



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNA ESTRATEGIA DE
ALINEAMIENTO CURRICULAR PARA LA CARRERA DE
ENFERMERÍA EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN
SUPERIOR

Por

MARCO ANTONIO SALAZAR AEDO

Trabajo de título presentado para el programa de magíster en educación mención
evaluación de aprendizajes de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar
al Grado de Magíster Educación

Profesora Guía: Sandra Zepeda

Diciembre, 2019
Santiago, Chile.

© 2019, Marco Antonio Salazar Aedo

TABLA DE CONTENIDO

1. PROBLEMATIZACIÓN Y RELEVANCIA.....	11
2. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS	15
2.1. Enfoque educativo por competencias: educación superior en la “aldea global”	16
2.2. Desarrollo curricular	19
2.4. Evaluación curricular	27
3. OBJETIVOS	40
4. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS	41
5. DISEÑO METODOLÓGICO.....	42
6. RESULTADOS.....	56
6.1. Síntesis de resultados por instrumento curricular	57
6.1.1. Síntesis de resultados Perfil de Egreso.....	57
6.1.2. Síntesis de resultados Malla Curricular.....	63
6.1.3. Síntesis de resultados Plan de Estudio	71
6.1.4. Síntesis de resultados Programa de Asignatura	76
6.2. Análisis integrado de resultados.....	86
6.2.1. Dimensión Declarado.....	88
6.2.2. Dimensión Implementado	91
6.2.3. Dimensión Alcanzado	93
7. ORIENTACIONES DE MEJORA.....	95
8. CONCLUSIONES	101
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
ANEXOS.....	115

Índice de Figuras

Figura 1: Modelo 3p.....	26
Figura 2: Referente de contrastación.....	45

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Distribución de líneas formativas por semestre.....	67
Gráfico 2: Distribución promedio de horas teóricas y prácticas por semestre.....	74
Gráfico 3: Distribución promedio de horas teóricas y prácticas por línea formativa.....	74
Gráfico 4: Calificación percibida versus calificación lograda en "Cuidados de la enfermería en la comunidad II" respecto a la Unidad de Competencia	85

Índice de Tablas

Tabla 1: Dimensiones curriculares.....	30
Tabla 2: Acciones de la estrategia de alineamiento curricular según objetivos y fases.....	43
Tabla 3: Criterios de evaluación curricular.....	48
Tabla 4: Matriz para la evaluación del Perfil de Egreso.....	49
Tabla 5: Matriz para la evaluación de la Malla Curricular.....	50
Tabla 6: Matriz para la evaluación del Plan de Estudio.....	51
Tabla 7: Matriz para la evaluación del Programa de Asignatura.....	52
Tabla 8: % de logro de alineamiento del Perfil de Egreso 2017.....	57
Tabla 9: % de logro de alineamiento de la Malla Curricular 2017.....	63
Tabla 10: N° y % de contribuciones a las competencias del Perfil de Egreso según línea de formación	68
Tabla 11: % de logro de alineamiento del Plan de Estudios 2017.....	71
Tabla 12: % de logro de alineamiento del programa de asignatura "cuidados de enfermería en la comunidad II".....	78
Tabla 13: Estadísticos descriptivos nacionales 2018-2 en "Cuidados de la enfermería en la comunidad II" según calificación final.....	82
Tabla 14: Estadísticos descriptivos nacionales 2018-2 en "Cuidados de la enfermería en la comunidad II" según calificación obtenida en la Unidad de Competencia.....	83
Tabla 15: Rangos de desempeño en "Cuidados de la enfermería en la comunidad II" según el logro de la Unidad de Competencia.....	84
Tabla 16: % de logro de alineamiento según instrumento curricular y según niveles curriculares (micro y macro).....	86

Índice de Anexos

Anexo 1: Principios éticos de la Estrategia de Alineamiento Constructivo.....	115
Anexo 2: Informe de evaluación del Perfil de Egreso.....	116
Anexo 3: Red semántica Perfil de Egreso: Entrevista a dirección nacional académica.....	129
Anexo 4: Informe de evaluación Malla Curricular.....	130
Anexo 5: Red semántica Malla Curricular: Entrevista a decanatura.....	138
Anexo 6: Informe de evaluación del Plan de Estudio.....	139
Anexo 7: Informe de evaluación del Programa de Asignatura “Cuidados de enfermería en la comunidad II”	144
Anexo 8: Red semántica Programa de Asignatura: cronología. Estudiantes, tutoras interna y externa.....	172
Anexo 9: Red semántica Programa de Asignatura: unidad de competencia. Estudiantes, tutoras interna y externa.....	173
Anexo 10: Red semántica Programa de Asignatura: área de desempeño práctico. Estudiantes, tutoras interna y externa.....	174
Anexo 11: Red semántica Programa de Asignatura: actividades de práctica. Estudiantes, tutoras interna y externa.....	175
Anexo 12: Red semántica Programa de Asignatura: especificaciones de evaluación. Estudiantes, tutoras interna y externa.....	176
Anexo 13: Red semántica Programa de Asignatura: requisitos de aprobación. Estudiantes, tutoras interna y externa.....	177
Anexo 14: Red semántica Programa de Asignatura: bibliografía. Estudiantes, tutoras interna y externa.....	178
Anexo 15: Red semántica Programa de Asignatura: resultados de aprendizaje. Estudiantes, tutoras interna y externa.....	179
Anexo 16: Rúbrica para la emisión del juicio evaluativo macro curricular.....	180
Anexo 17: Rúbrica para la emisión del juicio evaluativo micro curricular.....	185
Anexo 18: Resultados de evaluación integrados a nivel macro curricular por instrumento e indicadores.....	190
Anexo 19: Valoración cuantitativa del programa de asignatura por componente e informante.....	192
Anexo 20: Formato de consentimiento informado.....	193

Agradezco a mis amigos Pablo Méndez y Pablo Calfa por ser el terreno fértil donde pudo germinar esta idea. A mi esposa por cultivar su crecimiento y a mi hija por inspirar su florecimiento.

RESUMEN

En el contexto de rendición de cuentas e instalación de sistemas de aseguramiento de la calidad en educación superior, la evaluación curricular representa una herramienta clave para fortalecer las propuestas educativas de las casas de estudio. En este escenario, la Estrategia de Alineamiento Curricular que aquí se presenta, tuvo como objetivo diseñar e implementar una evaluación curricular para recoger información válida y confiable sobre el desarrollo curricular que permita orientar la toma de decisiones de gestión en la carrera de enfermería de una institución de educación superior chilena. Desde el punto de vista metodológico, la estrategia corresponde a una Investigación Evaluativa de tipo formativa, orientada a la toma de decisiones relativas a la implantación o alineamiento entre el diseño, la implementación y los resultados que derivan del avance de los estudiantes en el plan de estudios. Los resultados obtenidos desde el análisis cualitativo de entrevistas a informantes clave y desde el cuantitativo de bases de datos proporcionadas por la Universidad, sugieren la necesidad de realizar optimizaciones en los diferentes niveles, dimensiones e instrumentos integrados en la propuesta curricular. Se espera que la evidencia entregada contribuya a apoyar la toma de decisiones que, basadas en datos, permitan optimizar el desarrollo curricular de la carrera destinataria, así como también sienten las bases metodológicas para la conformación de un sistema interno de aseguramiento de la calidad.

Palabras Clave: Evaluación Curricular -Desarrollo Curricular - Gestión Curricular - Toma de Decisiones - Pertinencia - Consistencia – Alineamiento – Eficacia.

ABSTRACT

In the context of accountability and installation of quality assurance systems in higher education, curriculum assessment represents a key tool for strengthening curriculum education proposals. In this scenario, the curriculum alignment strategy presented here aimed to design and implement a curriculum assessment that allows to collect valid and reliable information on curriculum development that permits to guide decision-making nursing career at a Chilean higher education institution. From a methodological point of view, the strategy corresponds to a formative, decision-oriented evaluative research related to introduce or alignment between the design, implementation and results that comes from the progress of students in the curriculum. The results obtained from the qualitative analysis of key interviews and quantitative informants of databases provided by the University, suggest the need to perform optimizations at different levels, dimensions and instruments integrated into the curriculum proposal. It is hoped that the evidence provided will help support data-driven decision-making to optimize the curriculum development of the target career, as well as to provide the methodological basis for shaping an internal system of quality assurance.

Keywords: Curriculum Assessment - Curriculum Development – Curriculum Management - Decision-Making- Pertinence- Consistency - Alignment – Efficacy.

INTRODUCCIÓN

A continuación se presenta el escrito que da cuenta del diseño e implementación de una Estrategia de Alineamiento Curricular para la carrera de enfermería de una institución de educación superior. Dicha estrategia, desde el punto de vista metodológico, corresponde a una Investigación Evaluativa de tipo formativa, orientada a la toma de decisiones relativas a la implantación (McMillan y Shumacher, 2005) o alineamiento entre el diseño, la implementación y los resultados de una propuesta curricular. Por lo tanto, la Estrategia de Alineamiento Curricular -en adelante EAC- implica tanto una evaluación, como las orientaciones de mejora que buscan guiar la toma de decisiones de gestión para optimizar el desarrollo curricular de la carrera de enfermería.

A nivel institucional, la estrategia se sitúa en una Universidad chilena, privada y autónoma que al año 2019 cuenta con 24 carreras agrupadas en 8 facultades, las que son impartidas en sus 10 Campus, ubicados en 5 sedes a lo largo del país. Según el “Informe de Asistencia Nacional” (Registro Curricular, 27-09-2018), la institución cuenta con una matrícula de 4.203 estudiantes.

Dicha Universidad a partir del año 2014 y siguiendo la tendencia de las instituciones de educación superior, modifica su modelo educativo para adscribir a un enfoque educativo basado en competencias. Este cambio ha significado una estructuración de largo aliento y de amplias repercusiones en el desarrollo curricular, pues se han debido rediseñar planes de estudio y ajustar programas de estudio, así como también entregar las primeras directrices u orientaciones metodológicas para poner a tono las prácticas de aula con un Currículum Basado en Competencias (CBC).

No obstante este avance, la carrera tiene aún algunos desafíos en materia curricular, por un lado, motivados por acciones internas de mejora continua en cuanto a la calidad de la oferta académica y, por otro, relevados por las nuevas exigencias emanadas desde el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior (SINAC-ES), a través de la promulgación de la ley N° 21.091, la cual establece como obligatorio el proceso de acreditación desde 2019 y ya no distingue una certificación institucional y otra de carrera, sino que asume un concepto unificado o integrador de acreditación (ley N° 21.091, 2018).

A nivel de carrera, enfermería cuenta al 2018-2 con 472 estudiantes y con presencia en las 5 sedes de la Universidad. Respecto a sus características académicas, desde el año 2014 y siguiendo el Modelo Educativo, ha realizado una serie de mejoras en materia de (1) diseño macro y micro curricular, (2) orientaciones metodológicas y (3) estrategias de evaluación. Todos ellos en sintonía con el CBC vigente desde el 2017. Este proceso de reestructuración y las consecuentes evidencias de mejora han repercutido en la acreditación de carrera otorgada en 2017, por un periodo de 3 años.

En este escenario institucional y de carrera, tanto el diseño como la implementación de la evaluación, así como las orientaciones de mejora curricular propuestas en la EAC, cobran especial relevancia, puesto que la institución no se encuentra acreditada y la carrera ha obtenido esta certificación por un periodo de 3 años, el cual concluye en 2020.

A estos factores se suma el hecho de que a nivel institucional se ha establecido un Proyecto Estratégico de Desarrollo (PED) para el periodo 2014-2019 que, entre otros aspectos, al 2020 debe evidenciar resultados de la implementación micro y macro curricular durante este periodo, así como también levantar, a partir de esos resultados, un nuevo PED.

En este contexto, la EAC tuvo como objetivo general diseñar e implementar una evaluación curricular para recoger información válida y confiable sobre el desarrollo curricular que permita orientar la toma de decisiones de gestión curricular en la carrera de enfermería de una institución de educación superior.

Con este propósito y una vez implementada la EAC se logró:

- Disponer de una metodología que incluye un referente de contrastación o marco referencial teórico para evaluar el desarrollo curricular en sus diferentes fases, instrumentos, niveles y dimensiones, el cual presenta proyecciones o puede ser la base para la instalación de un sistema interno de aseguramiento de la calidad en la carrera en términos curriculares.
- Levantar información válida y confiable respecto al nivel de desarrollo en el diseño (87%), la implementación (74%) y el logro o alcance (58%) del currículum vigente en la carrera de enfermería, desagregando a su vez grados de desarrollo a nivel micro (79%) y macrocurricular (69%).
- Proponer algunas orientaciones o vías de optimización del currículum vigente, tales como: (1) desarrollar procesos de consulta y de recolección de información más sistemáticos, vale decir, que incorporen a más actores o informantes clave y que estos se apliquen a lo largo de todo el proceso formativo (desarrollo y final); (2) sistematizar información sobre el grado de posesión de las competencias del perfil de egreso, de acuerdo a la cobertura de competencias orientada por el diseño curricular y según el avance (o no avance) de los estudiantes en el plan de estudios; (3) fortalecer la socialización o comunicación respecto a cómo se articula cada asignatura con las unidades mayores del currículum; (4) desarrollar un sistema que de manera acumulativa, articulada y oportuna permita reunir evidencias de desempeño y de logro en aquellos hitos definidos como clave por la carrera: competencias del perfil de egreso, línea formativa de la malla curricular, ciclos formativos del plan de estudios, etc. (5) establecer los niveles de logro en los resultados de aprendizaje que la carrera considerará óptimos y aquellos niveles que

estarán afectos a acciones remediales en los diferentes hitos macro curriculares y (6) optimizar algunos componentes del programa de asignatura que resultaron críticos en la evaluación por parte de los usuarios, tales como el tiempo declarado para el logro de la unidad de competencia, las condiciones de la evaluación y la homogeneidad de equipamiento en los centros de práctica.

El escrito sigue una estructura que inicialmente pone de manifiesto el problema y la relevancia de implementar una EAC (apartado 1), luego ahonda en los antecedentes teóricos que le dan sustento a la propuesta, poniendo énfasis en aquellos conceptos, planteamientos y experiencias que resultan más atinentes al problema y al contexto descrito (apartado 2). A continuación, se plantean los objetivos que guían la EAC (apartado 3), los cuales, a su vez, orientan los fundamentos metodológicos de la propuesta (apartado 4) y materializan su diseño metodológico según objetivos específicos y acciones (apartado 5). En cuanto a los resultados (apartado 6), se entrega una síntesis según los instrumentos curriculares evaluados y según una integración de todos ellos en las dimensiones declarado, implementado y alcanzado del desarrollo curricular. Estos resultados sirven de respaldo para la elaboración de las orientaciones de mejora (apartado 7). Por último, se ahonda en las conclusiones (apartado 8), donde se describe el nivel de logro de los objetivos, las limitaciones, los hallazgos y las proyecciones que derivan del diseño y la implementación de la Estrategia de Alineamiento Curricular.

1. PROBLEMATIZACIÓN Y RELEVANCIA

Algunas de las claves que permiten comprender el problema o necesidad de la implementación de la Estrategia de Alineamiento Curricular (EAC), a nivel institucional, se refieren al resultado del proceso de acreditación institucional de 2012 y a las obligaciones dispuestas por la actual ley de Educación Superior respecto al aseguramiento de la calidad. En tanto que, a nivel de carrera, las claves se vinculan al grado de desarrollo en la implementación del Currículum Basado en Competencias (CBC).

En primer lugar y tal como se ha mencionado, a partir de la resolución de la CNA en 2012¹, la institución ha desarrollado un nuevo Modelo Educativo, aprobado en diciembre de 2014. Este documento representa una nueva hoja de ruta para la Universidad, estableciendo nuevas directrices para el logro del Proyecto Institucional. Este Modelo a su vez sirve de base para la creación del Proyecto Estratégico de Desarrollo 2014-2019, mediante el cual se busca establecer una serie de mejoras que, dentro de otros resultados, permitan subsanar en términos prácticos los reparos de la Comisión Nacional de Acreditación de 2012.

