencia e investigación
3. Formación integral y comprometida con el desarrollo del país
4. Internacionalización
5. Educación continua

IV.3.3 TALLER PUZZLE

El taller puzzle trabaja en grupos el contenido del modelo educativo.



TÉCNICA PUZZLE



Ejemplo material por principio:

TALLER PUZZLE EVALUACIÓN CONTENIDO

MODELO EDUCATIVO (...) PRINCIPIO 1

Construcción colaborativa de conocimiento

NOMBRE:

CARGO:

CORREO:

FECHA:

NOMBRE Y FIRMA

CONTEXTO

En el **año 2004** y luego de un proceso ampliamente participativo, la (...) comenzó a implementar un nuevo modelo educativo que, poniendo en relieve dimensiones centrales para una educación superior de calidad, **refleja la identidad que la (...) busca imprimir en sus carreras y programas.**

Los **principios generales de este modelo se mantienen vigentes hasta hoy**, aunque con pequeñas variaciones que dan cuenta de los avances y nuevos desafíos de calidad y equidad que la Universidad se ha ido trazando en el tiempo. Dichos principios han **orientado el ordenamiento de las carreras y programas de la (...)**, relevando el énfasis, pertinencia, eficiencia y coherencia de la formación académica en un contexto social, laboral y de producción de conocimiento que es dinámico y que representa de manera creciente nuevos desafíos para la educación superior.

De este modo, la implementación del Modelo Educativo de la **Universidad (...)** ha tenido como propósito **formar profesionales** con un alto **dominio teórico y práctico** de su futuro campo **laboral y disciplinario**, y comprometidos con el **desarrollo social, económico y cultural** del país.

FASE 1 – TRABAJO INDIVIDUAL – ANÁLISIS CONTENIDO PRINCIPIOS MODELO EDUCATIVO

A continuación, te presentamos uno de los cinco principios del Modelo Educativo (...) con la intención de que lo leas críticamente, identifiques sus orientaciones y mecanismos, y actualices su descripción.

1. LEE CRÍTICAMENTE UNO DE LOS CINCO PRINCIPIOS DEL MODELO EDUCATIVO (5 minutos)

PRINCIPIO 1 - FORMACIÓN PROFESIONAL DE CALIDAD

La Universidad proporciona una formación competente y profesional, con fuertes bases conceptuales, centrada en lxs estudiantes, para que estos desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes que les faciliten el desempeño laboral a lo largo de la vida. Es decir, las carreras y los programas proporcionan herramientas conceptuales, destrezas y actitudes fundamentales que se integran y permiten ingresar, adaptarse y progresar en contextos de trabajo cada vez más dinámicos.

2. IDENTIFICA INDIVIDUALMENTE LAS ORIENTACIONES¹¹ Y MECANISMOS¹² PRESENTES EN LA DESCRIPCIÓN DEL PRINCIPIO 1 DEL M.E. QUE ACABAS DE LEER (10 minutos).
2.1 ¿Qué parte de la descripción del principio que se me asignó se refiere a las orientaciones y características esenciales del Modelo Educativo?
2.2 ¿Qué parte de la descripción del principio que se me asignó alude al conjunto mecanismos y estrategias que apuntan al funcionamiento e implementación del Modelo Educativo?
2.3 ¿Qué agregarías/eliminarías a la descripción del principio?

¹¹ Son declaraciones que se proponen comunicar y guiar a la comunidad educativa acerca de las características esenciales de un modelo educativo. Permiten trabajar, comprender y utilizar dicho modelo educativo. Por ejemplo: Formación profesional de calidad.

¹² Alude al conjunto diverso de estrategias destinadas asegurar el funcionamiento del Modelo Educativo. Por ejemplo: capacitación del cuerpo académico en metodologías activas.

FASE 2 – TRABAJO GRUPAL – GRUPO EXPERTO PRINCIPIO 1

A continuación, integrantes de equipos puzzle que van a ocuparse del mismo principio se reúnen en grupos de expertos para dialogar y discutirlos. Es decir, **debes reunirte con integrantes de otros equipos** que hayan identificado principios orientadores y mecanismos de implementación en la **descripción del principio 1**. Juntos conformarán un equipo experto que dialogue los hallazgos de la “Fase 2 – Trabajo individual” y concluya una nueva descripción del principio asignado.

3. COMPARTE CON TU EQUIPO EXPERTO LAS ORIENTACIONES Y MECANISMOS QUE IDENTIFICASTE, Y **ELABOREN UNA CONSTRUCCIÓN COMÚN** CONSIDERANDO LAS RESPUESTAS DE CADA INTEGRANTE (25 minutos).

Todas y todos los integrantes del equipo experto deben registrar los principales hallazgos, porque luego serán compartidos con su equipo puzzle. Cada integrante tendrá 5 minutos para compartir sus consideraciones (20 minutos en total) y luego el grupo tendrá 5 minutos para concluir.

3.1 ¿Existe consenso entre los integrantes del grupo sobre qué parte de la descripción del principio que se les asignó se refiere a las orientaciones y características esenciales del Modelo Educativo? Especificar acuerdos y desacuerdos.

3.2 ¿Existe consenso entre los integrantes del grupo sobre qué parte de la descripción del principio que se me asignó alude al conjunto mecanismos y estrategias que apuntan al funcionamiento e implementación del Modelo Educativo?

3.3 Según el criterio del grupo, ¿qué agregarían/eliminarían a la descripción del principio?

FASE 3 – TRABAJO GRUPAL – EQUIPO PUZZLE

Luego de las Fases 2 y 3, los miembros de los equipos expertos se reúnen con sus equipos puzzle y “enseñan” su sección a los compañeros. Es decir, cada persona debe compartir sus hallazgos respecto al análisis crítico de su trabajo individual y las principales conclusiones del equipo experto. Finalmente, el equipo puzzle podrá dialogar con los hallazgos presentados por cada miembro entregando comentarios y sugerencias.