Por lo tanto, al 2019 y terminado el Proyecto Estratégico de Desarrollo, se hace necesario evidenciar aquellos aspectos en los que se produjeron mejoras y aquellos en los que aún hay desafíos pendientes, en relación al 2012, en materia de desarrollo curricular.

¹ Respecto a la acreditación institucional, a través de la resolución N° 173, sesión N° 567 fechado el 4 de julio de 2012, la Comisión Nacional de Acreditación acuerda que “conforme a las alternativas de juicio sobre la acreditación institucional, ha decidido no acreditar a la Universidad en los ámbitos de gestión institucional y docencia de pregrado” (p.7). Las resoluciones adicionan el impedimento a la Universidad para participar de un nuevo proceso de acreditación en un plazo de 2 años, a contar de julio de 2012.

En segundo lugar, la N° 21.091, además de regular aspectos relativos a la gratuidad del sistema y crear una nueva institucionalidad (superintendencia y subsecretaría de educación superior), declara que el nuevo concepto de acreditación institucional:

será integral y considerará la evaluación de la totalidad de las sedes, funciones y niveles de programas formativos de la institución de educación superior, y de aquellas carreras y programas de estudio de pre y postgrado, en sus diversas modalidades, tales como presencial, semipresencial o a distancia, que hayan sido seleccionados por la Comisión para dicho efecto [...] La acreditación institucional será obligatoria para las instituciones de educación superior autónomas y consistirá en la evaluación y verificación del cumplimiento de criterios y estándares de calidad, los que se referirán a recursos, procesos y resultados; así como también, el análisis de mecanismos internos para el aseguramiento de la calidad, considerando tanto su existencia como su aplicación sistemática y resultados, y su concordancia con la misión y propósito de las instituciones de educación superior.

(pp. 28-29).

Con este nuevo concepto integral de acreditación y la condición obligatoria del proceso de certificación, el SINAC-ES instala en la Universidad la necesidad de impulsar un nuevo proceso de acreditación institucional proyectado para el año 2019, dado que si bien la carrera de enfermería se encuentra acreditada por tres años (2017-2020), la institución se encuentra en la condición de “no acreditada” desde el año 2012.

Este contexto condiciona a la gestión de la Universidad hacia un ejercicio de autoevaluación y de rendición de cuentas referidas a las distintas dimensiones evaluadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

Para efectos de la EAC, las dimensiones de evaluación relevantes son la de Mecanismos de “Aseguramiento interno de la calidad” y la de “Resultados del proceso de formación”. Ambas dimensiones se encuentran vinculadas también a uno de los principios inspiradores de la ley de educación superior: la Calidad. Según este principio:

Las instituciones de educación superior y el sistema de que forman parte deben orientarse a la búsqueda de la excelencia; a lograr los propósitos declarados por las instituciones en materia educativa, de generación del conocimiento, investigación e innovación; y a asegurar la calidad de los procesos y resultados en el ejercicio de sus funciones y el cumplimiento de los criterios y estándares de calidad, cuando corresponda, establecidos por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

(pp. 1-2).

En tercer lugar, respecto al grado de implementación académica del CBC, siguiendo los objetivos y metas establecidos en el Proyecto Estratégico de Desarrollo 2014-2019, la carrera de enfermería, ha desarrollado acciones de mejora en tres ámbitos:

(1) Unidades macro y micro curriculares. Se ha rediseñado el Perfil de Egreso, el Plan de Estudio, la Malla Curricular (unidades macro), asimismo, se realizan ajustes constantes a los Programas de Asignatura con sus respectivos componentes curriculares internos: Unidades de Competencia, Aprendizajes Esperados e Indicadores de Logro (unidades micro).

(2) Metodología de la enseñanza. Se ha integrado Planificación Lectiva como recurso metodológico para la guiar la implementación didáctica basada en competencias.

(3) Evaluación de aprendizajes. Se han elaborado y validado instrumentos para la evaluación de desempeños basados en competencias en contextos de práctica.

Por ende, se puede sostener que si bien la carrera ha realizado avances sobre todo respecto a un diseño micro y macro curricular basado en competencias, resulta perentorio levantar más información y más específica respecto a la implementación y al logro de las competencias declaradas por el actual diseño curricular. En otras palabras, es necesario vislumbrar cómo avanzar desde un currículum basado en competencias hacia un currículum orientado al logro de competencias del Perfil de Egreso (Jerez, 2017).

En síntesis, a partir del juicio evaluativo emitido por la CNA en 2012, la Universidad y la carrera han comenzado a realizar una serie de procesos de mejora curricular, no obstante, la carrera de Enfermería aún presenta como desafíos:

(1) En la dimensión de diseño curricular, evaluar con criterios técnicos el diseño curricular, ya que si bien, el Perfil de Egreso ha sido validado y se encuentra vigente desde el 2017, no se cuenta con suficiente información que dé cuenta de la consistencia entre el Perfil de Egreso, el Plan de Estudios, la Malla Curricular y los Programas de Estudio.

(2) En la dimensión de implementación micro curricular, levantar mayor información y más específica sobre el grado de desarrollo o alineamiento respecto al currículum declarado, en lo relativo a los ámbitos didáctico-metodológico y evaluativo.

(3) En la dimensión de logro o alcance del currículum, entregar mayor información y más detallada sobre el grado en que se están consiguiendo las competencias asociadas al Perfil de Egreso 2017. Aunque se cuenta con evidencias respecto a la aprobación y reprobación de estudiantes por asignatura, es necesario inducir o desprender, vía tributación en el actual plan de estudios, el grado de consecución de las competencias del Perfil de Egreso, partiendo del avance curricular de la primera cohorte de estudiantes que ingresaron con el actual currículum.

(4) A nivel de gestión. Contar con más y mejor información para la toma de decisiones en cuanto a la gestión del currículum por parte de los diferentes actores y niveles académicos: Dirección Nacional Académica, Decanatura, Dirección de Carrera y Cuerpo Docente. Dicha información es clave para mejorar la implementación y el logro de los compromisos establecidos en el currículum diseñado.

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

La Estrategia de Alineamiento Curricular que se propone para la carrera de enfermería, encuentra su sustento en los siguientes referentes teóricos.

- (1) A nivel de diseño curricular, se revisan las características de los modelos educativos basados en competencias que se originan en las propuestas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las reflexiones y perspectivas sobre educación universitaria sugeridas por la versión latinoamericana del proyecto Tuning (2007) y las experiencias de diseño curricular locales (Hawes, 2003; CINDA, 2008).
- (2) A nivel de desarrollo curricular, se revisan los conceptos de desarrollo (van den Akker, Boer, Folmer, Kuiper, Letschert, Nieveen, & Thijs, 2009) y gestión curricular (Volante, Bogolasky, Derby & Gutiérrez, 2015), que se orientan a las dimensiones declarado, implementado y alcanzado del currículum. Además, se profundiza en el Sistema de Alineamiento Constructivo (Biggs & Tang, 2011), el cual se instala como principal referente para modelar el desarrollo curricular.
- (3) Por último, se caracteriza el concepto de evaluación curricular (Weiss, 1975; Stufflebeam y Shinkfield, 1987; McMillan & Shumacher, 2005; Fitzpatrick, Sanders y Worthen, 2014; Escudero, 2016) y luego se abordan los modos en que se operacionaliza, dimensiona o caracteriza el desarrollo curricular. (van den Akker *et. al.*, 2009; Jerez, 2017; Beneitone, 2007, Rojas & Hawes, 2013), enfatizando luego en los criterios que se emplean para evaluarlo (Garduño, 1999; van den Akker *et. al.*, 2009; López, 2011; Riquelme, Ugüeno, del Valle, Jara & del Pino, 2017 y Biggs & Tang, 2011).

2.1. Enfoque educativo por competencias: educación superior en la “aldea global”

Con el propósito de dar una respuesta educativa potente a las necesidades propias del mundo global y digitalizado del siglo XXI, los países integrantes de la Unión Europea han desarrollado esfuerzos por construir un sistema universitario articulado, esto es, que comparta algunos aspectos de base para la movilidad y convergencia académica. Con este propósito en 1999, se crea el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este escenario, desde sus inicios, ha promovido la conformación de un sistema universitario continental que se caracteriza por: (1) el uso de créditos académicos para facilitar las convalidaciones e intercambios de estudiantes, (2) el posicionamiento del concepto de “competencia” en el centro de los modelos educativos universitarios y, (3) la elaboración de un Marco de Cualificaciones que organiza la educación formal en torno a etapas formativas continuas, que establecen una progresión y que se encuentran vinculadas a una certificación (Hawes, 2003; Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi & Wagenaar, 2007; Bravo, 2007; Riesco, 2008).

Los hitos principales de este macro proceso articulador son los siguientes: declaración de Bolonia (1989), creación del EEES (1999), implementación del proyecto Tuning europeo (2001-2010) y desarrollo del proyecto Tuning latinoamericano (2004-2013)². Los dos primeros hitos corresponden a instancias políticas y fundantes, en tanto los proyectos Tuning, en sus diferentes versiones, constituyen esfuerzos mancomunados por articular las estructuras y los contenidos de estudio, para así otorgar mayor legibilidad al sistema universitario. De ahí que su propósito haya sido trabajar en las siguientes líneas de acción:

- (1) Establecer competencias genéricas y específicas a partir de la reflexión académica particular del continente (África, Asia, Europa o Latinoamérica).
- (2) Promover enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación centrados en competencias.
- (3) Organizar el sistema universitario en torno a una unidad de medida del trabajo académico común: créditos académicos.
- (4) Fomentar la calidad y transparencia a través de la comparabilidad internacional de titulaciones.

Ahora bien, a nivel nacional y de acuerdo con Hawes (2003), el modelo curricular tradicional en Chile se caracteriza por la presentación de un diseño e implementación: (1) en túnel, es decir, se ingresa a una carrera específica y se egresa de la misma; (2) fraccionario, pues se divide en “asignaturas”, las cuales exigen la integración o síntesis por parte del estudiante y (3) que sigue una secuencia estándar, vale decir, que va de la teoría a la práctica.

² También se hay versiones del proyecto Tuning en África y en el sudeste asiático. En el primer caso, el proyecto se encuentra en su segunda fase (2015-2018), en tanto que, en el segundo caso, se encuentra en desarrollo la primera etapa (2016-2019). Extraído desde: <http://tuningacademy.org/tuning-academy/?lang=es>

Junto a la caracterización del modelo tradicional chileno, Hawes pasa revista de la experiencia de implementación de los ciclos básicos (bachilleratos o *College*) en la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) y del modelo de organización curricular de la Universidad Adolfo Ibáñez (UAI), que destaca por su similitud con la organización estadounidense.

No obstante, las experiencias exitosas de la PUC y de la UAI (Hawes, 2003), la tendencia en las Instituciones de Educación Superior (IES) chilenas es adherir a un CBC (CINDA, 2008). Al respecto, el Grupo Operativo coordinado por Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), realizó un estudio que consideró las 12 universidades chilenas pertenecientes al conglomerado y concluyó que la adopción de un CBC es “la propuesta formativa imperante en la mayoría de [estas] universidades” (Abarca *et. al.*³, 2008 en CINDA, 2008). A lo anterior se suma el proceso de instalación progresiva del Sistema de Créditos Transferibles Chile (SCT-Chile), que comprende a las 25 universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH).

Por lo tanto, dada la tendencia regional y nacional de adoptar un CBC en sintonía con las directrices del EEES y Tuning, las IES y la Universidad destinataria de la Estrategia Alineamiento Curricular se encuentra(n) en vías de desarrollo de un sistema universitario uniformado en cuanto a: (1) las unidades curriculares de base (competencias genéricas y específicas), (2) la unidad de medida del trabajo académico (crédito académico) y (3) las etapas e hitos formativos (cualificaciones y certificaciones).

³ Por razones de legibilidad se detallan a pie de página los autores que suscriben en Abarca 2008: Nancy Ampuero A., Mario Báez E., Gloria Cáceres J., Mario Cazenave G., Gladys Jiménez A., Luis Loncomilla I., Carlos Pérez R., José Sánchez, Roberto Saelzer F., y Emilio Silva C.

2.2. Desarrollo curricular

Desde un punto de vista institucional, el Currículum Basado en Competencias, en sus diferentes niveles, es abarcado por el Desarrollo Curricular y por la Gestión Curricular.

Sobre la base de esta distinción inicial, van den Akker *et. al.* (2009), definen el Desarrollo Curricular como un proceso cíclico e interactivo en que el diseño, implementación, análisis y evaluación curricular se relacionan con el propósito de lograr resultados concretos en la práctica.

Según van den Akker *et. al.* (2009), la evaluación juega un papel importante en el desarrollo curricular, pues las actividades evaluativas ilustran acerca de los deseos y las posibilidades de los usuarios en su contexto y revelan la mejor manera de adaptar o hacer sintonizar el producto o diseño curricular al entorno práctico. Ahora bien, cuando el producto ya tiene suficiente relevancia, consistencia y facilidad de uso práctico, el impacto del producto puede ser investigado. Se considera entonces que el énfasis inicial de la evaluación radica en la generación de sugerencias para la mejora del producto curricular (evaluación formativa) y que durante las fases posteriores, este énfasis se desplaza hacia la evaluación de la eficacia (evaluación sumativa). En consecuencia, los autores enmarcan el Desarrollo Curricular en un contexto mayor de mejora e innovación en educación.

Por su parte Volante, Bogolasky, Derby y Gutiérrez (2015), definen la Gestión Curricular como el:

conjunto de decisiones y prácticas que tienen por objetivo asegurar la consistencia entre los planes y programas de estudio, la implementación de los mismos en la sala de clases y la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes

(p. 97).

De acuerdo a la distinción realizada, se desprende que mientras el Desarrollo Curricular comprende el diseño, la implementación y el logro de resultados, la Gestión Curricular corresponde a la toma de decisiones que permiten guiar, concretar y/o potenciar el Desarrollo Curricular. Ambos conceptos -Desarrollo y Gestión Curricular- representan el marco de referencia de la EAC, pues la evaluación que se propone recoge evidencias del desarrollo curricular para orientar la toma de decisiones en su gestión.

Ahora bien, uno de los requerimientos esenciales tanto del Desarrollo como de la Gestión Curricular, es procurar la integración o alineamiento entre el diseño, implementación y logro de resultados orientados por el currículum. En este sentido, la búsqueda de un sistema curricular alineado, es decir, consistente y articulado, ha sido emprendida por diversos autores (Marzano 2003; Porter, 2004; Webb, 2007; Bambrick-Santoyo, 2010, en Volante *et al*, 2015). Sin embargo, dado que la EAC se orienta al ámbito universitario y que el Sistema de Alineamiento Constructivo (SAC) elaborado por John Biggs y Tang (2011) también se plantea para la educación superior, se integrará como el principal referente del Desarrollo Curricular.

Dada la importancia que reviste el concepto de Alineamiento para efectos de la EAC, se integra a continuación un apartado que explica en profundidad la propuesta de John Biggs y Tang (2011).

2.2.1. Sistema de alineamiento constructivo

En la encrucijada por otorgar consistencia entre diseño curricular y las prácticas de aula, John Biggs y Catherine Tang crean el Sistema de Alineamiento Constructivo (SAC). Según su propia declaración de principios, el SAC corresponde a un marco de referencia que le permite al docente universitario reflexionar sobre su práctica, dándole un ángulo de observación sobre lo que está ocurriendo en sus clases. Pone énfasis en que “[su] principal objeto de atención está constituido por los profesores concretos” (Biggs & Tang, 2011, p. 24), aunque también advierte algunas repercusiones departamentales e institucionales al interior de la institución universitaria. Por lo dicho, en el marco de la Estrategia Alineamiento Curricular, se considerará el SAC y fundamentalmente la noción de “Alineamiento” como principal referente para evaluar el Desarrollo Curricular.

2.2.1.1. Fundamentos

El Sistema de Alineamiento Constructivo elaborado por Biggs, se erige a partir de las concepciones mismas de aprendizaje y de enseñanza. En el SAC se releva al estudiante como el foco desde donde derivan las teorías implícitas y explícitas de lo que se concibe por aprendizaje, poniendo énfasis en *lo que hacen los estudiantes*. Otro tanto ocurre con la enseñanza. En ella el autor se centra en lo que creen y hacen los profesores durante la interacción con los estudiantes.

Tal como se desprende, el SAC se sustenta en los paradigmas constructivista y fenomenológico sobre el aprendizaje, dado que en él cobran relevancia tanto los fundamentos de las prácticas de aprendizaje, así como también las interpretaciones de los actores, los cuales son reconocidos como sujetos activos en el proceso. Por lo tanto, el SAC se plantea desde un enfoque activo e intersubjetivo. Paralelamente, según declaran los autores, su propósito es eminentemente pragmático pues conciben “el aprendizaje desde una teoría [...] de base amplia y bien fundamentada empíricamente [, que se traduce] con facilidad a la práctica” (Biggs & Tang, 2011, p.31).

Para la comprensión del SAC los autores proveen dos claves de entrada, que emergen desde las preguntas: *¿qué es el aprendizaje?* y *¿qué es la enseñanza?* Las primeras son denominadas Enfoques de Aprendizaje, en tanto que las segundas corresponden a Niveles de pensamiento acerca de la Enseñanza.

Primera clave: ¿qué es el aprendizaje?

Los Enfoques de Aprendizaje se explican inicialmente desde la delimitación conceptual de aprendizaje, concebido por los autores como:

una forma de interactuar con el mundo. A medida que aprendemos, cambian nuestras concepciones de los fenómenos y vemos el mundo de forma diferente. La adquisición de información en sí no conlleva ese cambio, pero nuestra forma de estructurar esa información y de pensar en ella sí lo hace. Así, pues, la educación tiene que ver con el cambio conceptual y no solo con la adquisición de información.

(p.36).

Este *cambio conceptual* se produce en la relación del sujeto con el ambiente, en el caso de la educación formal, en un ambiente diseñado para el aprendizaje. Biggs y Tang denominan a los modos de interacción con el medio, *Enfoques de Aprendizaje*, estos no deben asimilarse con características fijas de los estudiantes, sino con relaciones que suscitan aprendizajes en distinto nivel de complejidad. Según esta lógica la interacción puede suscitar dos tipos de aprendizaje: superficial o profundo.

En primer lugar, el *Enfoque Superficial de Aprendizaje* nace de la intención de liberarse de la tarea con el mínimo esfuerzo. Los estudiantes se centran en los “signos”: palabras y datos aislados, lo que impide la comprensión de su significado y su estructuración en unidades mayores. Emocionalmente, el aprendizaje se convierte en una carga, en una tarea que quitarse de encima. Desde el punto de vista de la enseñanza se utilizan actividades que implican un bajo nivel cognitivo. Algunos ejemplos de interacción según este enfoque son: el fomento aprendizaje de contenidos al pie de la letra, la utilización de la memorización en lugar de la comprensión, no una memorización al servicio de la comprensión, la enseñanza poco sistemática: listas sin estructuración, la evaluación de datos independientes e inconexos, sin referencia a un programa, entre otros.

Por su parte, el *Enfoque Profundo de Aprendizaje* deriva de la necesidad sentida de abordar la tarea de forma adecuada y significativa. Los estudiantes buscan centrarse en el significado subyacente: ideas principales, principios y/o aplicaciones. En este enfoque los estudiantes manifiestan sentimientos positivos: interés, sentido de la importancia, sensación de desafío, incluso euforia. En síntesis, aprender representa un placer. Algunos ejemplos de interacción de este enfoque ocurren cuando son: el aprendizaje se adapta al nivel de complejidad, al estar en los principios de una materia, se busca adquirir una base de conocimientos bien estructurada y, una vez lograda, se busca un nivel conceptual elevado y aplicable a otros contextos, también cuando la enseñanza parte de aquello que los estudiantes ya conocen y se estructura para facilitar la comprensión y en aquellas instancias en que se evalúa una estructura y se fomenta una cultura evaluativa en que los estudiantes pueden cometer errores y aprender de ellos, etcétera.

Segunda clave: ¿qué es la enseñanza?

Corresponde con lo que Biggs y Tang denominan *Niveles de Pensamiento acerca de la Enseñanza*. Estos niveles se refieren a lo que creen los docentes respecto a lo que es la enseñanza, dicho de otro modo, a las teorías que los docentes tienen respecto a su acción educativa. La importancia de los Niveles radica en su influencia en el sistema y en su capacidad de promover enfoques de aprendizaje. Así tenemos:

En el Nivel 1, centrado en *lo que es el estudiante*, la enseñanza consiste en transmitir información. Las diferencias de aprendizaje se deben a diferencias intrínsecas de los estudiantes: capacidad, motivación, procedencia, etc. El propósito de la acción educativa es distinguir-a través de la evaluación- “buenos” y “malos” estudiantes. En este nivel, el profesor es el experto y el estudiante debe absorber y repetir la información. El currículum es una lista de contenidos que se deben “cubrir”. No se analiza cómo los estudiantes lo comprenden, ni en qué profundidad. La cultura evaluativa de nivel 1 es cuantitativa y atribuye los desempeños deficitarios a los estudiantes.

En el Nivel 2, enfocado en *lo que hace el profesor*, la enseñanza sigue basándose en la transmisión, pero de conceptos e ideas, no solo de información. La responsabilidad de “hacer que se entienda” le corresponde a la buena enseñanza. El aprendizaje se ve como una consecuencia de lo que hace el profesor, más que debido a las características de los estudiantes. Este nivel implica una gran cantidad de metodologías de enseñanza. La culpa en el nivel 2, se le atribuye al docente.

Por último, en el Nivel 3, centrado en *lo que hace el estudiante*, la enseñanza es un medio de apoyo al aprendizaje. Las técnicas de enseñanza son menos relevantes que lo que hace el estudiante. Lo importante es el progreso en el aprendizaje o su falta. En este nivel se debe tener claridad sobre qué significa comprender, cuáles son los niveles de comprensión, qué deben hacer los docentes para que se produzca este nivel de comprensión. Y lo más importante, qué debe hacer el estudiante para alcanzar este nivel especificado.

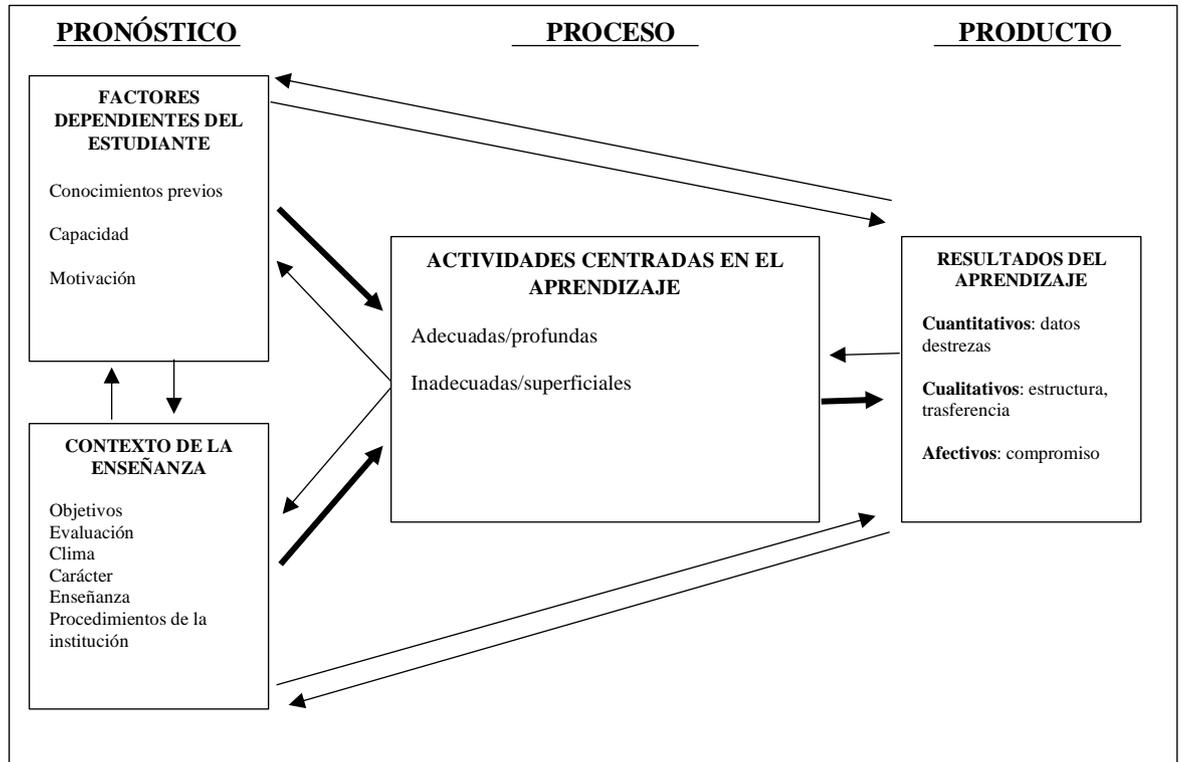
En síntesis, el diseño de un sistema alineado requiere promover un enfoque de aprendizaje profundo en el diseño de la interacción y una enseñanza que centra la atención en lo que hace el estudiante en su progreso o no en cuanto al aprendizaje (nivel 3).

2.2.1.2. Operacionalización

Ahora bien, en la lógica de razonamiento de Biggs y Tang, los enfoques de aprendizaje y de enseñanza importan sobre todo por su contribución práctica, es decir, desde un punto de vista operativo. En este sentido, el Sistema de Alineamiento Constructivo se sustenta en 5 componentes críticos: (1) contexto institucional, (2) contexto de aula, (3) currículum, (4) enseñanza y (5) evaluación. Todos estos componentes se interrelacionan para conformar un sistema articulado de consistencia en el que al estudiante se le ofrecen oportunidades efectivas para desarrollar aprendizajes en Actividades Centradas en el Aprendizaje (Biggs & Tang, 2011).

Los componentes críticos *Alineados* en pos de las Actividades de Aprendizaje han sido expresados por Biggs y Tang, a través del Modelo 3P: Pronóstico, Proceso y Producto.

Figura 1: Modelo 3p



(Biggs & Tang, 2011, p. 38).

Tal como se observa, el lugar central en el modelo 3P (y en el SAC), lo ocupan las Actividades Centradas en el Aprendizaje, ellas derivan de un diseño y organización curricular y didáctico intencionado, articulado y consistente. En este sistema aprender consiste en un *Cambio Conceptual Profundo* que se produce por la relación del estudiante con las Actividades Centradas en el Aprendizaje (ambiente), que derivan de una enseñanza orientada específicamente en *lo que el estudiante hace* y con un énfasis en el *nivel en que lo hace*. Ambos aspectos del actuar del estudiante están plasmados en el currículum y a la vez son recogidos y sistematizados por la evaluación, que corresponde a la instancia en que se recoge información sobre la magnitud del aprendizaje desarrollado.

En síntesis, el SAC representa un referente de Desarrollo Curricular, pues muestra cómo el diseño se implementa para promover el logro (profundo) de los aprendizajes integrados que forman parte del currículum.

Por otro lado, el Desarrollo Curricular constituye el objeto de evaluación de la Estrategia de Alineamiento Curricular, por ende, a continuación se profundiza en la revisión teórica realizada sobre la evaluación del desarrollo curricular.

2.4. Evaluación curricular

Tal como lo plantea Weiss (1975), evaluación es un término “elástico”, pues abarca una amplia diversidad de juicios. Esta cualidad también aplica a la diversidad de contextos, finalidades, objetos, referentes, agentes y usos de la evaluación. Así, la evaluación curricular corresponde a un tipo de investigación evaluativa que metodológicamente puede adscribirse a enfoques cualitativos o mixtos (Hernández Sampieri *et al*, 2014), pues en ella tanto los diseños de investigación como los tipos de análisis que se emplean están supeditados a la finalidad de este tipo de estudio: emitir juicios evaluativos fundamentados en evidencias de análisis y basados en criterios para orientar la toma de decisiones (Weiss, 1975; Stufflebeam y Shinkfield, 1987; McMillan y Shumacher, 2005; Fitzpatrick, Sanders y Worthen, 2014; Escudero, 2016).

Asimismo, los autores mencionados coinciden en caracterizar la evaluación como un proceso sistemático y riguroso en términos metodológicos, que involucra varios hitos, etapas o componentes. En este sentido, la Investigación Evaluativa y particularmente la evaluación curricular, se ajusta a la delimitación conceptual planteada por Fitzpatrick, Sanders y Worthen (2004), quienes definen la evaluación como:

la determinación del valor o mérito de un objeto de evaluación (lo que se evalúa) Dicho de manera más amplia, la evaluación es la identificación, aclaración y aplicación de criterios defendibles para determinar el valor de un objeto de evaluación (valor o mérito), calidad, utilidad, efectividad o significación en relación con esos criterios [...] La evaluación utiliza métodos de investigación y de evaluación, incluyendo (1) la determinación de normas para juzgar la calidad y decidir si esas normas deben ser relativas o absolutas, (2) recopilar información relevante y (3) aplicar las normas para determinar el valor, la calidad, la utilidad, la eficacia o significancia. Conduce a recomendaciones destinadas a optimizar el objeto de evaluación en relación con su propósito o fines previstos.

(p.5).

Debido a que para el diseño de la Estrategia Alineamiento Curricular se requieren conceptos que permitan objetivar y caracterizar la evaluación del Desarrollo Curricular de una carrera, a continuación se revisan diferentes delimitaciones conceptuales tratadas por variados autores y que representan la dimensionalidad del objeto de evaluación en la EAC. Esta revisión se agrupa como sigue:

- (1) Fases de la trayectoria formativa y laboral: procesos, resultados, efectos e impactos.
- (2) Dimensiones curriculares: diseño, implementación y logro.
- (3) Niveles curriculares: micro y macro
- (4) Instrumentos curriculares: perfil de egreso, malla curricular, plan de estudios, programa de asignatura, planificación de clase, clase, etc.
- (5) Criterios de Evaluación: pertinencia, consistencia, alineamiento y eficacia.

2.3.1. Fases de la trayectoria formativa y laboral para la evaluación del desarrollo curricular

Un primer elemento para objetivar y caracterizar el desarrollo curricular y en consecuencia su evaluación, corresponde a la delimitación conceptual de *Fases de la trayectoria formativa-laboral* propuesta por Jerez (2017). Con miras a evidenciar el logro del Perfil de Egreso y en el marco de una gestión responsable de la formación de los estudiantes en la educación superior universitaria, el autor provee este concepto para organizar “la información disponible o posible de recolectar durante la trayectoria formativa y laboral inicial de los estudiantes” (p. 226).

Como elementos que componen la noción de “Fases de la trayectoria formativa-laboral”, Jerez distingue procesos, resultados, efectos e impactos. Los “procesos” comprenden desde el inicio de la formación hasta el egreso del estudiante, los “resultados” a los logros obtenidos inmediatamente al finalizar el plan de estudio, en tanto que los “efectos” corresponden a los resultados de inserción al ámbito laboral medidos un año después del egreso, por último, los “impactos” coinciden con los resultados de desarrollo profesional y social de los estudiantes egresados de un plan de estudio luego de tres años de su egreso.

De esta manera Jerez propone un sistema de seguimiento formativo, laboral y social que entronca con un desarrollo formativo -y por supuesto curricular- responsable.

2.3.2. Dimensiones para la evaluación del desarrollo curricular

Otro elemento a integrar para objetivar y/o caracterizar el Desarrollo Curricular, son los Niveles de Concreción Curricular, aquí llamados *Dimensiones Curriculares*, estas han sido identificadas por diversos autores, por ejemplo, Gimeno-Sacristán (1991) distingue los niveles nacional, regional, institucional y de aula. Porter y Smithson (2001) diferencian el Currículum Declarado por las políticas gubernamentales (*Intended curriculum*), el Aprobado para el trabajo práctico en aula (*Enacted curriculum*), el Evaluado (*Assessed curriculum*) y el Aprendido (*Learned curriculum*).