4. COMPARTE CON TU EQUIPO INICIAL LOS PRINCIPALES HALLAZGOS DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL **TRABAJO INDIVIDUAL** Y LAS PRINCIPALES CONCLUSIONES DEL **EQUIPO EXPERTO**. ADEMÁS, SE ESPERA QUE LOS DEMÁS INTEGRANTES DEL EQUIPO ESBOCEN COMENTARIOS Y SUGERENCIAS RESPECTO DEL **PRINCIPIO 1 (35 minutos)**.

Cada miembro debe registrar los comentarios y sugerencias del equipo al principio presentado. Cada integrante tendrá 5 minutos para compartir las conclusiones de su grupo experto (25 minutos en total) y luego el grupo tendrá 10 minutos para concluir.

Orientación expositor principio:

- *Comenzando desde el primer principio orientador del ME, por favor comentar la descripción del principio asignado.*
- *Compartir principales conclusiones del equipo experto relativas a la identificación de las orientaciones y mecanismos del principio asignado.*
- *Registrar comentarios y sugerencias del equipo puzzle respecto al principio asignado.*

Orientación resto equipo puzzle:

- *Considerando lo presentado, ¿Están de acuerdo con las orientaciones y mecanismos identificados por el equipo experto?*
- *¿Harían alguna modificación? De ser así, ¿cuál sería?*

COMENTARIO Y SUGERENCIAS EQUIPO PUZZLE PRINCIPIO 1

IV.3.4 ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

La entrevista semi-estructurada insuma a la evidencia sobre implementación.

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA “EVALUACIÓN IMPLEMENTACIÓN MODELO EDUCATIVO” UNIDADES ACADÉMICAS

Esta entrevista semi-estructurada se realiza en el marco del proceso de evaluación de la implementación del Modelo Educativo de la Universidad *inserte nombre*, con el fin de conocer tu opinión sobre los principios que lo componen y la manera en que son implementados en tu carrera o programa.

Por favor responde todas las preguntas, ya que no hay respuestas buenas o malas. Tus respuestas serán confidenciales y solo serán utilizadas de manera agregada con el propósito de introducir mejoras a futuro.

De antemano, muchas gracias.

I – IDENTIFICACIÓN

A continuación, te pedimos responder las siguientes preguntas. Por favor, **marca con una X** la alternativa que más te represente.

2. ¿CUÁL ES TU CARGO?

DIRECTORA O DIRECTOR DE CARRERA/PROGRAMA	<input type="checkbox"/>
SECRETARIA O SECRETARIO ACADÉMICO	<input type="checkbox"/>
SECRETARIA O SECRETARIO DE ESTUDIO	<input type="checkbox"/>
¿OTRO, CUÁL?	<input type="checkbox"/>

3. SELECCIONA LA CARRERA O PROGRAMA EN QUE TE DESEMPEÑAS:

ARQUITECTURA	<input type="checkbox"/>
ARTES VISUALES	<input type="checkbox"/>

DISEÑO	
BACHILLERATO EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	
CIENCIA POLÍTICA	
LICENCIATURA EN HISTORIA	
SOCIOLOGÍA	
LITERATURA CREATIVA	
PERIODISMO	
PUBLICIDAD	
DERECHO	
INGENIERÍA COMERCIAL	
INGENIERÍA EN CONTROL DE GESTIÓN	
CONTADOR AUDITOR - CONTADO PÚBLICO	
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA	
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL	
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA	
PEDAGOGÍA EN INGLÉS	
PEDAGOGÍA MEDIA EN LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN	
PEDAGOGÍA MEDIA EN HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES	
INGENIERÍA PLAN COMÚN	
INGENIERÍA CIVIL INDUSTRIAL	
INGENIERÍA CIVIL EN INFORMÁTICA Y TELECOMUNICACIONES	
INGENIERÍA CIVIL EN OBRAS CIVILES	
MEDICINA	
PSICOLOGÍA	
ENFERMERÍA	
ODONTOLOGÍA	
TECNOLOGÍA MÉDICA	
OBSTETRICIA Y NEONATOLOGÍA	
KINESIOLOGÍA	
CONTADOR AUDITOR (V)	
INGENIERÍA EN ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS (V)	
INGENIERÍA EN INDUSTRIA Y LOGÍSTICA (V)	
INGENIERÍA EN INFORMÁTICA Y GESTIÓN (V)	

IV – IMPLEMENTACIÓN PRINCIPIO 1

A continuación, se despliega una lista de 10 indicadores asociados al principio 1 del Modelo Educativo: formación profesional de calidad.

Estos indicadores fueron recopilados desde una acuciosa revisión de literatura que incluyó investigaciones académicas y los nuevos criterios de acreditación desarrollados por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

1. EXPLICA DE MANERA CONCISA CÓMO SON IMPLEMENTADOS LOS SIGUIENTES INDICADORES EN LA CARRERA O PROGRAMA DONDE TE DESEMPEÑAS. SI NO SON IMPLEMENTADOS ESCRIBE "NO SE IMPLEMENTA" Y EXPLICA POR QUÉ.

El plan de Estudio se actualiza de forma regular considerando el avance de la disciplina y las demandas del mundo laboral.	
Cuenta con un perfil de egreso pertinente, actualizado, validado, difundido y conocido por la comunidad académica.	
Se aplican mecanismos sistematizados de monitoreo, conducentes a reunir evidencias sustantivas del cumplimiento del perfil de egreso y la implementación del plan de estudios.	
Se aplican mecanismos de evaluación periódica de los cursos ofrecidos, en función de los resultados de aprendizaje declarados.	
Se implementan metodologías de enseñanza centradas en el estudiante, es decir promueven un rol activo y autónomo del alumno, y generan espacios que le permitan reflexionar, y transferir su aprendizaje a nuevas situaciones.	
Se realiza capacitación y coordinación constante de los profesores.	
El equipo docente (jornada y part-time) es suficiente e idóneo para cumplir cabalmente con todas las actividades y resultados de aprendizaje comprometidos en el plan de estudios.	
Se promueve la organización y participación de todos lxs estudiantes y se disponen espacios formales para que se informen.	
Se dispone de la infraestructura, recursos de aprendizaje y equipamiento requeridos para el logro de los resultados esperados en lxs estudiantes.	
Se efectúan en forma sistemática procesos de autoevaluación y utilizan la información disponible, proveniente de los diagnósticos efectuados, para diseñar e implementar acciones de mejora continua.	
OTRO, ¿CUÁL?	