Por su parte los investigadores holandeses Jan van den Akker *et. al.* (2009), proponen tres categorías que permiten comprender y evaluar el currículum: declarado (*Intented*), implementado (*Implemented*) y alcanzado (*Attained*). Dada su simplicidad y practicidad, se ha optado incluir la distinción de van den Akker *et. al.* (2009) en la EAC.

A continuación se presenta una síntesis de las Dimensiones de Desarrollo Curricular⁴ propuestas por los autores holandeses.

Tabla 1: Dimensiones curriculares

NIVEL	DELIMITACIÓN CONCEPTUAL
Declarado	Ideal: visión razonamiento o filosofía básica subyacente a un plan de estudios.
	Formal/Escrito: intenciones según lo especificado en el plan de estudios, corresponde a su materialización: documentos y/o materiales.
Implementado	Percibido: plan de estudios tal como lo interpretan sus usuarios (especialmente maestros).
	Operacional: proceso real de enseñanza y aprendizaje, también conocido como currículum-en-acción.
Obtenido	Experimentado: experiencias de aprendizaje tal como las perciben los alumnos.
	Aprendido: resultados de aprendizaje resultantes de los alumnos.

⁴ Si bien van den Akker *et. al.* (2009) los denominan “Niveles de Representación”, en la propuesta se opta por el concepto de “Dimensiones Curriculares” para distinguirlos mejor de los “Niveles Curriculares” (Macro y Micro curriculares).

Esta propuesta de van den Akker *et. al.* (2009), es parte de una elaboración teórica o modelo mayor, que deriva de su labor en SLO, Instituto Holandés para el Desarrollo Curricular. Este marco conceptual para pensar y hacer sobre aspectos curriculares se dirige a la evaluación formativa y sumativa del currículum, por ende, se vincula directamente la Estrategia de Alineamiento Curricular.

2.3.3. Niveles para la evaluación del desarrollo curricular

La asunción del modelo europeo para la organización del sistema universitario (EEES y Tuning), trae evidentes repercusiones también en la conformación del currículum. Además de las unidades de trabajo (competencias), de medida (crédito) y de corte (certificaciones), trae aparejada la articulación de los planes formativos. Específicamente, en lo que atañe a las unidades o niveles macro curriculares y micro curriculares.

La distinción macro y micro curricular radica en la magnitud estructural y temporal que comprende el Desarrollo Curricular, esto es, si abarca el plan de estudios y perfil a desarrollar en su conjunto (8, 10, 12 semestres), o bien, una asignatura o una competencia a desarrollar durante un semestre. Se cuentan como unidades macro curriculares el Perfil de Egreso, el Perfil de Ingreso, la Malla Curricular y el Plan de Estudios. Desde el punto de vista del diseño curricular, estas unidades o instrumentos curriculares sirven deductivamente a la construcción de las unidades menores o micro curriculares, donde se encuentran todos los Programas de Estudio con sus respectivos componentes: competencias, aprendizajes, indicadores de logro, etcétera (Manual SCT-Chile, 2014).

En el proceso de diseño curricular de una carrera, es preciso cautelar que se cuente con instrumentos o productos curriculares pertinentes y consistentes. Para ello se debe articular el Plan Estudios en torno a un referente clave: el Perfil de Egreso. De acuerdo con Urra, Jiménez, Oliva, Pérez y Pallavicini (2012), este componente curricular corresponde a:

la declaración institucional de los resultados de aprendizaje que certifican a los egresados de una carrera o programa como profesionales acreditados para desempeñarse exitosamente en el campo laboral, de acuerdo a su rol social y al sello distintivo que le otorga [la] universidad. Es orientador respecto de los campos de acción profesional en que pueden intervenir sus graduados con seguridad y eficiencia, se constituye como el principal referente para el diseño y actualización curricular del plan de estudios y es un referente continuo en el proceso dialógico entre la universidad, los actores sociales y los miembros de la profesión.

(p. 17).

La relevancia del Perfil de Egreso radica en su capacidad de integrar elementos, concepciones y necesidades internas y externas a la institución universitaria. Esto lo refrendan los ejes que el proyecto Tuning latinoamericano utiliza para su comprensión y elaboración, dentro de las que se encuentran: (1) necesidades sociales y económicas del continente; (2) puntos de referencia relativos a cada titulación; (3) tendencias de la sociedad y la profesión a futuro; y (4) la misión de la universidad que elabora el Perfil de Egreso (Beneitone *et. al.*, 2007).

En términos concretos el Perfil de Egreso corresponde a un cuerpo coherente de competencias y sub-competencias que constituyen “el compromiso formativo que asume la institución con la sociedad, declarando los ámbitos de realización que en su mirada configuran a la profesión o disciplina” (Rojas & Hawes, 2013, p. 58).

Una vez conformado el Perfil de Egreso, las repercusiones internas para el diseño curricular son múltiples, entre otras, destacan:

(1) La secuenciación y progresión de los Programas de Estudio que con sus respectivas competencias tributan al Perfil de Egreso y que se integran a través del Plan de Estudios.

(2) La distribución y asignación de horas, ya sean teóricas, prácticas, de trabajo autónomo o de docencia directa, en un Plan de Estudio que en su totalidad debe tributar al Perfil de Egreso.

(3) La expresión gráfica del Plan de Estudios a través de una Malla Curricular, donde a su vez se pueden expresar las líneas de formación que integra el Plan de Estudio, los de ciclos formativos, la definición de hitos de certificación, etcétera.

Este cúmulo de consecuencias ocurren a raíz de la conexión entre unidades micro y macro curriculares. A su vez, dichas conexiones se establecen a través de Criterios Curriculares que, desde un punto de vista técnico, sirven tanto al diseño como a la evaluación del currículum y por ende sirven de referente para la EAC.

2.4.4. Criterios para la evaluación del desarrollo curricular

Según lo expresado en las secciones anteriores, los productos o instrumentos macro y micro curriculares (niveles) son susceptibles de evaluarse en sus procesos, resultados, efectos e impactos (etapas) y/o en un ámbito declarativo o de diseño, de implementación y de logro (dimensiones). Ahora bien, los aspectos técnicos sobre los que se debe resguardar el diseño y juzgar la implementación y el logro del currículum, corresponden a los Criterios para la Evaluación del Desarrollo Curricular que se revisarán a continuación.

Dada la diversidad de conceptos tratados en la literatura especializada sobre el “desarrollo del currículum por competencias”, se ha optado por realizar una revisión de variados autores, con el propósito de relevar elementos que permitan fundamentar definiciones de criterios que efectivamente orienten la Evaluación del Desarrollo Curricular.

2.4.4.1. Pertinencia

Los criterios que abordan esta distinción se basan en la institución como punto de referencia, de este modo, si el currículum responde o refiere aspectos exteriores a la institución, tales como políticas públicas, leyes, estado del conocimiento científico, requerimientos del campo laboral, nos encontraríamos con el criterio de Pertinencia.

A continuación se presentan algunas de las delimitaciones conceptuales asociadas al criterio de Pertinencia:

(A) van den Akker *et. al.* (2009). Distingue pertinencia cuando “Hay una necesidad de la intervención y su diseño se basa en el estado de la técnica y el conocimiento científico” (p. 40).

(B) Garduño (1999). Si bien se refiere a Relevancia, la distingue aludiendo a factores externos que orientan el currículum (Pertinencia). La que define como una “relación entre los propósitos institucionales y los requerimientos sociales, ya sea para la solución de problemas prácticos o de carácter de conocimiento científico o tecnológico” (p.8).

(C) López (2011). Define la Pertinencia Externa como el

Análisis de la capacidad explícita de un Plan de Estudios de formación profesional superior para responder a las demandas, necesidades y requerimientos en función de las actualizaciones e innovaciones propias de la Sociedad Actual. (Perspectiva de los sujetos que toman decisiones institucionales en relación a la continuidad o cambio del Plan de Estudios)

(p.14).

(C) López (2011). En el límite entre lo interno y externo, este autor propone el término Pertinencia Interna para hacer referencia al:

Análisis de la capacidad explícita de un Plan de Estudios de formación profesional superior para dar respuestas a las necesidades reales de formación de los grupos y sujetos involucrados. (Perspectiva interna de los sujetos que participan o participaron en dicho Plan de Estudios)

(p.14).

Si bien el término “Pertinencia Interna”, presenta una variación o desplazamiento conceptual respecto a esta “referencia externa” que supone la Pertinencia, se integra en este grupo debido a que permite visibilizar cuan relevante es para los estudiantes, en tanto destinatarios transitoriamente internos, el currículum declarado por la institución.

(D) Riquelme, Ugüeno, del Valle, Jara y del Pino (2017). Conceptualizan la Pertinencia como la:

relación entre demandas al currículo, ya sean externas o internas, y la configuración del mismo. Este criterio de rigor requiere que el perfil de egreso responda no solo a las exigencias de los empleadores, sino también a las demandas sociales sobre la profesión y a la necesidad de que los futuros profesionales pueden llegar también a ser actores de cambio, ello se debe expresar en actividades curriculares concretas a lo largo del itinerario formativo

(p. 24).

2.4.4.2. Consistencia

A partir de las definiciones que se presentarán en lo sucesivo, la consistencia se vincula a la co-referencia, articulación o grado de integración de los instrumentos o productos curriculares declarados al interior de la institución, ya sea desde un punto de vista formal o estructural como desde su contenido.

(A) Garduño (1999). Alude a la Consistencia con el término “Congruencia”, el cual representa la “correspondencia entre los insumos humanos y físicos, los procesos y los resultados propuestos” (p.10).

(B) van den Akker (2009). Se refiere a consistencia cuando “La estructura del plan de estudios es lógica y cohesionada” (p. 40).

(C) López (2011). Conceptualiza la Consistencia con el término “Coherencia Interna”, el cual define como la:

Acción de análisis evaluativo en función del grado de integración lógica de los distintos componentes, elementos y estructura de las asignaturas propias y singulares de un Plan de Estudios específico, estudiados en sí mismos como un sistema coherente que conforma el llamado “tejido curricular”, en un entramado vertical-horizontal que se desarrolla en el transcurso de tiempo explicitado por el mismo Plan (Visión de proceso)

(p.14).

López (2011). Define la “Coherencia Externa” o Consistencia como la:

Acción de análisis evaluativo en función del grado de integración lógica de los componentes de un Plan de Estudios específico, en directa relación con: la declaración de los objetivos, perfiles de egreso y formación profesional y valórica existentes como metas finales al egreso del Plan de Estudios cursado. (Visión de Producto)

(p.14).

Riquelme, Ugüño, del Valle, Jara y del Pino (2017). Entienden la Consistencia, para ellos “Coherencia”, como el:

grado de concordancia respecto de las propuestas institucionales –en cuanto a visión, misión y valores institucionales– y la propuesta formativa institucional (competencias). En el plan de estudios o de formación, la coherencia considera también al grado o dominio en que las competencias consideradas en el mismo se traducen y del que debe dar cuenta del perfil de egreso

(p. 24).

Los mismos autores proponen también que existe “Consistencia Interna” cuando:

las competencias y subcompetencias o niveles de las mismas y los resultados de aprendizaje que representan a un perfil de egreso, se encuentren articuladas orgánicamente entre sí, de manera tal que cada uno de los elementos aporte de manera particular a la habilitación del estudiante en un ámbito específico de realización disciplinar y profesional, de modo que el perfil sea efectivamente trabajado en su totalidad

(p. 25).

2.4.4.3. Alineamiento

Tanto el diseño como la implementación del currículum suponen una acción que se concreta en el proceso formativo que ocurre en el aula, es decir, en actividades de aprendizaje, mediadas por la enseñanza y la evaluación. En este sentido, las dimensiones (declarado, implementado y logrado), permiten visualizar la trayectoria desde el Perfil de Egreso hasta el currículum aprendido por los estudiantes en aula.

No obstante, para que el currículum declarado corresponda con el implementado y sobre todo con el logrado, es necesario que el diseño y la implementación curricular sean consistentes entre sí o que estén “Alineados” a fin de asegurar oportunidades de aprendizaje para el logro del Perfil de Egreso (Biggs & Tang, 2011; Volante *et al*, 2015).

2.4.4.4. Eficacia

Un último criterio para evaluar el desarrollo curricular lo constituye la eficacia, la cual se refiere esencialmente al logro de los propósitos declarados. Para efectos de la EAC, estos propósitos están planteados como competencias, ya sea a nivel macro (perfil de egreso) o a nivel micro curricular (competencias a desarrollar en los programas de estudio o asignatura).

(A) van den Akker *et. al.* (2009). Indica que se habla de eficacia cuando “La implementación de la intervención conduce a los resultados deseados” (p. 40).

(B) Garduño (1999). Explica que la eficacia “se entiende como el logro de los propósitos y objetivos propuestos por los estudiantes y egresados, y responde a la pregunta de si una institución logra que sus estudiantes aprendan lo que deben aprender” (p.9).

Luego de la revisión de los criterios para la evaluación del desarrollo curricular definidos por diversos autores, se ha optado por integrar y adaptar los criterios de pertinencia externa, pertinencia interna, consistencia externa, consistencia interna, alineamiento y eficacia a la EAC. El detalle de las definiciones reformuladas se encuentra en la Tabla 3.

3. OBJETIVOS

A partir del problema y los antecedentes teóricos expuestos, la Estrategia de Alineamiento Curricular (EAC), está guiada por los siguientes objetivos.

Objetivo General

Diseñar e implementar una estrategia para recoger información válida y confiable sobre el desarrollo curricular que permita orientar la toma de decisiones de gestión curricular en la carrera de enfermería de una institución de educación superior.

Objetivos Específicos

- Diseñar una estrategia para evaluar la pertinencia, consistencia, alineamiento y eficacia del desarrollo micro y macro curricular de la carrera de enfermería en sus dimensiones declarado, implementado y alcanzado.
- Implementar una estrategia para evaluar la pertinencia, consistencia, alineamiento y eficacia del desarrollo micro y macro curricular de la carrera de enfermería en sus dimensiones declarado, implementado y alcanzado.
- Proponer recomendaciones para optimizar el desarrollo micro y macro curricular de la carrera de enfermería en sus dimensiones declarado, implementado y alcanzado.

4. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Desde el punto de vista metodológico, la Estrategia de Alineamiento Curricular corresponde a una Investigación Evaluativa de tipo formativa, orientada a la toma de decisiones relativas a la implantación (McMillan y Shumacher, 2005) o alineamiento entre el diseño, la implementación y los resultados de un Plan de Estudio que se encuentra en proceso de implementación.

Dado que la finalidad de este tipo de estudio es emitir juicios evaluativos fundamentados en evidencias de análisis y enfocados en criterios para orientar la toma de decisiones (Weiss, 1975; Stufflebeam y Shinkfield, 1987; McMillan y Shumacher, 2005; Fitzpatrick, Sanders y Worthen, 2014; Escudero, 2016), la EAC adscribe a un enfoque metodológico de carácter mixto, utiliza un muestreo intencional y estrategias de análisis de datos estadísticos y de contenido ((McMillan y Shumacher, 2005). No obstante, siguiendo la taxonomía propuesta Hernández-Sampieri *et al* (2014), el proyecto tiene un énfasis cualitativo.

En todo caso es necesario destacar que ambas técnicas de análisis de datos se ponen al servicio de los objetivos, en este sentido, la EAC no busca generalizar el conocimiento, más bien busca aportar conocimiento e información para el fortalecer o enriquecer la toma de decisiones vinculadas a la gestión curricular en la carrera a la que se dirige.

Por otro lado y de acuerdo con los planteamientos de Guardián-Fernández (2007), la EAC está circunscrita al paradigma pragmático o al pragmatismo investigativo, pues concibe el objeto de investigación-evaluación en su contexto y desde su practicidad o funcionalidad en lo relativo a la toma de decisiones Escudero (2016), con un énfasis técnico en relación a los estudios sobre educación.

En términos axiológicos, los valores del evaluador-investigador se encuentran insertos en todas las decisiones teóricas y metodológicas comprendidas en la Estrategia. Sin embargo, existe una búsqueda constante por justificar cada decisión en la teoría y por transparentar los posibles sesgos que puedan emerger en el proceso.

5. DISEÑO METODOLÓGICO

Dado que se ha definido como objeto de evaluación el *desarrollo curricular de una carrera profesional*, el fenómeno intervenido es complejo, pues implica por un lado la *Evaluación* del diseño, la implementación y el logro de resultados de una propuesta curricular que se encuentra en proceso de implementación por parte una institución de educación superior y, por otro, la comunicación de algunas *Orientaciones de Mejora* a quienes se encargan de gestionar o tomar decisiones en cuanto a la optimización del de la gestión curricular. Siguiendo esta distinción se propusieron 3 fases para el desarrollo de la Estrategia de Alineamiento Curricular, las cuales se vinculan directamente a los objetivos específicos. El detalle de objetivos, fases y acciones comprendidas en el diseño metodológico se expone en la Tabla 2.

Tabla 2: Acciones de la estrategia de alineamiento curricular según objetivos y fases

OBJETIVO GENERAL	FASE Y OBJETIVO ESPECÍFICO ASOCIADO	ACCIONES
Diseñar e implementar una estrategia para recoger información válida y confiable sobre el desarrollo curricular que permita orientar la toma de decisiones de gestión curricular en la carrera de enfermería de una institución de educación superior.	DISEÑO	1. Caracterizar metodológicamente el objeto de evaluación.
	1. Diseñar una estrategia para evaluar la pertinencia, consistencia, alineamiento y eficacia del desarrollo micro y macro curricular de la carrera de enfermería en sus dimensiones declarado, implementado y alcanzado.	2. Elaborar la dimensionalidad del objeto de evaluación a partir de un Referente de Contrastación.
		3. Determinar el tipo de muestreo de instrumentos curriculares, los criterios a evaluar, las fuentes de información y el tipo de análisis.
		4. Elaborar instrumentos para la recolección de datos.
		5. Validar los instrumentos integrados en la EAC, a través del juicio experto.
	IMPLEMENTACIÓN	6. Aplicar instrumentos para la recolección de datos.
	2. Implementar una estrategia para evaluar la pertinencia, consistencia, alineamiento y eficacia del desarrollo micro y macro curricular de la carrera de enfermería en sus dimensiones declarado, implementado y alcanzado.	7. Analizar datos cualitativos y cuantitativo.
		8. Determinar el juicio evaluativo a partir de los datos analizados.
		9. Comunicar resultados según instrumento o producto curricular.
		10. Comunicar resultados integrando todos los productos curriculares evaluados.
ORIENTACIONES DE MEJORA	3. Proponer recomendaciones para optimizar el desarrollo micro y macro curricular de la carrera de enfermería en sus dimensiones declarado, implementado y alcanzado.	11. Comunicar orientaciones integradas según las dimensiones declarado, implementado y alcanzado

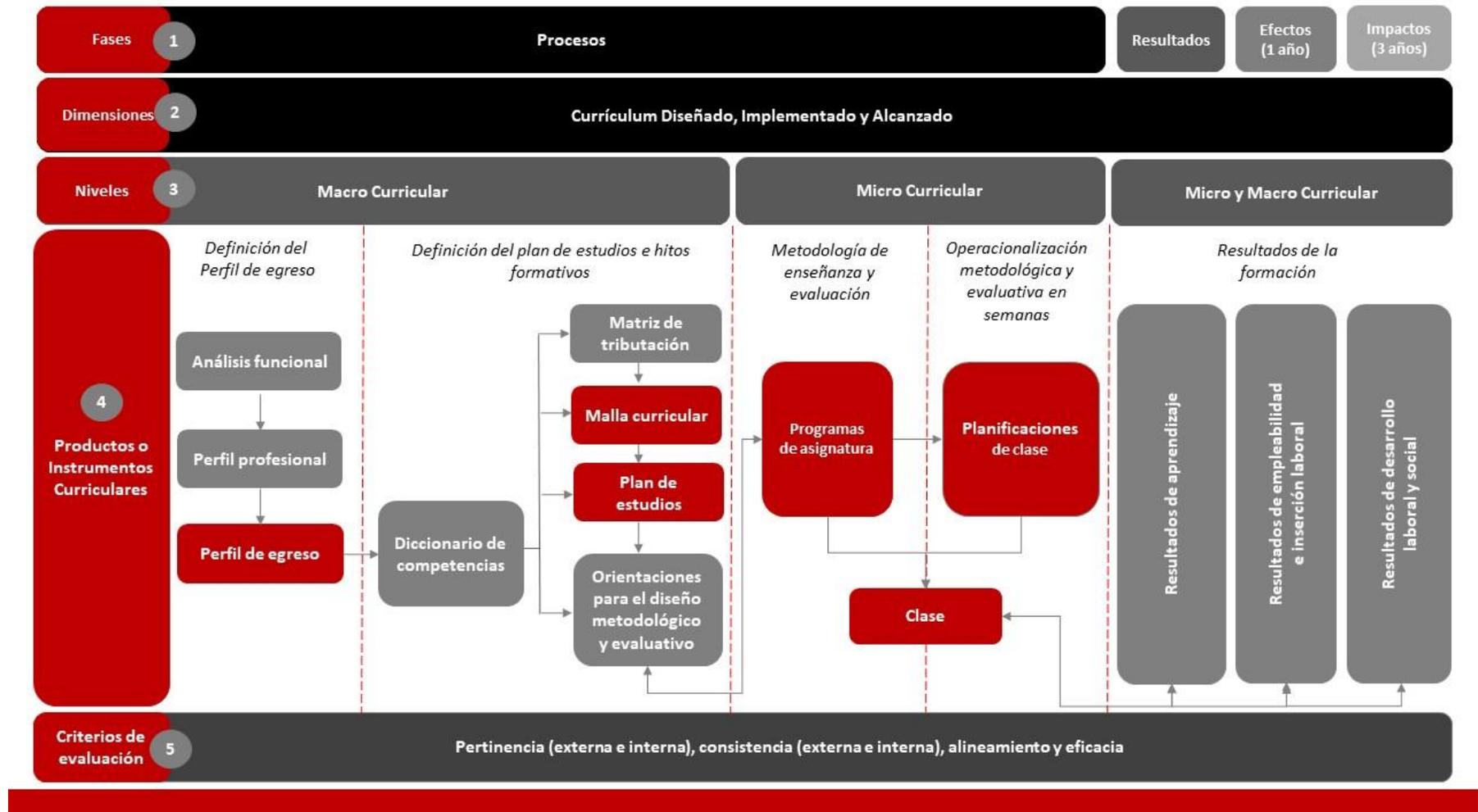
5.1. Fase 1: Diseño

Acción 1: De acuerdo a la primera acción de la fase 1, la EAC se *Caracteriza Metodológicamente* como una Investigación Evaluativa de tipo formativa, orientada a la toma de decisiones relativas a la implantación (McMillan y Shumacher, 2005) o alineamiento entre el diseño, la implementación y los resultados de un Plan de Estudio que se encuentra en proceso de implementación.

Acción 2: Desde un punto de vista operativo esta evaluación implicó la elaboración de una *Dimensionalidad* del objeto de evaluación (desarrollo curricular), la cual se concretó a partir del levantamiento de un *Referente de Contrastación*. Este referente permitió: (1) caracterizar el objeto de evaluación, (2) disponer de criterios o “Normas de Calidad” (Fitzpatrick, Sanders y Worthen, 2004, p.6) que sirvieron para contrastar el desarrollo curricular ideal y/o teórico, respecto de la propuesta por carrera de enfermería y (3) elaborar aquellos instrumentos que concretamente se utilizarían para valorar la calidad de los instrumentos curriculares seleccionados en la EAC.

De acuerdo a las orientaciones del *Referente de Contrastación*, el desarrollo curricular de una carrera profesional, está conformado por (1) Fases de formación, (2) Dimensiones de la gestión curricular, (3 y 4) Niveles e instrumentos curriculares y (5) Criterios de evaluación. A continuación se exponen esquemáticamente en la Figura 2 y luego se define cada uno.

Figura 2: Referente de Contrastación



(1) Fases de la formación: corresponde a todas las etapas en la trayectoria formativa, de inserción laboral y desarrollo social propuestas por Jerez (2017), esto son: los “procesos”, que van desde el ingreso a un plan de estudios hasta el egreso; los “resultados”, obtenidos inmediatamente al egreso de la carrera; los “efectos en la inserción laboral”, los cuales son medidos un año después del egreso y los “impactos en el desarrollo laboral y social”, medidos luego de tres años del egreso de un plan formativo.

(2) Dimensiones de la gestión curricular: son los niveles en los que se concreta el desarrollo curricular, distingue el currículum declarado o diseñado, el implementado o ejecutado y el logrado o alcanzado. Esta distinción se basa en propuesta por van den Akker *et. al.* (2009).

(3 y 4) Niveles e instrumentos curriculares: basados en las distinciones propuestas en el Manual para la Implementación del SCT-Chile (2014), el Marco Nacional de Cualificaciones (2016) y CINDA (2017), los niveles corresponden a las unidades estructurales y temporales del currículum que se dinamizan en el desarrollo curricular, esto es, si abarca el plan de estudios y perfil a desarrollar en su conjunto (8, 10, 12 semestres), o bien, una asignatura o una competencia a desarrollar durante un semestre (micro).

A nivel macro curricular, se distinguen los siguientes instrumentos o productos: análisis funcional, perfil profesional, perfil de egreso, diccionario de competencias, matriz de tributación, malla curricular, plan de estudios y orientaciones para el diseño metodológico y evaluativo. En tanto que a nivel micro curricular se encuentran los siguientes instrumentos curriculares: programa de asignatura, planificación de clase y clase. Una última distinción corresponde a los resultados de la formación, que por sus características son instrumentos que pueden orientar la gestión tanto a nivel micro como macro curricular.

(5) Criterios para la evaluación del desarrollo curricular: corresponden a las “normas de calidad”. Sobre la base de la revisión de las propuestas de Garduño (1999); van den Akker (2009); López (2011); Riquelme, Ugüño, del Valle, Jara y del Pino (2017) y Biggs y Tang (2011), se integran al Referente de Contrastación las siguientes definiciones operacionales que guían la evaluación del desarrollo curricular:

Tabla 3: Criterios de evaluación curricular

CRITERIO	DEFINICIÓN
PERTINENCIA EXTERNA	Capacidad de una propuesta de formación profesional para responder a las demandas, necesidades y requerimientos de la sociedad, considerando para ello el estado actual de la técnica, del conocimiento científico y de las exigencias tanto de la política pública educativa como del campo laboral al que se dirige la propuesta curricular.
PERTINENCIA INTERNA	Capacidad de una propuesta de formación profesional para dar respuestas a las necesidades reales de formación de los grupos y sujetos involucrados, especialmente de los estudiantes, considerando sus necesidades educativas durante y al egreso de su formación. Ello se debe expresar en el diseño de actividades concretas a lo largo del itinerario formativo, las cuales deben ser evaluadas en función de su capacidad para orientar o favorecer el progreso educativo (durante su formación) e inserción y desarrollo laboral-social (después de su formación).
CONSISTENCIA EXTERNA	Integración coherente entre los componentes de una propuesta de formación profesional y el proyecto educativo institucional (misión, visión y valores). Para ello los propósitos institucionales (política institucional) deben operacionalizarse a través de instrumentos curriculares que permitan evidenciar acciones o productos orientados a logro del sello institucional.
CONSISTENCIA INTERNA	Coherencia interna de una propuesta de formación profesional. Se analiza el sentido o lógica formativa, disciplinar y/o profesional al interior de un instrumento curricular (integración), o bien, entre un producto y otro (articulación).
ALINEAMIENTO	Coherencia o ajuste entre la propuesta de formación profesional y su implementación. Para ello se analiza la operacionalización esperada o declarada y efectuada de cada instrumento curricular.
EFICACIA	Logro en relación a los resultados esperados para cada uno de los componentes de la propuesta de formación.

Acción 3: dada la propuesta curricular total de la carrera de enfermería, el diseño de la EAC implicó una selección intencionada de cuatro instrumentos curriculares, a saber, Perfil de Egreso, Malla Curricular, Plan de Estudio y el Programa de la Asignatura “Cuidados de Enfermería en la Comunidad II”, que fue seleccionado debido a que (1) contribuye al desarrollo de seis competencias del Perfil de Egreso (contribución mayor), (2) es una asignatura 100% práctica, por ende está orientada al desempeño en contextos auténticos y externos a la Universidad, (3) pertenece a la línea de formación especializada, la cual constituye el tipo de formación más relevante de la Malla Curricular y (4) está ubicada en el tercer año, semestre seis, instancia en la que aún se pueden generar acciones remediales o de mejora respecto al desempeño.

A continuación, se detallan las unidades de análisis, dimensiones, criterios, instrumentos, tipos de análisis y fuentes de información utilizadas para evaluar cada uno de los instrumentos curriculares seleccionados.

Para la evaluación del Perfil de Egreso académico 2017, compuesto por 15 competencias, se consideraron las siguientes, dimensiones, criterios, instrumentos, tipos de análisis y fuentes de información.

Tabla 4: Matriz para la evaluación del Perfil de Egreso

DIMENSIONES EVALUADAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN					FUENTES DE INFORMACIÓN				RECOGIDA, ANÁLISIS Y JUICIO DE LA INFORMACIÓN				
	PERTINENCIA EXTERNA	PERTINENCIA INTERNA	CONSISTENCIA EXTERNA	CONSISTENCIA INTERNA	ALINEAMIENTO	EFICACIA	DIRECCIÓN NACIONAL ACADÉMICA	MANUAL DE GESTIÓN CURRICULAR	INFORME DE VALIDACIÓN 2017	BASE DE DATOS DE AVANCE CURRICULAR	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	ANÁLISIS DE CONTENIDO	ANÁLISIS ESTADÍSTICO DESCRIPTIVO	JUICIO (RÚBRICA)
DECLARADO	X	X	X	X			X	X	X		X	X	X	X
IMPLEMENTADO					X		X				X	X		X
ALCANZADO						X	X		X	X	X	X	X	X

En tanto que para la evaluación de la Malla Curricular 2017, compuesto por 54 asignaturas, se consideraron las siguientes, dimensiones, criterios, instrumentos, tipos de análisis y fuentes de información.

Tabla 5: Matriz para la evaluación de la Malla Curricular

DIMENSIONES EVALUADAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN					FUENTES DE INFORMACIÓN				RECOGIDA, ANÁLISIS Y JUICIO DE LA INFORMACIÓN					
	PERTINENCIA EXTERNA	PERTINENCIA INTERNA	CONSISTENCIA EXTERNA	CONSISTENCIA INTERNA	ALINEAMIENTO	EFICACIA	DIRECCIÓN NACIONAL ACADÉMICA	DECANATURA	MANUAL DE GESTIÓN CURRICULAR	MODELO EDUCATIVO 2014	BASE DE DATOS DE AVANCE CURRICULAR	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	ANÁLISIS DE CONTENIDO	ANÁLISIS ESTADÍSTICO DESCRIPTIVO	JUICIO (RÚBRICA)
DECLARADO	X	X	X	X			X	X	X	X		X	X	X	X
IMPLEMENTADO					X			X				X	X		X
ALCANZADO						X		X		X	X	X	X	X	X

Por su parte para la evaluación del Plan de Estudios 2017, compuesto por 54 asignaturas comprendidas en un total de 4.541 horas cronológicas, se consideraron las siguientes, dimensiones, criterios, instrumentos, tipos de análisis y fuentes de información.