IV – IMPLEMENTACIÓN PRINCIPIO 2

A continuación, se despliega una lista de 5 indicadores asociados al principio 2 del Modelo Educativo: conexión entre docencia e investigación.

Estos indicadores fueron recopilados desde una acuciosa revisión de literatura que incluyó investigaciones académicas y los nuevos criterios de acreditación desarrollados por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

2. EXPLICA DE MANERA CONCISA CÓMO SON IMPLEMENTADOS LOS SIGUIENTES INDICADORES EN LA CARRERA O PROGRAMA DONDE TE DESEMPEÑAS. SI NO SON IMPLEMENTADOS ESCRIBE "NO SE IMPLEMENTA" Y EXPLICA POR QUÉ.

Se incorporan al proceso formativo resultados de investigación tanto de base disciplinar como aplicada, en especial de la desarrollada por académicos de la universidad.	
El plan de estudio considera formación en investigación	
Lxs estudiantes de pregrado participan en procesos investigativos.	
Existen profesores que vinculan la/s investigación/es en que participan con la docencia que imparten.	
Se promueve, gestiona y verifica que entre sus docentes se desarrollen proyectos de investigación y/o intervención, que impacten positivamente el proceso formativo de lxs estudiantes.	
OTRO, ¿CUÁL?	

IV – IMPLEMENTACIÓN PRINCIPIO 3

A continuación, se despliega una lista de 5 indicadores asociados al principio 3 del Modelo Educativo: formación integral y comprometida con el desarrollo del país.

Estos indicadores fueron recopilados desde una acuciosa revisión de literatura que incluyó investigaciones académicas y los nuevos criterios de acreditación desarrollados por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

3. EXPLICA DE MANERA CONCISA CÓMO SON IMPLEMENTADOS LOS SIGUIENTES INDICADORES EN LA CARRERA O PROGRAMA DONDE TE DESEMPEÑAS. SI NO SON IMPLEMENTADOS ESCRIBE "NO SE IMPLEMENTA" Y EXPLICA POR QUÉ.

Se promueve en lxs estudiantes habilidades y actitudes relativas a la identidad institucional (el pensamiento crítico, la orientación pluralista del conocimiento, y la comprensión y compromiso de problemas sociales y de la esfera pública).	
Se promueve en loxs estudiantes habilidades transversales requeridas para responder a los desafíos de la sociedad contemporánea (comunicación efectiva tanto en la propia lengua como en una segunda lengua, trabajo interdisciplinario, uso efectivo de las TICs, entre otros).	
Se promueve la interdisciplinariedad en la formación a través de cursos regulares articulados con otras carreras, cursos optativos, prácticas electivas y experiencias de colaboración interfacultades, entre otras.	
Promueve que lxs estudiantes tengan experiencias de formación extracurricular (como actividades deportivas, artísticas, de extensión estudiantil, etc.).	
Se desarrollan actividades de vinculación con el medio que incluyen una participación activa de lxs estudiantes.	
OTRO, ¿CUÁL?	

IV – IMPLEMENTACIÓN PRINCIPIO 4

A continuación, se despliega una lista de 6 indicadores asociados al principio 4 del Modelo Educativo: internacionalización.

Estos indicadores fueron recopilados desde una acuciosa revisión de literatura que incluyó investigaciones académicas y los nuevos criterios de acreditación desarrollados por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

4. EXPLICA DE MANERA CONCISA CÓMO SON IMPLEMENTADOS LOS SIGUIENTES INDICADORES EN LA CARRERA O PROGRAMA DONDE TE DESEMPEÑAS. SI NO SON IMPLEMENTADOS ESCRIBE "NO SE IMPLEMENTA" Y EXPLICA POR QUÉ.

Se promueve el intercambio estudiantil a través del diseño de un plan de estudio flexible curricularmente y alineado con programas extranjeros, para facilitar la convalidación de asignaturas.	
El plan de estudio ha sido actualizado considerando perspectivas internacionales referidas a la disciplina y/o profesión.	
Posee asignaturas dictadas en idioma extranjero diferentes a las impartidas por el Programa de Inglés General.	
Se promueve la Integración de docentes en círculos internacionales.	
Se desarrollan actividades formativas y de extensión con académicos/estudiantes extranjeros visitantes y/o académicos/estudiantes que hayan participado de actividades académicas en instituciones extranjeras.	
Sus egresados tienen la posibilidad de responder a demandas del mercado laboral internacional.	
OTRO, ¿CUÁL?	

IV – IMPLEMENTACIÓN PRINCIPIO 5

A continuación, se despliega una lista de 3 indicadores asociados al principio 5 del Modelo Educativo: educación continua.

Estos indicadores fueron recopilados desde una acuciosa revisión de literatura que incluyó investigaciones académicas y los nuevos criterios de acreditación desarrollados por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

5. EXPLICA DE MANERA CONCISA CÓMO SON IMPLEMENTADOS LOS SIGUIENTES INDICADORES EN LA CARRERA O PROGRAMA DONDE TE DESEMPEÑAS. SI NO SON IMPLEMENTADOS ESCRIBE "NO SE IMPLEMENTA" Y EXPLICA POR QUÉ.