Tabla 6: Matriz para la evaluación del Plan de Estudio

DIMENSIONES EVALUADAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN		FUENTES DE INFORMACIÓN		RECOGIDA, ANÁLISIS Y JUICIO DE LA INFORMACIÓN			
	PERTINENCIA EXTERNA	CONSISTENCIA INTERNA	DIRECCIÓN NACIONAL ACADÉMICA	MANUAL DE GESTIÓN CURRICULAR	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	ANÁLISIS DE CONTENIDO	ANÁLISIS ESTADÍSTICO DESCRIPTIVO	JUICIO (RÚBRICA)
DECLARADO	X	X	X	X	X	X	X	X

Por último, para la evaluación del Programa de Asignatura “Cuidados de enfermería en la comunidad II”, se consideraron 8 de sus componentes y a su vez se contemplaron las siguientes, dimensiones, criterios, instrumentos, tipos de análisis y fuentes de información.

Tabla 7: Matriz para la evaluación del Programa de Asignatura

DIMENSIONES EVALUADAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN			FUENTES DE INFORMACIÓN				RECOGIDA, ANÁLISIS Y JUICIO DE LA INFORMACIÓN			
	CONSISTENCIA INTERNA	ALINEAMIENTO	EFICACIA	TOTORA INTERNA	TOTORA EXTERNA	ESTUDIANTES	NOTAS Y ASISTENCIA 07-01-2019	ENTREVISTA CON APOYO VISUAL	ANÁLISIS DE CONTENIDO	ANÁLISIS ESTADÍSTICO DESCRIPTIVO	JUICIO (RÚBRICA)
DECLARADO	X			X	X	X		X	X	X	X
IMPLEMENTADO		X		X	X	X		X	X	X	X
ALCANZADO			X	X	X	X	X	X	X	X	X

Acción 4: para la recolección de información relevante, se elaboraron cinco entrevistas en total.

Dos entrevistas semiestructuradas individuales dirigidas a la Dirección Nacional Académica (Perfil de Egreso) y Decanatura (Malla Curricular).

Dos entrevistas individuales, que se aplican según la secuencia: (1) apoyo visual del programa de asignatura, (2) valoración en escala Likert y (3) fundamentación de la valoración Likert respecto a cada componente del programa de asignatura. Estas entrevistas se dirigieron a una Tutora Interna y a una Tutora Externa que desempeñan labores de docencia en la asignatura práctica seleccionada.

Una entrevista grupal, que se aplica según la secuencia: (1) apoyo visual del programa de asignatura, (2) valoración en escala Likert y (3) fundamentación de la valoración Likert de cada componente del programa de asignatura. Dicha entrevista se realizó a ocho de los estudiantes que cursaron la asignatura “Cuidados de Enfermería en la Comunidad II” durante el segundo semestre de 2018 en dos centros de práctica ubicados en la Región Metropolitana de Santiago.

Previo a todas las entrevistas se dispuso de un consentimiento informado según el formato propuesto por Fondecyt/Conicyt (2008), el cual incluye: objetivos, procedimientos, confidencialidad, beneficios, riesgos, costos, compensaciones, entre otros. Ya en el procesamiento de la información, se resguardó tanto en la redacción como en el análisis de resultados, el manejo de los datos aportados o no por los participantes. Asimismo, se cauteló la confidencialidad y el respeto por la dignidad en la relación investigador / colaborador.

5.2. Fase 2: Implementación

Ya en la implementación, se dirigieron solicitudes a tres especialistas externos a la Universidad en el área del desarrollo y la evaluación curricular con el propósito de validar, a través del juicio experto, el contenido de los instrumentos integrados en la Estrategia de Alineamiento Curricular (**Acción 5**). Ya que no se obtuvo respuesta por parte de los especialistas, se optó por realizar una validación de contenido, no formalizada, con el Director Nacional Académico y el Director de Diseño Curricular de la Universidad destinataria.

Una vez aplicados los instrumentos de recolección de datos (**Acción 6**), se consideró, por un lado, la tabulación de las escalas Likert y la transcripción de las argumentaciones de las 5 entrevistas y, por otro, el análisis de documentos e informes asociados a cada uno de los instrumentos o productos curriculares (ver Tablas 4, 5, 6 y 7).

Dadas las características de los las entrevistas, documentos e informes recogidos, el análisis (**Acción 7**) fue de carácter mixto, pues el procesamiento de las entrevistas desarrolló a través del *software* Atrás Ti, versión 7, generando como producto 11 Redes Semánticas. Estas redes fueron elaboradas a partir de una codificación temática de las entrevistas, efectuada según categorías preestablecidas correspondientes a los criterios del Referente de Contrastación. Para el caso de las entrevistas vinculadas al Programa de Asignatura, es decir, las aplicadas a las tutoras y estudiantes, se agrupó la información según dos códigos temáticos preestablecidos: dimensión declarado y dimensión implementado, señalando en cada en cada caso relaciones de acuerdo y desacuerdo entre las citas emitidas por los informantes.

También el Referente de Contrastación guio el análisis cuantitativo de las escalas Likert, documentos e informes vinculados a cada instrumento curricular. Este análisis se realizó a través de los *Softwares* SPSS, versión 24 y Microsoft Excel, versión 2013.

Los datos cuantitativos fueron sistematizados a través de tablas de síntesis y gráficos con estadísticos descriptivos relevantes para el análisis.

Luego del análisis se realizó la *Determinación del Valor* o etapa de juicio evaluativo (**Acción 8**), que se expresa en relación a categorías nominales o grados de desarrollo respecto al alineamiento del currículum declarado, implementado y alcanzado (Biggs & Tang, 2011; van den Akker, *et al*, 2009). Es importante enfatizar que este juicio fue realizado por parte del investigador a partir de las evidencias derivadas del análisis cualitativo y cuantitativo previo. Los instrumentos a utilizar son la Rúbrica Micro-Curricular y la Rúbrica Macro Curricular integran criterios, descriptores y niveles de alineamiento. (ver anexo 16).

Las acciones 9 y 10 de la fase dos se presentan a continuación en el apartado 6, dedicado a los “Resultados”. En tanto que acción 11 de la fase Orientaciones de Mejora, se aborda en el apartado siete.

6. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos luego del análisis y juicio de la información recolectada, tanto de aquella dispuesta en fuentes documentales y bases de datos, como de la proporcionada por los informantes clave.

Los resultados se han dividido en 4 informes de acuerdo a cada uno de los instrumentos curriculares evaluados, a saber, Perfil de Egreso, Malla Curricular, Plan de Estudios y Programa de Asignatura. Los cuales corresponden, respectivamente, a los anexos 2, 4, 6 y 7. Sin embargo y con el propósito de facilitar la comprensión y uso de los resultados, se expone a continuación:

- (1) Una síntesis de los resultados de cada informe de acuerdo a cada uno de los productos o instrumentos curriculares evaluados (apartado 6.1).
- (2) Un análisis integrado mediante el cual se comparan y contrastan los resultados de la evaluación de cada instrumento curricular en relación a las categorías propuestas en el Referente de Contrastación (apartado 6.2).

6.1. Síntesis de resultados por instrumento curricular

6.1.1. Síntesis de resultados Perfil de Egreso

Los resultados que se presentan a continuación derivan del análisis y juicio de la información recolectada. De esta manera, los porcentajes que se expresan en la Tabla 8 corresponden a la expresión numérica del juicio evaluativo (ver rúbrica macro curricular, anexo 16), que se desprende a su vez del análisis de bases de datos, del análisis documental y/o del análisis de la valoración que realizan los informantes clave respecto al diseño, implementación y logro del Perfil de Egreso. Se recomienda, para una mejor lectura de los resultados, contrastar los porcentajes de logro de la tabla 8, con la descripción de los resultados que sigue en este apartado.

Tabla 8: % de logro de alineamiento del Perfil de Egreso 2017

DIMENSIONES		DECLARADO								IMPMENTADO		ALCANZADO		TOTAL POR DIMENSIÓN			
CRITERIOS		PERTINENCIA EXTERNA		PERTINENCIA INTERNA		CONSISTENCIA EXTERNA		CONSISTENCIA INTERNA		ALINEAMIENTO		EFICACIA					
INDICADORES EN RÚBRICA MACROCURRICULAR		VIGENCIA	SUFICIENCIA	RELEVANCIA	DURANTE LA FORMACIÓN	FINAL DE LA FORMACIÓN	MISIÓN	VALORES	ARTICULACIÓN	INTEGRACIÓN	PERCEPCIÓN DE USO	FIDELIDAD DE USO	PERCEPCIÓN DE LOGRO	FIDELIDAD DE LOGRO	DECLARADO	IMPLEMENTADO	ALCANZADO
PERFIL DE EGRESO		100%	100%	100%	50%	100%	100%	100%	100%	100%	50%	50%	50%	50%	94%	50%	50%

Desde una perspectiva general se observa que el Perfil de Egreso ha sido diseñado en 2015 y validado en 2016 siguiendo los mecanismos de Validación Inicial y Validación Triangular establecidos en el Manual de Gestión Curricular 2015. Para ello se integró la valoración de diversas fuentes: representantes del ámbito laboral (consejo asesor de facultad), especialistas en el área (docentes), orientaciones de la política pública educativa (Perfil Mínimo CNA) y egresados de la carrera de enfermería (2011-2015). Los resultados de la validación indican que, en promedio, las 15 competencias del Perfil de Egreso fueron valoradas como “Muy Pertinentes” (puntajes 6 y 7, en una escala del 1 al 7) por un 87% de los docentes (67 de 77), un 89% de los titulados (64 de 72) y un 80% de los representantes del ámbito laboral (21 de 26), cumpliendo así con los 3 criterios para el juicio de validación que exigen un 50% para cada informante. No obstante lo anterior, ni en las orientaciones dispuestas en el Manual de Gestión Curricular, ni el Informe de Validación del Perfil de Egreso de Enfermería, se considera la valoración efectuada por estudiantes que se encuentran en proceso de formación como informantes clave para validar el Perfil de Egreso vigente. Solo se integra la valoración de los titulados que cursaron estudios con un plan anterior. En este aspecto se hace necesaria una optimización.

Al respecto el informante clave entrevistado, reafirma esta necesidad señalando que:

en la próxima validación en donde el estudiante ya haya recibido la formación de un currículum innovado, él tiene que entregarnos, aportarnos ese juicio, que sería ya la tercera instancia de validación con la que la carrera debería presentarse al próximo proceso de acreditación. Y debería orientar cualquier actualización curricular mayor de la carrera. Entonces de aquí en adelante.

En tanto producto curricular, el Perfil de Egreso se ciñe a la *Misión Institucional*, pues las 15 competencias que lo componen orientan una formación que transita desde lo básico (cuatro competencias: 27%) a lo especializado (seis competencias: 40%), considerando también el sello institucional (cinco competencias: 33%). Además se ajusta a la *Visión Institucional*, dado que orienta el pensamiento ético y la visión crítica de la realidad, a través de las tres competencias vinculadas al sello institucional. De este último grupo resaltan las competencias 14 y 15, las cuales respectivamente proponen una formación orientada al desarrollo del liderazgo, el emprendimiento e innovación; y actitudes éticas con el “sello de responsabilidad social en los distintos escenarios”.

Respecto a su consistencia, las competencias del Perfil de Egreso 2017 se *Integran* según las áreas de formación establecidas por el Perfil Mínimo o Metaperfil propuesto por la CNA y se *Articulan* según las líneas formativas que orientan la construcción de la Malla Curricular. Las 15 competencias del Perfil de Egreso, según área, se distribuyen en ocho asistenciales (54%), tres de investigación (20%), dos de educación (13%) y dos de gestión y administración (13%). En tanto que según su articulación con las líneas formativas de la Malla Curricular, las competencias se dividen en seis especializadas (40%), cinco generales (33%), tres básicas (20%) y una de licenciatura (7%). Por lo tanto, el Perfil de Egreso orienta una formación según una lógica o sentido coherente con un perfil profesional enfermero y permite articular la Malla Curricular de acuerdo a líneas de formación.

En cuanto a su implementación, el diseño del Perfil de Egreso orienta deductivamente la elaboración de la Matriz de Tributación, que permite articular el Perfil de con las asignaturas; y a la vez permite la construcción del Diccionario de Competencias, que establece niveles de posesión de las competencias del Perfil de Egreso a través del avance en el Plan de Estudios.

En lo relativo a la *Percepción de Uso* en la implementación del Perfil de Egreso, se indica que las tres instancias con las que se monitorea la implementación del Perfil de Egreso, son “las evaluaciones nacionales⁵, las evaluaciones de práctica y por otro lado el seguimiento de aprobación y reprobación de asignaturas”. En otra cita de la entrevista realizada a la unidad académica, se indica que en los internados, ubicados en los semestres 9 y 10, ocurre la integración total de todas las competencias del Perfil de Egreso. Siendo así, solo se tendrán resultados totales al finalizar el plan de estudios, por ende, es un aspecto que requiere una optimización.

A nivel de *Logro* del Perfil de Egreso, el avance curricular regular de la primera cohorte que ingresa con el currículum innovado en 2017, se encuentra actualmente en el quinto semestre. A la fecha y según se expresa en la matriz de tributación, se dispone al menos de una cohorte de estudiantes que cursaron las asignaturas vinculadas a las competencias 7, 12 y 13 del Perfil de Egreso, por lo tanto, se cuenta con resultados de aprendizaje al respecto, sin embargo, estos se encuentran desagregados por asignatura, esto es, no integrados por competencia del Perfil de Egreso.

De acuerdo al análisis de datos estadísticos realizado sobre la base de datos “Avance Curricular Cohortes 2017-2018”, la competencia 7 está compuesta por 8 asignaturas de formación general. Estas asignaturas han sido rendidas en 2017 por una población que fluctúa entre 108 a 138 estudiantes. En cuanto al logro, la competencia 7 presenta una calificación promedio de 5,0 y una la desviación estándar que varía entre 0,6 a 0,8 décimas.

⁵ Las evaluaciones nacionales se refieren al diagnóstico, prueba nacional y examen aplicados en aquellas asignaturas definidas como prioritarias, según su línea de formación o tasa de aprobación.

La competencia 12, contiene solo una asignatura, “Razonamiento Lógico Matemático”. En 2017, esta asignatura fue rendida por una población de 138 estudiantes, logrando una calificación promedio de 5,5, con una desviación estándar de 0,7. Por su parte en 2018, esta asignatura fue cursada por 119 estudiantes, quienes lograron una calificación promedio de 5,2, con una desviación estándar de 0,8. Se aprecia consistencia entre el número de estudiantes, el promedio logrado y la dispersión de las calificaciones respecto al promedio.

Por último, la competencia 13, orientada al uso de tecnologías de la información y comunicación, presenta también datos y resultados consistentes, pues en el 2017 los 137 estudiantes que cursaron la asignatura obtuvieron una calificación promedio de 5,9 y una desviación de 0,6. Y, en 2018, 107 estudiantes obtienen una calificación promedio de 6,0 con una desviación estándar de 0,6 décimas.

Por lo tanto, respecto al indicador *Logro*, asociado al criterio de eficacia, se observa que, de acuerdo al avance curricular regular, en el quinto semestre se dispone de información completa de tres competencias de 15 totales. Sin embargo, tomando como ejemplo la competencia siete, estos datos presentan algunas debilidades, dentro de las que se cuentan:

- (1) Son promedios obtenidos a partir del promedio entre todas las evaluaciones parciales declaradas para las 8 asignaturas.
- (2) Son promedios de una cantidad que varía entre 108 y 138 estudiantes, por lo tanto, no permiten obtener el logro o el avance individual de cada estudiante respecto al Perfil de Egreso declarado.

Además al quinto semestre hay competencias que se encuentran en un grado de posesión inicial e intermedio, pero no se cuenta con evidencias de logro que permitan orientar acciones de mejora. Por lo tanto, el logro en el Perfil de Egreso es un aspecto que requiere optimizaciones.

Respecto a la *Percepción del Logro* de resultados por parte de los informantes clave, se indica que:

hoy día una instancia fundamental son los internados en la carrera, o sea, es ahí donde ya se muestra el desempeño integrado de todas las competencias, no, los dos internados de la carrera que es la dedicación exclusiva del estudiante en el último año de la carrera, nos permite corroborar el perfil de egreso declarado, o sea, los dos internados tributan a todas las competencias, fundamentalmente a las competencias de la formación especializada, ese es el momento donde uno lo corrobora.

De acuerdo a esta declaración, solo cuando la primera cohorte avance a los semestres 9 y 10, en los que se proponen los internados, se proyecta tener resultados totales del Perfil de Egreso, limitando las acciones remediales que podrían tomarse durante el proceso.

Por ende, tanto la Matriz de Tributación, como el Diccionario de Competencias, declaran un mecanismo de implementación según el cual los estudiantes lograrán las competencias de manera gradual, esto es, según grados de posesión a lo largo del Plan de Estudios, según esto, aquellos estudiantes que hayan cursado todas las asignaturas que contribuyen a una competencia, lograrán dicha competencia, y sus calificaciones darán cuenta del nivel de logro alcanzado. En consecuencia a medida que los estudiantes avanzan en el plan de estudios se va implementando el Perfil de Egreso.

No obstante, en este mecanismo que se desprende del diseño curricular de la carrera, no se cuenta con evidencias, declaraciones u orientaciones relativas a la ponderación o peso diferenciado de cada asignatura al momento de realizar el cálculo del nivel de logro de cada competencia. Más si se considera que algunas asignaturas contribuyen a la consecución de más de una competencia del Perfil de Egreso. Asimismo, las evidencias de logro total del Perfil de Egreso solo se obtienen al final, limitando acciones remediales que podrían surgir durante el proceso formativo. Por consiguiente, también este indicador requiere optimización.

6.1.2. Síntesis de resultados Malla Curricular

Los resultados que se presentan a continuación derivan del análisis y juicio de la información recolectada. De esta manera, los porcentajes que se expresan en la tabla 9 corresponden a la expresión numérica del juicio evaluativo (ver rúbrica macro curricular, anexo 16), que se desprende a su vez del análisis de bases de datos, del análisis documental y/o del análisis de la valoración que realizan los informantes clave respecto al diseño, implementación y logro de la Malla Curricular. Se recomienda, para una mejor lectura de los resultados, contrastar los porcentajes de logro de la tabla 9, con la descripción de los resultados que sigue en este apartado.

Tabla 9: % de logro de alineamiento de la Malla Curricular 2017

DIMENSIONES		DECLARADO								IMPLEMENTADO		ALCANZADO		TOTAL POR DIMENSIÓN			
CRITERIOS		PERTINENCIA EXTERNA			PERTINENCIA INTERNA		CONSISTENCIA EXTERNA		CONSISTENCIA INTERNA		ALINEAMIENTO		EFICACIA				
INDICADORES EN RÚBRICA MACROCURRICULAR		VIGENCIA	SUFICIENCIA	RELEVANCIA	DURANTE LA FORMACIÓN	FINAL DE LA FORMACIÓN	MISIÓN	VALORES	ARTICULACIÓN	INTEGRACIÓN	PERCEPCIÓN DE USO	FIDELIDAD DE USO	PERCEPCIÓN DE LOGRO	FIDELIDAD DE LOGRO	DECLARADO	IMPLEMENTADO	ALCANZADO
MALLA CURRICULAR		100%	100%	100%	50%	50%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	0%	50%	89%	100%	25%

Aunque el diseño de la Malla Curricular ocurre después que el del Perfil de Egreso, se elabora y valida durante el mismo periodo, pues la propuesta curricular total se decreta y entra en vigencia en el año 2017.

En cuanto a la *Suficiencia de Información* utilizada para de su elaboración y validación, se consideró como fuentes: las exigencias de las políticas públicas de salud, las sugerencias emanadas del proceso de acreditación anterior y las necesidades formativas del perfil de estudiantes que ingresan a la carrera (Entrevista a Decanatura). En la entrevista realizada a la Decanatura se señala que respecto a las políticas públicas se demanda un perfil profesional de enfermería orientado a la atención primaria en salud, con foco en la prevención y promoción de la salud de personas que llegan a un hospital y, en cuanto a las necesidades formativas de los estudiantes, se señala que la Malla Curricular expresa una progresión de aprendizajes que va desde la teoría a la práctica y de la formación básica a la especializada (Entrevista a Decanatura).

Respecto a la *Relevancia de Información* para validar la Malla Curricular, si bien no se dispone de un informe específico como el consultado para la evaluación del Perfil de Egreso, desde un punto vista prescriptivo, el Manual de Gestión Curricular (2015) indica que el proceso de validación de la Malla Curricular debe ajustarse a los siguientes criterios:

(1) Validación inicial por juicio experto de los especialistas que participan en su formulación, (2) validación por parte de la Vicerrectoría Académica, resguardando su coherencia con la visión y misión institucional, de Facultad, y con el modelo educativo y (3) validación de conocimientos y procedimientos técnicos realizada por parte de la Facultad, en concomitancia con el logro de las competencias señaladas en el Perfil de Egreso.

Desde un punto de vista práctico, esto es, de alineamiento al proceso orientado por el Manual de Gestión, la decanatura señala que, en su proceso de validación, la pertinencia de la Malla Curricular fue evaluada por el consejo asesor de facultad. Dado que el consejo asesor de facultad está compuesto por especialistas en el área y representantes del ámbito laboral que tienen vínculos con la facultad, se cuenta con evidencia de los criterios (1) y (2) descritos en la cita; asimismo, el documento oficial de la Malla Curricular vigente, decretado en 2017, cuenta con el visado y los timbres que dan cuenta de la validación por parte de la Decanatura y de la Vicerrectoría Académica (criterio de validación 3).

En cuanto a su pertinencia *Durante y al Final de la Formación* de los Estudiantes, la Malla Curricular da cuenta de las necesidades de formación de los estudiantes a través de una estructuración u organización que va desde la línea de formación básica, que le da la base y el sustento al estudiante para poder después desempeñarse en las asignaturas de la línea de especialidad. Además -se señala- esta progresión se concreta en el posicionamiento de asignaturas que son teóricas al inicio del plan de estudios, estas también entregan una base al estudiante para realizar luego las asignaturas prácticas, las cuales a su vez son un prerrequisito para poder desempeñarse en las distintas instituciones con las cuales la carrera tiene convenio (entrevista decanatura). Sin embargo, en todos los casos se consideran las necesidades “proyectadas” de los estudiantes en el diseño curricular, mas no se entregan datos que se hayan sondeado respecto a las necesidades de los estudiantes en proceso de formación o que han egresado de la carrera según planes anteriores. Por consiguiente, la Pertinencia Interna de la Malla Curricular es un aspecto que requiere optimización.

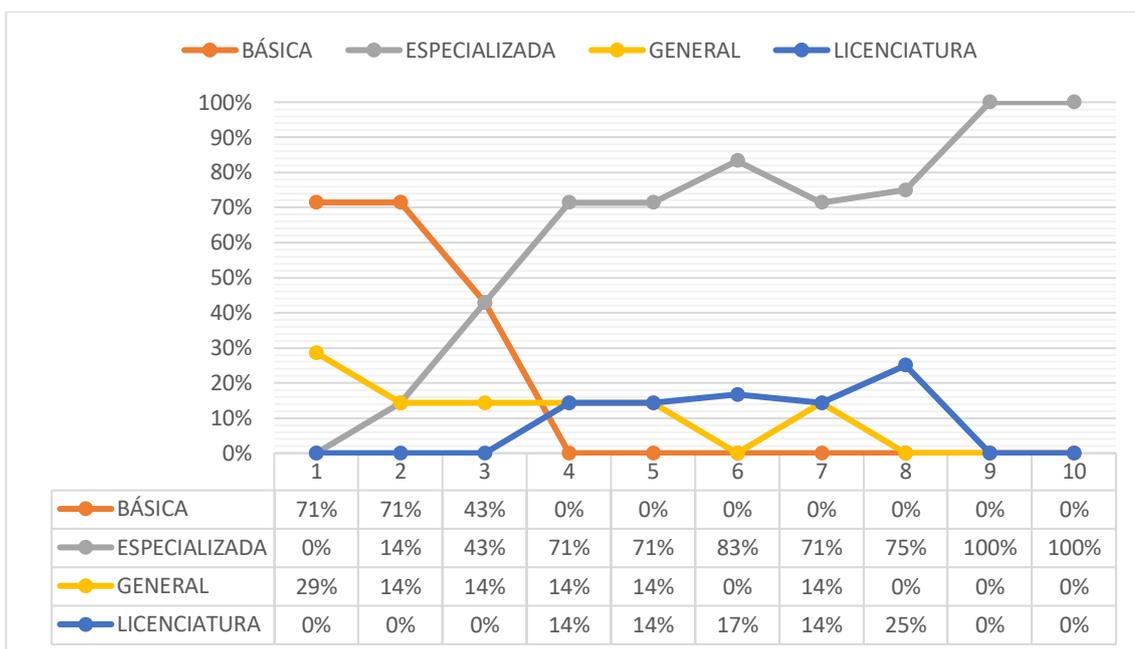
Las vinculaciones referencias o alusiones que los componentes de la Malla Curricular realizan a la *Misión Institucional*, son evidentes en la progresión de apoyo a los aprendizajes, ya que a través de los 10 semestres las asignaturas se estructuran de lo teórico a lo práctico: de las 54 asignaturas, 29 son 100% teóricas, 10 son 100% prácticas y 15 son mixtas. Asimismo parten de lo básico y se dirigen a lo especializado: la línea de formación básica parte en el primer semestre y concluye en el tercero, en tanto que la línea de formación especializada, que representa el 54% del total de asignaturas, comienza desde el segundo semestre y se va incrementando gradualmente hasta llegar a un 100% en los semestres 9 y 10. Además esto es consistente con las orientaciones de elaboración de la Malla expresados en el Manual de Gestión Curricular, según el cual la estructuración de la Malla Curricular debe responder a los criterios de “mixtura entre teoría y praxis” y a la “integración de teoría y práctica”.

Otro de los elementos señalados en la Misión Institucional se refiere al fomento del pensamiento ético y de la visión crítica de la realidad, en este sentido destacan las asignaturas: “Introducción a la enfermería” (semestre uno), “Bases socioculturales” (semestre dos), “Ética y Responsabilidad Social” (semestre tres) “Ética en la enfermería” (semestre cuatro), “Bioética en enfermería” (semestre ocho), que contribuyen al desarrollo de la competencia 15 del Perfil de Egreso, que orienta el desarrollo de actitudes éticas con el “sello de responsabilidad social en los distintos escenarios”. Por ende, se cuentan cinco asignaturas y unidades de competencia que contribuyen a la formación de la competencia 15 del perfil de egreso, la cual alude directamente a lo planteado en la Misión Institucional.

En tanto producto diseñado, la Malla Curricular está *Integrada* por 54 asignaturas, parceladas en 10 semestres. Al interior de ella las asignaturas se distribuyen según líneas de formación, del siguiente modo: 13% generales (siete), 24% básicas (13), 54% especializadas (29) y 9% de licenciatura (cinco). En consecuencia, se hace evidente que existe un énfasis en la formación especializada, aspecto que reafirma lo señalado en la entrevista a la decanatura, en relación a que existe un continuo en el desarrollo de aprendizajes que va desde la formación básica a la especializada.

La *Integración* de asignaturas también se expresa en la distribución horizontal y vertical de las líneas formativas a través de los semestres:

Gráfico 1: Distribución de líneas formativas por semestre



Se aprecia que la línea de formación básica tiene una fuerte carga en los semestres uno y dos (71%), que luego disminuye en el semestre tres (43%) y concluye en este mismo semestre. En tanto que la formación especializada no tiene presencia durante el semestre uno, sin embargo, aumenta de manera gradual desde el semestre dos (14%), llegando a una carga total en los semestres 9 y 10 (100%).

Respecto a la línea de formación general, se aprecia una mayor carga en el semestre uno (29%) y luego una distribución constante en los semestres, dos, tres, cuatro, cinco y siete (14%). No obstante, llama la atención la ausencia de asignaturas de esta línea de formación en el semestre seis.

Por último, la línea de formación de licenciatura comienza en el semestre cuatro - cuando ya ha concluido la formación básica- manteniendo una distribución constante en los semestres cuatro, cinco, seis y siete (entre 14% y 17%); y llegando a una mayor carga en el semestre ocho (25%), cuando concluye la formación general y la formación especializada comienza a subir a sus mayores niveles.

Respecto a la *Articulación*, un primer análisis realizado es el de “Tributación de Asignaturas al Perfil de Egreso”, que vincula la Malla Curricular, la Matriz de Tributación y el Perfil de Egreso diseñados. Este análisis presenta un detalle de la tributación de asignaturas según cada competencia del Perfil de Egreso (ver detalle en anexo 2) y línea formativa de la Malla Curricular:

Tabla 10: N° y % de contribuciones a las competencias del Perfil de Egreso según línea de formación

LÍNEA DE FORMACIÓN	GENERAL	BÁSICA	ESPECIALIZADA	LICENCIATURA
TOTAL SUMA	6	13	114	5
TOTAL PORCENTAJE	4%	9%	83%	4%

Se observa que las asignaturas que más contribuyen al Perfil de Egreso son de la línea de formación especializada, en tanto que las que menos contribuyen son las de licenciatura y las generales. Este dato es consistente con la cantidad y distribución de tipos de asignaturas según línea formativa presentadas para el indicador de *Integración* (gráfico 1).

Otro análisis que expresa la *Articulación* es el de “Contribución al Perfil de Egreso por asignatura”, de este modo, las asignaturas que más contribuyen son “Cuidados de enfermería en la comunidad II”, “Gestión del cuidado enfermero en urgencia”, “Internado comunitario” e “Internado intrahospitalario”, todas ellas contribuyen al desarrollo de seis competencias del Perfil de Egreso, tienen un 100% de horas prácticas y pertenecen a la línea de formación especializada. En tanto que 17 (31%) asignaturas contribuyen solo a una competencia y el “Electivo De Formación General I”, no contribuye al desarrollo de ninguna competencia del Perfil de Egreso.

Por lo tanto, el análisis de la Malla Curricular expresa una lógica o sentido que va desde la formación básica a la especializada, muestra que la contribución y la tributación al Perfil de Egreso son consistentes con el énfasis especializado, ya que las asignaturas que tributan el Perfil de Egreso son mayoritariamente de esta línea formativa 83% (114), en tanto que las cuatro asignaturas que más contribuyen al Perfil de Egreso son de carácter especializado y 100% prácticas.

En cuanto a la implementación de la Malla Curricular, se cuenta con una cobertura o avance curricular en todos aquellos casos de estudiantes que ingresaron a estudiar desde 2017 con el currículum innovado vigente. De acuerdo al avance curricular regular y según expuesto en la base de datos “Avance Curricular Cohortes 2017-2018” estos corresponden a una población total de 261 estudiantes. Donde se desprende que, 124 de ellos pertenecen a la cohorte 2017 y cursan actualmente el semestre cinco, en tanto que los 137 de la cohorte 2018 cursan el semestre tres. Al respecto la unidad académica entrevistada indica que “ahora ellos están en cuarto semestre” (Entrevista a Decanatura), según la referencia temporal de la fecha de realización de la entrevista.

La eficacia y específicamente el *Logro* y la *Percepción de Logro* de resultados de Aprendizaje para el caso de la Malla Curricular, están circunscritos al avance curricular detallado en el punto anterior, por ende, si se consideran las líneas formativas de la malla, versus los avances regulares de las cohortes 2017 y 2018, según los datos expuestos en la base “Avance Curricular Cohortes 2017-2018”, se desprenden coberturas parciales, dado que es un Plan de Estudio que se encuentra en proceso de implementación. A modo de ejemplo, la cohorte 2017 presenta las siguientes coberturas de avance curricular: 100% para la línea de formación básica, 71% en la línea de formación general, 31% en la línea especializada y 20% en licenciatura.

Respecto al *Logro* en la eficacia de resultados de la Malla Curricular, se presentan a continuación los resultados para la línea de formación básica, que es la única que presenta una cobertura total a la fecha, para detalles de las otras líneas de formación ver anexo 4.