El plan de estudio posee la flexibilidad curricular necesaria para facilitar el reconocimiento de actividades que lxs estudiantes de pregrado realicen en postgrado, y/o permitan iniciar tempranamente estudios de postgrado antes de finalizar sus carreras.	
Implementa y/o promueve actividades formativas, tanto curriculares como de extensión, que permitan a lxs estudiantes desarrollar un conocimiento amplio del campo disciplinar, y faciliten su elección de formación de postgrado.	
Implementa y/o apoya a sus estudiantes y egresadxs, para que continúen estudios de postgrado en instituciones de prestigio nacional e internacional.	
OTRO, ¿CUÁL?	

V – SUGERENCIAS Y COMENTARIOS

FINALMENTE, SI TIENES ALGÚN OTRO **COMENTARIO O SUGERENCIA**, QUE NOS PERMITA MEJORAR EL MODELO EDUCATIVO, POR FAVOR SEÑÁLALO A CONTINUACIÓN:

ESQUEMA N°3. Instrumento final

1

DIFUSIÓN

- Se mide con cuestionario y capacitación.
- Se aplica a cargos directivos, docentes y estudiantes.
- De manera online y presencial.

2

CONTENIDO

- Se mide con cuestionario y taller puzzle.
- El taller se aplica a cargos directivos.
- El cuestionario se aplica a cargos directivos, docentes y estudiantes.
- De manera online y presencial.

3

IMPLEMENTACIÓN

- Se mide con cuestionario y entrevista semi-estructurada.
- Se aplica a cargos directivos, docentes y estudiantes.
- De manera online y presencial.

IV.4 ITERACIÓN CON PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿Qué instrumento es el ideal para monitorear la implementación del Modelo Educativo en Universidades chilenas?

Un instrumento que monitoree la implementación de los M.E. en base a sus principios orientadores, con enfoque mixto y de carácter integrador.

Que caracterice la unidad de observación, mida el grado de conocimiento que la comunidad educativa tiene sobre el M.E, que analice y cuestione las definiciones relativas al sello formativo que ésta tiene y verifique cómo se desarrolla el modelo en la distintas carreras y programas en todos los niveles, jornadas y modalidades.

2. ¿Cómo debería implementarse este instrumento?

Se debiese aplicar a toda la comunidad universitaria, es decir su implementación debiese ser tri-estamental: administrativos, docentes y estudiantes.

Se debe recopilar información sobre las dimensiones de difusión, contenido e implementación del M.E. Bajo las siguientes técnicas de recolección de información: cuestionario, capacitación, taller puzzle y entrevista semi-estructurada, a través de plataformas online y/o presencial.

3. ¿Cómo se deberían analizar los datos recolectado por este instrumento?

De manera descriptiva e interpretativa, dando cuenta de:

1. Los niveles de conocimiento del M.E. por parte de los distintos actores en cuanto a la difusión.
2. Principios considerados más relevantes o representativos de la institución; evaluación de la descripción de cada principio; aspectos de contenido que debieran ser reformulados; aspectos de contenido que debieran ser explicitados o incorporados en cuanto al contenido.
3. Uso del M.E. como herramienta orientadora de iniciativas en el ámbito de la docencia y uso del M.E. como herramienta orientadora de iniciativas de investigación y vinculación con el medio en cuanto a la implementación.

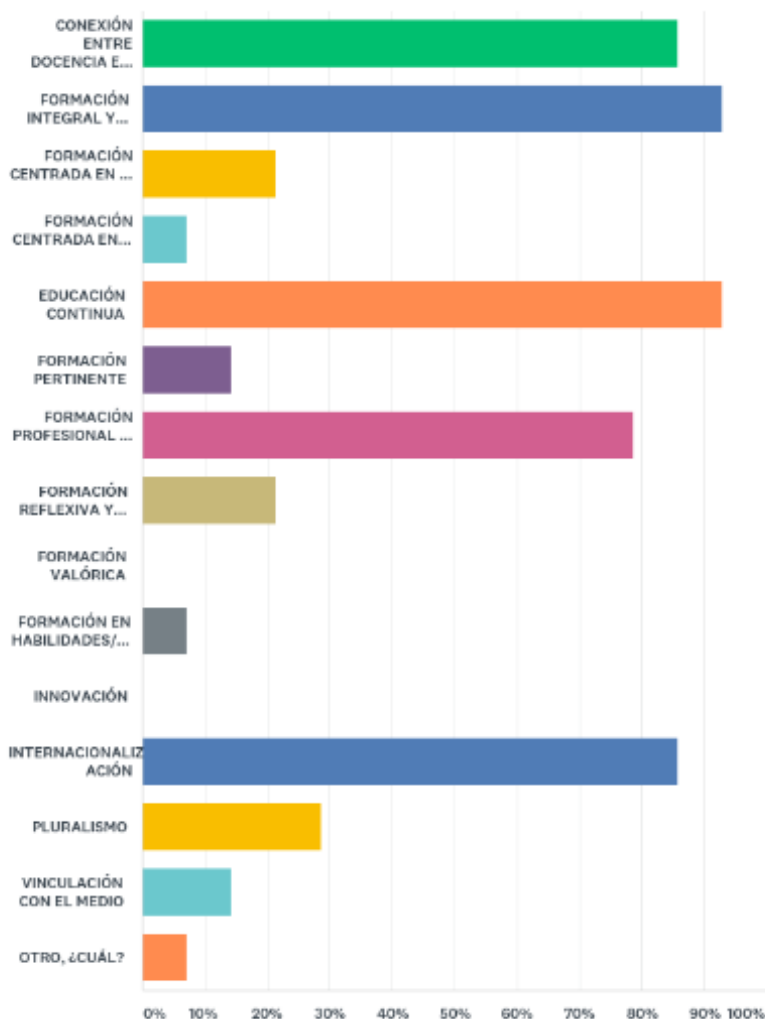
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

PRIMEROS HALLAZGOS

A la par de realizar el pilotaje del instrumento, se obtuvieron los primeros resultados de su aplicación que vale la pena compartir y analizar.

Cuestionario difusión y contenido

Sobre la pregunta “En base a la siguiente lista de principios de modelos educativos de universidades chilenas, marca los principios que actualmente componen el modelo educativo de la Universidad (...)”, obtenemos resultados que deben preocupar a la difusión del modelo. Las encuestados no conocen con exactitud los principios orientadores que componen el modelo. Marcan alternativas que, si bien tienen que ver con el quehacer de la Universidad, no están declarados en el Modelo.



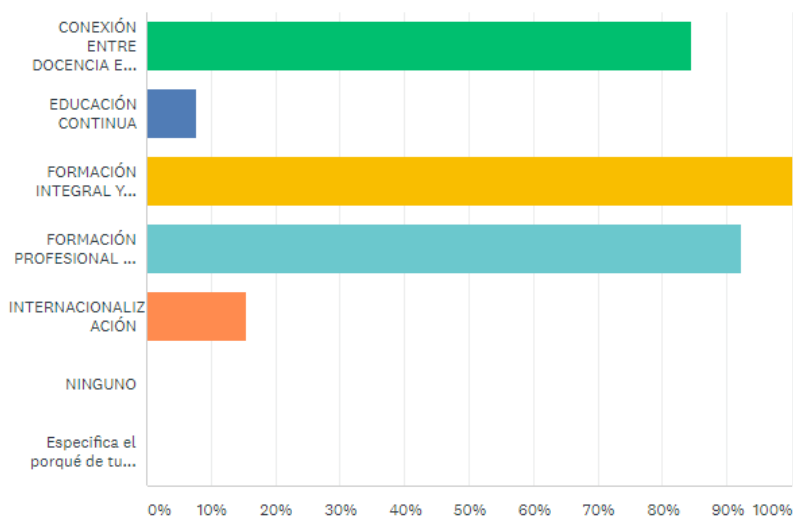
Los principios que debían marcar eran sólo 5:

Formación profesional de calidad, Conexión entre docencia e investigación, Educación continua, Internacionalización, Formación integral y comprometida con el desarrollo del país.

Sobre la pregunta “¿Cómo conociste los principios del modelo educativo?” se expresan varias instancias. Es importante conocerlas y registrarlas todas.



Sobre la pregunta de mantención de los principios orientadores, en este caso las y los encuestados se inclinan por tres de ellos. Esa tendencia se debe consignar y repetir con las preguntas sobre eliminación e incorporación. Las respuestas de mantención y de eliminación deben ser complementarias (los de menores porcentajes en el primer caso, deben ser los de mayores porcentajes en el segundo).



Taller puzzle

1. Levantamiento y análisis de información

Para levantar la información, se implementó la técnica de aprendizaje cooperativo “puzzle”. Para su ejecución, los participantes fueron divididos en pequeños grupos, los que profundizaron acerca de un aspecto o contenido a revisar (en este caso un principio del Modelo Educativo). En estos grupos, los participantes tuvieron que reflexionar conjuntamente para construir una versión colectiva de la temática asignada.

Posterior a esto, los participantes se reasignaron de modo de establecer grupos heterogéneos, en donde exista al menos un representante del primer grupo (experto). De este modo, cada participante tuvo que enseñar a los demás el contenido investigado, pudiendo compartir y fortalecer sus conclusiones.

La implementación de la metodología “puzzle” del estudio, tuvo las siguientes cuatro fases:

- FASE 1: Conformación equipos puzzle.
- FASE 2: Trabajo individual – Análisis contenido principios Modelo Educativo.
- FASE 3: Trabajo grupal equipo experto – Análisis contenido principio asignado.
- FASE 4: Trabajo grupal equipo puzzle – Construcción colaborativa de conocimiento.

2. Resultados

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos por cada principio orientador. Para lograr este cometido, se presentará en tablas la información proporcionada por los integrantes quienes trabajaron cada principio del modelo educativo. En ellas se muestran las conclusiones del equipo experto, distinguiendo principio orientador de mecanismo de implementación, además de indicar aspectos a agregar y/o eliminar de éste.

a. Formación profesional de calidad

ID Participante	TRABAJO EQUIPO EXPERTO		
	Principio Orientador	Mecanismo Implementación	Agregar/eliminar
1	1. Formación competente y profesional. 2. Bases conceptuales. 3. Conocimientos, habilidades y actitudes / desempeño a lo largo de la vida y en diferentes contextos y dinámicos.	En el apartado donde se señalan que "las carreras proporcionan..."	Agregar: Formación disciplinaria; Bases metodológicas y prácticas; Lenguaje inclusivo; Actualizada; Contextos laborales. Eliminar: Redundancia; Competente Modificar: Centrarlo en qué esperamos que aprenda el estudiante y cómo orientamos el proceso.
2	1. Formación competente y profesional. 2. Bases conceptuales y centrada en los estudiantes. 3. Conocimientos, habilidades y actitudes en los contextos laborales a lo largo de la vida. 4. Ingreso, adaptación y progreso en contextos de trabajo.	"Las carreras proporcionan herramientas..." (se puede entender como un avance hacia un mecanismo pero es muy general).	Agregar: Formación disciplinar; Bases metodológicas; Declaración General; Lenguaje inclusivo; Actualizado; Profundizar en contextos laborales. Eliminar: Redundancia, Competente Modificaría: Concepto de calidad reemplazarlo por lo que esperamos que aprenda el estudiante y como orientamos ese proceso (mecanismos, características de su experiencia formativa).
3	S/I	Se podría entender como un indicio de mecanismo que las carreras deben proporcionar.	Redundancia principios 3 y 4, podrían fusionarse en uno solo. - Aclarar brevemente a que se refieren los conceptos de "calidad" y "competente". - Se sugiere cambiar la redacción de tal manera que dé cuenta en cada principio o mecanismo está "centrado en el estudiante". - Profundizar "contextos": complejos, multiculturales, diversos.

A continuación, se presentarán algunas conclusiones y sugerencias obtenidas en el grupo puzzle, referidas al primer principio orientador:

- Parece necesario eliminar cierta redundancia en la descripción del principio.
- Existe consenso con la necesidad de modificar el nombre del principio ya que pareciera que este es el más importante y los demás están supeditados a este.
- Se debe incluir y destacar la formación disciplinaria y las metodologías.

b. Formación integral y comprometida con el desarrollo del país

ID Participante	TRABAJO EQUIPO EXPERTO		
	Principio Orientador	Mecanismo Implementación	Agregar/eliminar
4	S/I	S/I	S/I
5	S/I	S/I	S/I
6	S/I	S/I	S/I
7	S/I	S/I	El principio no define estrategias o mecanismos claros; No hay claridad si el foco del principio es la habilidad que desarrollará el estudiante o la docencia que desarrollarán los docentes; En referencia al punto anterior: ¿Qué es la docencia?; Vale la pena definir qué clase de investigación se espera: formativa o científica (o ambas); Definir lo que se va a enseñar como componente de investigación, cómo se enseña a investigar y cuál es el impacto que se busca obtener con dicha formación.

De este modo, se presentarán algunas conclusiones y sugerencias obtenidas en el grupo puzzle, referidas al segundo principio orientador:

- Falta incluir la definición de qué se entenderá por Integral.
- El principio debe dar cuenta explícita y destacar el sello de la universidad (elemento diferenciador en relación a la formación de otras universidades).
- Incluir cuáles serán las estrategias para el logro del principio, por ahora solo queda la impresión que se logra vía los cursos de formación general.
- Indicar cómo se hace la integración con postgrado.
- Sería interesante incluir elementos no solo de aprendizaje transversal o de diversas disciplinas, sino también de diferentes trayectorias vitales.
- En un grupo se concluyó que este principio debería ser el primero y más relevante, porque recoge la particularidad de nuestra formación.

c. Conexión entre docencia e investigación

ID Participante	TRABAJO EQUIPO EXPERTO		
	Principio Orientador	Mecanismo Implementación	Agregar/eliminar
8	S/I	S/I	S/I
9	1. Formación amplia e integradora. 2. Aprendizaje transversal y en diálogo con alumnos de diversas disciplinas.	No hay claridad de los mecanismos, se subentiende que lo definido en el principio solo se podría desarrollar con los cursos de formación general.	<p>Agregar: Es un principio que da cuenta del sello de la universidad y que nos diferencia de otras universidades. Por ello es importante explicitar elementos que ya son propios de la U como es el pluralismo. También incluir elementos que apunten a desarrollar la reflexión y a contar con un aprendizaje en entorno no solo diversas disciplinas sino que también a las diversas trayectorias vitales. También hacer una definición de qué se entenderá como educación integral pero también desde la misma disciplina, para que no recaiga solo en los cursos de formación general, sino como parte de la formación durante toda la trayectoria formativa de lxs estudiantes tanto de pregrado como postgrado.</p> <p>Eliminar: Mejorar la redacción y eliminar los aspectos redundantes del texto.</p>

A continuación, se presentarán algunas conclusiones y sugerencias obtenidas en el grupo puzzle, referidas al tercer principio orientador:

- Falta explicitar respecto de la investigación formativa.
- Se debe explicitar grado de conexión de docencia con investigación.
- Falta explicitar investigación con enfoque en docencia, solo se encuentra acotado a la investigación de las diferentes disciplinas.
- Se sugiere fomentar el desarrollo de la investigación a todo nivel, desde primer año.
- Es importante centrar este principio en el alumno (que se forme a lxs estudiantes en investigación, que ellos produzcan investigación); y que se debe ampliar el sentido de la investigación (artística, aplicada, en docencia, por ejemplo).

d. Internacionalización

ID Participante	TRABAJO EQUIPO EXPERTO		
	Principio Orientador	Mecanismo Implementación	Agregar/eliminar
10	S/I	S/I	Innovación.
11	S/I	S/I	S/I
12	SI	Si	<p>1.- A pesar de que la internacionalización podría integrarse a otro principio, como la formación profesional de calidad, hay consenso en el equipo en que se debe dejar como un principio autónoma, para relevarlo.</p> <p>2.- Si requiere ser reformulado. Se propone comenzar por el título, y llamarlo "Enfoque global de la formación".</p> <p>3.- En esa misma línea, se propone poder en el centro del principio la idea de que la formación de lxs estudiantes tiene a la vista el contexto global. Preguntas como qué ha ocurrido en otros lugares del mundo, qué se discute, qué problemas enfrentan, cómo los abordan. Un símil a la formación "comparada" que se utiliza, por ejemplo, en ciencias sociales.</p> <p>4.- Lo anterior no implica pensar en que el curriculum completo debe tener un enfoque "comparado". Pero si intencionar esto en al menos algunas asignaturas.</p>
13	S/I	S/I	No es claro el propósito: para qué; Nuevo concepto orientado a una mirada global; No "internacionalización"

A continuación, se presentarán algunas conclusiones y sugerencias obtenidas en el grupo puzzle, referidas al cuarto principio orientador:

- Mayormente define estrategias y no la descripción del principio orientador propiamente tal.
- Está focalizado y se reduce al intercambio estudiantil y docente. Debería ser un principio estratégico con foco en la educación con perspectiva global.
- Hay acuerdo en que se necesita reformular el principio de internacionalización, para dejar de pensarlo como movilidad estudiantil y académica. Queda la pregunta de si debe considerarse un principio independiente.
- Vale la pena mantenerlo como principio autónomo, mejorarlo a través de un curriculum global, enfoques internacionales y diversos para resolución de problemas locales,

e. Educación continua

ID Participante	TRABAJO EQUIPO EXPERTO		
	Principio Orientador	Mecanismo Implementación	Agregar/eliminar
14	Sí, hay consenso en torno a los principios, que serían: Proceso formativo permanente. Articulación sinérgica entre pre y postgrado.	Sí, hay consenso en torno a los mecanismos que serían: Facilitar la trayectoria entre pre y postgrado. Oportunidades para especialización a través de programas de postgrado y postítulo.	Vinculación con el medio, mediante la alianza con IES nacionales o extranjeras para que estudiantes de la U prosigan estudios ahí. Esto también se ve como un valor para la universidad porque los egresados que van a otras IES generan alianzas y visibilizan a la universidad. Sentido de aporte a la sociedad, problemas y entorno Apuntar a una habilidad del estudiante que egresa de la U, para que tenga orientación al aprendizaje permanente en su vida laboral y profesional futura, ya sea para que prosiga FC en la U o fuera de ella. Definir si el énfasis es la formación permanente para la vida (énfasis en la formación de estudiantes con esa habilidad/enfoque más que centrado en la oferta de FC) Incorporar oferta FC profesional B learning.
15	Acuerdo: proceso formativo permanente, articulación sinérgica.	Acuerdos: 1. Oportunidad de especialización: programa de pre-postgrado. 2. Facilitar y promover el tránsito de estudiantes al postgrado.	1. Educación continua centralizada a las necesidades del medio. 2. Específicos de formación en postgrado academia y profesionalizante. 3. Difundir si el énfasis del principio es la formación permanente para la vida.
16	Existe consenso de que el proceso formativo es un proceso permanente; Promover una articulación sinérgica entre pre y postgrado.	Oportunidad para la especialización a través de programas de postgrado y postítulo; Facilitar el tránsito de estudiantes hacia programas de magister/doctorado.	Vinculación efectiva y estratégica con el medio; agregar la parte online y cursos OTEC, actividades más profesionalizantes; Estar conectado con la sociedad y problemas actuales; Fortalecer el principio; Se centra en una preocupación antigua, habría que incorporar un enfoque de habilidades transversales; Diseño de la oferta que está vinculada a los problemas de la sociedad actual; Definir si el énfasis del principio es la formación permanente para la vida.
17	Proceso formativo permanente.	Oportunidades para la especialización con programas de postgrado y postítulo; Facilitar el tránsito de los estudiantes.	Definir si el énfasis del principio es la formación permanente para la vida; Estudiante que busca el conocimiento; Vinculación de la U con la sociedad, los desafíos y problemas para dar soluciones innovadoras.

Finalmente, se presentarán algunas conclusiones y sugerencias obtenidas en el grupo puzzle, referidas al quinto principio orientador:

- Se plantea que este principio está más enfocado a la oferta y debiese orientarse a la formación del futuro egresado y al desarrollo de habilidades para seguir perfeccionándose y pueda elegir y diseñar su ruta.
- No es condición necesaria que el egresado elija especializarse en la U.
- Hay consenso que la articulación pre y postgrado es importante, aunque menos desarrollada en la U.
- Que el estudiante se encuentre incorporado en la investigación con el trabajo de los docentes; incorporar la visión tecnológica.
- Concepto de investigación más amplio para poder incorporar temas de arte.

- Una propuesta es plantear el principio bajo el concepto de "Aprendizaje a lo largo de la vida".
- También se comenta que hay otras formas de certificación que ya no tienen que ver con programas de postgrado, sino con cursos específicos que son relevantes para el mundo profesional (por ejemplo, certificación en alguna herramienta particular).
- Incluir una oferta diversa: presencial, e-learning, b-learning, certificaciones específicas, MOOC.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Desarrollar un instrumento de recolección de información de Modelos Educativos es un imperativo para toda Universidad chilena ya que la legislación actual sobre acreditación de Instituciones de Educación Superior lo exige.

Que tenga un carácter mixto, integrador y sea aplicado tri-estamentalmente aporta a la necesidad de instaurar nuevas estrategias para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad, como también posibilita la capacidad de ser eficientes en la gestión institucional para dar respuesta a los requerimientos que se les exige al momento de rendir cuentas a los sistemas de aseguramiento de la calidad institucionalizados por el sistema educativo.

Durante el pilotaje del instrumento, la técnica puzzle tuvo gran éxito y fue muy valorada. Porque permite dar voz a toda la comunidad y propende el diálogo entre integrantes que normalmente no tienen la disponibilidad de trabajar juntos.

La tarea final de análisis y difusión de resultados no estará exenta de complicaciones y sin duda será una tarea titánica por la cantidad de información recopilada. Sin embargo, tener la certeza de que toda la comunidad ha participado en la actualización de aquello que guía el quehacer pedagógico, sistematiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y sustenta las características propias de la IES es el camino al que toda universidad chilena debe aspirar.

BIBLIOGRAFÍA

- Aronson, E. y Bridgeman, D. (1979). Jigsaw groups and the desegregated classroom: In pursuit of common goals, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5(1), 438-446.
- Alarcón-Leiva, J. y Hill, B. (2012). "Nuevos currículos para nuevas necesidades: claves de diseño curricular en la educación basada en competencias".
- Bautista, J., Bernal, E. y Hernández, S. (2014). Modelo de aseguramiento interno de la calidad para las instituciones de educación superior en el marco del mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior en Colombia. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional
- Billing, D. (2004). International comparisons and trends in quality assurance of higher education: commonality or diversity?, *Higher Education*, 47(1), 113-137.
- Brennan, J. y Shah, T. (2000). Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries, *Higher Education*, 40(3), 331-349.
- Bourdieu, P. (2007). *El Sentido Práctico. Sobre La Teoría De La Acción*. España: Ed. Siglo XXI.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo. CINDA. (2009). *Marco de referencia para el proyecto sobre aseguramiento de la calidad*, Proyecto ALFA N°DCIALA/2008/42 "Aseguramiento de la calidad: políticas públicas y gestión universitaria", Santiago de Chile, ALFA-CINDA.
- Centro de Políticas Públicas UC (2011). Sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior: aspectos críticos y desafíos de mejoramiento.
- Comisión Nacional de Acreditación. CNA. (2007). *Guía para la acreditación. Normas y procedimientos*. Santiago, Chile: CNA.
- Comisión Nacional de Acreditación. CNA. (2008). *Informe Resultados acreditación 2008*. Santiago, Chile: CNA.
- Comisión Nacional de Acreditación. CNA. (2019). *Criterios y estándares para la acreditación de universidades*. Santiago, Chile: CNA.
- Cruz-Coke, R. (2004). Evolución de las universidades chilenas 1981-2004. *Revista médica de Chile*, 132(12), 1543-1549. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872004001200014>
- Díaz Barriga, A. (2005) El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Revista Perfiles Educativos*, volumen 28 (111), página 7-36
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. Recuperado en 26 de marzo de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es.
- Di Pietro, S. (2004). El concepto de socialización y la antinomia individuo/sociedad en Durkheim. *Revista Argentina de Sociología*, 2(3), 95-117.
- Dudin, M., Bezbakh, V., Frolova, E. y Galkina, M., (2018) The Models of Higher Education in Russia and European Countries at the beginning of the XXIst century: the Main Directions of Development. *European Journal of Contemporary Education*, 7(4), 653-667.
- Dulzaides, M.E. & Molina, A.M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1. Recuperado en 26 de marzo de 2019, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011&lng=es&tlng=es
- Espinoza, O. y González, L. (2011). "Impacto de la Acreditación en instituciones y actores: el caso de Chile", en A. Servetto y D. Saur (comps.), *Sentidos de la universidad* (63-96). Córdoba, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

- Espinoza, O. y González, L. (2012). Estado actual del sistema de aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en la educación superior en Chile. *Revista de la educación superior*, 41(162), 87-109. Recuperado en 27 de marzo de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602012000200005&lng=es&tlng=es.
- Espinoza, O., Fecci, E., González, L., Marianov, V., Mora, A., Ocaranza, O., Prieto, J.P. y Rodríguez, E. (2006). *Informe: la educación superior en Iberoamérica*. El caso de Chile, Santiago de Chile, CINDA–Universia.
- Fresán, M., Moreno, T., Hernández, G., Fabre, V., y García, A. (2017). *Modelos educativos para el siglo XXI: aproximaciones sucesivas*. México: UAM, Unidad Cuajimalpa.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6, 1-2.
- Guío Gutierrez, F. (2016). Aproximación conceptual de las competencias en el contexto educativo. *Revista de Investigación: Cuerpo, Cultura y Movimiento*, volumen 6 (2), página 169-179
- González, J., Wagenaar, R., Beneitone, P. (2004). Tuning América Latina: Un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, (35), página 151-164
- González, L. (2005). El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las Universidades de América Latina. Santiago, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA.
- Harvey, L. (2002). The End of Quality?, *Quality in Higher Education*, 8(1), 5–22.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- Irigoyen, J.J., Jiménez, M., Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, volumen 16 (48), página 243-266
- Márquez, A. (2017). Educación y desarrollo en la sociedad del conocimiento. *Perfiles educativos*, 39(158), 3-17. Recuperado en 27 de marzo de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000400003&lng=es&tlng=es.
- Martínez M. *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas; 1998. p. 65-68.
- Meneses, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). El cuestionario y la entrevista. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. <https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario-entrevista>
- Ministerio de Educación Nacional (2014). Modelo de aseguramiento interno de la calidad para las instituciones de educación superior en el marco del mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior en Colombia. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Milliken, J. y G. Colohan (2004). Quality or Control? Management in higher education, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(3), 381–391
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2011). Listado de instituciones vigentes. http://www.mineduc.cl/usuarios/sies/doc/201101031152140.instituciones_vigentes_enero_2011.xls. Consultado el 27 de marzo de 2019.
- Moreno, T., Espinosa, M., Solano, E. y Fresán M. (2016). Evaluación de un Modelo Educativo Universitario: Una Perspectiva desde los Actores. *Revista Iberoamericana de la Evaluación Educativa*, 9(2), 29-48.
- Múnica, MT. (2012). Procesos de aseguramiento de la calidad en la formación bibliotecológica de América del Sur. *Revista Interam. Bibliot. Medellín*, 35(1), 63-72
- Muñoz, A.L., Sobrero, V. (2006) Proyecto Tuning en Chile: Análisis de procesos de internacionalización de educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, volumen (24), página 247-271

- Murillo, F. e Hidalgo, N. (2015). Enfoques fundamentantes de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 41-59.
- Lazzari, M. (2014). Combinación de aprendizaje cooperativo e individual en una asignatura de química de materiales. *Formación Universitaria*, 4(4), 39-46
- Llanos, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 7(3), 207-220.
- Luhmann, N. (1998). *Los Sistemas Sociales. Lineamientos para una teoría general*. México: Anthropos.
- Ley Nº 3.541. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de diciembre de 1980
- Ley Nº 20.129. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 17 de noviembre de 2006
- Ley Nº 21.091. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 28 de mayo de 2018
- OECD y Banco Mundial. (2009). *Revisión de políticas nacionales de educación: la educación superior en Chile*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Paniagua, R. (2015). Metodología para la validación de una escala o instrumento de medida. Facultad Nacional de Salud Pública. Medellín, Colombia.
- Peralta, B. (2014). El concepto de calidad educativa en las investigaciones sobre educación en Chile (2000 - 2008), *REICE- Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 72-93.
- Rodríguez, E., Pedraja, L., Araneda, C., González, M. & Rodríguez, J. (2011). El impacto del sistema de aseguramiento de la calidad en el servicio entregado por las universidades privadas en Chile. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 19(3), 409-419.
- Silas, J. (2013). Acreditación, mercado y educación superior. *Reencuentro*, 67(1), 17-25.
- Silas, J. (2014). Calidad y acreditación en la Educación Superior: realidades y retos para América Latina. *Páginas de Educación*, 7(2), 104-123.
- Stephenson, S. L. (2004). "Saving quality from Quality Assurance", en *Perspectives*, núm. 8 (3), pp. 62-67.
- Tunnerman, C. (2008). *Modelos Educativos y académicos*. Nicaragua: Hispamer.