En las 13 asignaturas que componen la línea de formación básica, se ha obtenido una calificación promedio de 5,1, se observa disparidad en cuanto a los promedios (entre 4,6 y 5,8) y dispersión respecto a los valores de la desviación estándar (entre 0,57 y 0,85). Resalta sobre todo la asignatura “Fisiopatología” (ENFE-2526), que arroja una calificación promedio de 4,6 y una desviación de 0,64. Esto quiere decir que un 34% de los estudiantes que aprobaron, lo hicieron con una nota que fluctúa entre 4,0 y 4,6. Además es la asignatura que presenta una menor tasa de aprobación: 99 de 138 (72%). Dentro de las asignaturas con una mejor calificación promedio destaca “Habilidades comunicacionales en enfermería” (ENFE-2727), con un promedio de 5,8 aunque con una desviación de 0,85.

Por los resultados expuestos, el *Logro* en la eficacia de resultados de la Malla Curricular requieren una optimización, ya que si bien se cuenta con datos en una base, estos no están agrupados para comunicar logros en unidades mayores del currículum, como resultados de una línea formativa, por ejemplo. Además no se cuenta con un estándar para distinguir los niveles de logro que la carrera considerará como mínimos o satisfactorios para orientar acciones de mejora o hitos de logro. Algo similar ocurre con la *Percepción de Logro*, pues solo se aluden resultados parcelados por asignaturas.

6.1.3. Síntesis de resultados Plan de Estudio

Los resultados que se presentan a continuación derivan del análisis y juicio de la información recolectada. De esta manera, los porcentajes que se expresan en la tabla 10 corresponden a la expresión numérica del juicio evaluativo (ver rúbrica macro curricular, anexo 16), que a su vez se desprende del análisis documental respecto al diseño del Plan de Estudios. Se recomienda, para una mejor lectura de los resultados, contrastar los porcentajes de logro de la tabla 11, con la descripción de los resultados que sigue en este apartado.

Tabla 11: % de logro de alineamiento del Plan de Estudios 2017

DIMENSIÓN	DECLARADO			TOTAL POR DIMENSIÓN
	CRITERIOS	PERTINENCIA EXTERNA	CONSISTENCIA INTERNA	
INDICADORES EN RÚBRICA MACROCURRICULAR	RELEVANCIA	ARTICULACIÓN	INTEGRACIÓN	DECLARADO
PLAN DE ESTUDIOS	100%	100%	100%	100%

Debido a que la carrera y la Universidad consideran (1) solo mecanismos de validación interna del Plan de Estudios según las orientaciones propuestas en el Manual de Gestión Curricular 2015 y (2) que la implementación y el logro aludido sobre la Malla Curricular son equivalentes para efectos del Plan de Estudio, se ha decidido solo evaluar la Dimensión Declarado o de diseño curricular, específicamente la Pertinencia Externa y la Consistencia Interna en cuanto a la distribución de horas.

El Plan de Estudios diseñado tiene una duración total de 5.944 horas pedagógicas totales, equivalentes a 4.458 horas cronológicas totales. En ambos casos no se consideran las 4 horas de examen. Ahora bien, si se agregan las horas de examen, la duración en horas pedagógicas asciende a 6.156 y la expresión en horas cronológicas a 4.541.

Si se considera que la Universidad ha levantado información teórica para definir el flujo de trabajo académico de los estudiantes, que en la práctica está recabando información a través de encuestas con informantes clave y que prevé para el 2020 la implementación de créditos académicos, se hace necesario contrastar los valores en horas del Plan de Estudios de enfermería, por un lado, y los lineamientos establecidos en el Manual de Implementación del Sistema de Créditos Transferibles Chile (SCT-Chile), por otro. Según el manual SCT-Chile:

Un año académico a tiempo completo corresponde a un rango de entre 1.440 a 1.900 horas [cronológicas] de trabajo efectivo, lo cual equivale a 60 créditos. [A nivel semanal] Un estudiante a tiempo completo dedica a su proceso de formación académica entre 45 a 50 horas de trabajo en promedio. [y que además] Un crédito representa entre 24 y 31 horas de trabajo académico.

(p.31)

Si se toman en cuenta los valores totales del Plan de Estudios de enfermería expuestos más arriba, tendremos los siguientes valores-hora: 908 al año, 454 al semestre, 28 a la semana, 15 valor crédito. Todos estos valores corresponden a docencia directa. Por su parte, si consideramos los valores mínimos establecidos por el Manual SCT-Chile, tendremos un valor anual de 1440, semestral de 720, semanas de 45 y crédito de 24. Por lo tanto los valores hora actuales del plan equivalen entre el 62% y 63% del valor mínimo establecido por el SCT-Chile. Según este cálculo teórico entre el 37% y 38% del valor mínimo SCT debería destinarse a trabajo autónomo del estudiante.

Por lo tanto, el Plan de Estudios se encuentra en los rangos orientados por el Manual de Implementación SCT- Chile.

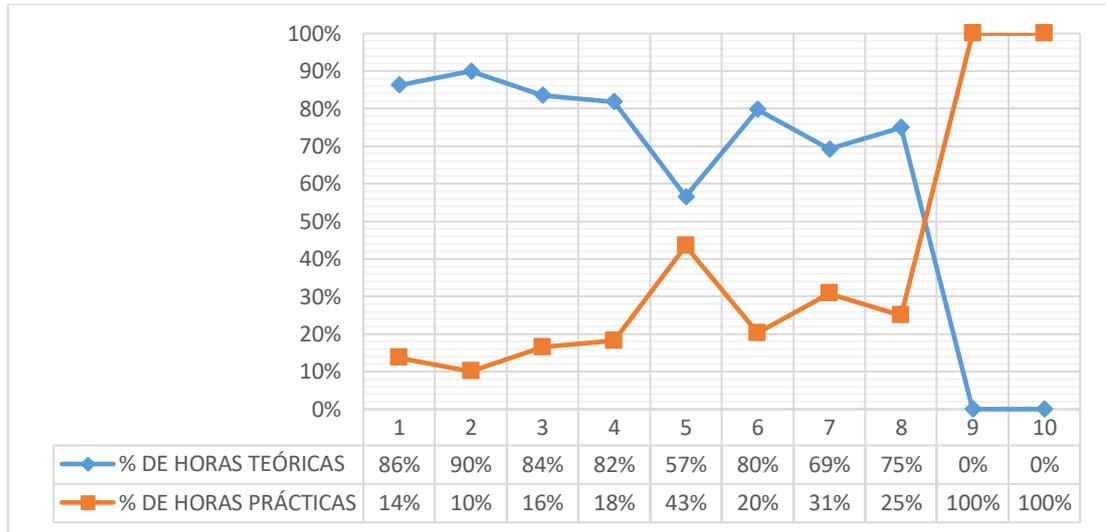
En cuanto al diseño del Plan, tal como se ha mencionado, el principal documento que orienta la elaboración del Plan de Estudios es el Manual de Gestión Curricular (2015). En él se indica que la elaboración del Plan de Estudios se realiza a partir de la Malla Curricular y en consecuencia se entregan orientaciones respecto a la duración de las líneas de formación. Así, se prescribe que la formación de:

Especialidad y Licenciatura constituyen a lo menos el 70% del plan de estudios, sobre la base de su duración en horas pedagógicas [y que la] Formación Básica constituye a lo más el 30% del plan de estudios, sobre la base de su duración en horas pedagógicas

(p. 30).

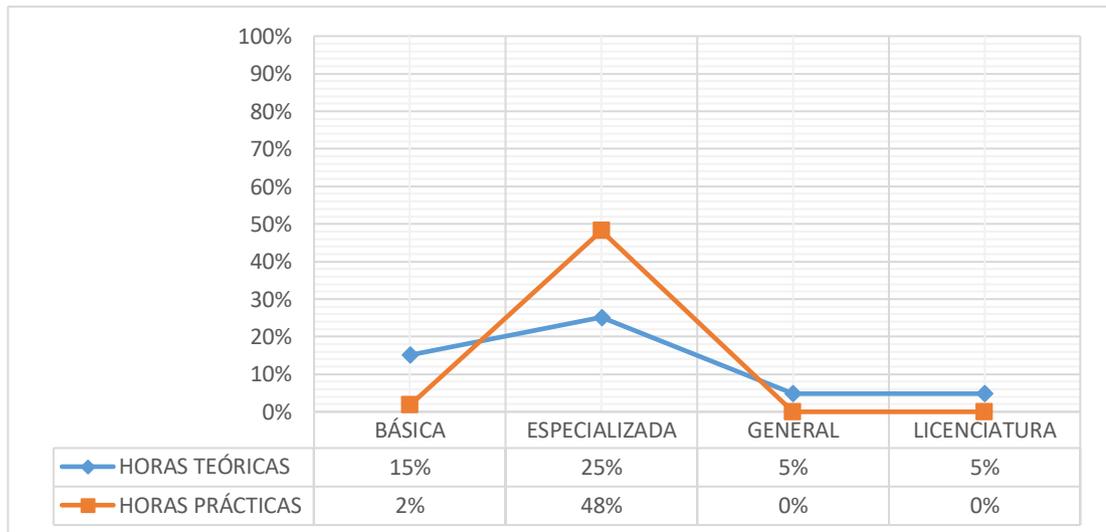
La distribución total de horas pedagógicas del Plan de Estudios indica que está compuesto por un 50% de horas teóricas (2.972) y 50% de horas prácticas (2.972). Estas se distribuyen del siguiente modo a lo largo de los semestres:

Gráfico 2: Distribución promedio de horas teóricas y prácticas por semestre



En cuanto a su distribución promedio según línea formativa se observan los siguientes valores:

Gráfico 3: Distribución promedio de horas teóricas y prácticas por línea formativa



Se observa que las únicas líneas formativas que tienen presencia de horas prácticas, son la línea de formación básica y la de especialidad. Además la suma entre las horas de la línea especializada y de licenciatura corresponde a un 78% del total del plan de estudios (4.648 de 5.944 horas pedagógicas) y que la línea de formación básica representa un 17% del total del plan (1.008 de 5.944 horas pedagógicas). Por lo tanto, se puede sostener que la *Integración* de tipos de horas es equitativa en total (50% y 50%) y su distribución por semestres expresa que a medida que avanzan los semestres: las horas teóricas van en sentido descendente y las prácticas en sentido ascendente.

Por lo tanto, las horas de dedicación consignadas en el Plan de Estudios se ajustan a la distribución de horas orientadas por el Manual de Gestión Curricular 2015, en tanto referente interno. Además la distribución de horas según líneas formativas, permiten la *Articulación* con la Malla Curricular.

6.1.4. Síntesis de resultados Programa de Asignatura

En consideración de los criterios de muestreo señalados en el apartado cinco “Diseño Metodológico”, se ha seleccionado la asignatura “Cuidados de Enfermería en la Comunidad II” debido a que (1) contribuye al desarrollo de 6 competencias del Perfil de Egreso (contribución mayor), (2) es una asignatura 100% práctica, por ende está orientada al desempeño en contextos auténticos y externos a la Universidad, (3) pertenece a la línea de formación especializada, la cual constituye el tipo de formación más relevante de la Malla Curricular y (4) está ubicada en el tercer año, semestre, instancia en la que aún se pueden generar acciones remediales o de mejora respecto al desempeño.

Como todo Programa de Asignatura Práctico, “Cuidados de Enfermería en la Comunidad II” integra los siguientes componentes, orientados por la Vicerrectoría Académica a través de la Dirección de Diseño y Proyectos Curriculares: (1) Cronología (2) Unidad de competencia, (3) Orientaciones metodológicas del modelo formativo, (4) Definición del área de práctica, (5) Descripción del proceso de práctica, (6) Instrumentos para la evaluación de desempeño, (7) Especificaciones de evaluación y (8) Bibliografía.

Para cada uno de estos componentes del programa de asignatura, se indagó el grado de acuerdo y su fundamentación respecto a lo declarado y lo implementado por parte de los involucrados: tutora interna, tutora externa y estudiantes. Asimismo se recabó antecedentes de lo alcanzado en relación a las evaluaciones integradas en el Programa de Asignatura y especialmente en relación a la Unidad de Competencia declarada en él.

Los datos fueron recogidos a través de una entrevista estructurada con escala Likert y la fundamentación respecto de la valoración Likert, ambas con apoyo visual. Con el propósito de triangular la información, se consideraron como informantes clave: un grupo de ocho estudiantes de Santiago que desarrollaron la práctica en dos centros en convenio con la Universidad, una tutora interna a la Universidad y una tutora externa de la Universidad. Las fundamentaciones de sus respuestas fueron agrupadas en 8 redes semánticas elaboradas en el *software* Atlas Ti, según cada componente del Programa de Asignatura. Para cada componente del programa se integraron citas de las entrevistas a los tres tipos de informantes clave y se agruparon según dos códigos temáticos preestablecidos: dimensión declarado y dimensión implementado, señalando en cada caso relaciones de acuerdo y desacuerdo entre las citas.

Los criterios utilizados para evaluar en este caso fueron los de consistencia interna, alineamiento y eficacia, en tanto que la decisión previa al juicio evaluativo se sustentó en el grado de acuerdo entre informantes. De esta manera, por ejemplo, si había total desacuerdo entre informantes respecto a lo declarado o implementado del componente del programa, este componente era evaluado en la categoría de “No Logrado”, si el acuerdo o desacuerdo era parcial (al menos un informante en disidencia) y había calidad en argumentación (coherencia, suficiencia y relevancia) en la fundamentación del informante disidente, el componente era evaluado en la categoría “En Proceso”. Por último, en aquellos casos de total acuerdo, el juicio correspondiente fue “Logrado”.

En definitiva, para cada uno de los 8 componentes del programa de asignatura se cuenta con información sobre el grado de acuerdo en escala Likert (datos cuantitativos) y sobre el grado de acuerdo en la fundamentación de la valoración Likert (datos cualitativos).

Los resultados que se presentan a continuación derivan del análisis y juicio de la información recolectada. De esta manera, los porcentajes que se expresan en la tabla 11, corresponden a la expresión numérica del juicio evaluativo (ver rúbrica microcurricular, anexo 17), que se desprende a su vez del análisis de bases de datos, del análisis documental y/o del análisis de la valoración que realizan los informantes clave respecto a:

- (1) La consistencia interna entre los componentes del Programa de Asignatura y la Unidad de Competencia que se declara como meta de aprendizaje.
- (2) El alineamiento o fidelidad en la implementación respecto lo declarado en Programa de Asignatura.
- (3) La eficacia en el logro de la Unidad de Competencia declarada en el Programa de Asignatura.

Para una mejor lectura de los resultados, se recomienda contrastar los porcentajes de logro de la Tabla 12, con la descripción de los resultados que sigue en este apartado.

Tabla 12: % de logro de alineamiento del programa de asignatura "cuidados de enfermería en la comunidad II"

COMPONENTE PROGRAMA DE ASIGNATURA	DECLARADO	IMPLEMENTADO	ALCANZADO	TOTAL POR COMPONENTE
CRONOLOGÍA	0%	0%		0%
UNIDAD DE COMPETENCIA	100%	100%		100%
ACTIVIDADES DE PRÁCTICA	50%	100%		75%
ÁREA DE DESEMPEÑO PRÁCTICO	100%	100%		100%
ESPECIFICACIONES DE EVALUACIÓN	50%	50%		50%
REQUISITOS DE APROBACIÓN	50%	100%		75%
BIBLIOGRAFÍA	100%	50%		75%
RESULTADOS DE APRENDIZAJE			100%	100%
TOTAL	64%	71%	100%	79%

Tal como lo expresan los porcentajes de logro en la Tabla 12, la *Cronología* del Programa de Asignatura declara que para el desarrollo de la Unidad de Competencia se requieren 172 horas pedagógicas, de las cuales 100 son prácticas, 62 de diagnóstico comunitario, seis de presentación y cuatro de examen. No obstante, todos los análisis temáticos de las citas de los informantes, indican que falta tiempo para el desarrollo de las actividades propias de la práctica y por ende para el logro de la Unidad de Competencia. Esto se reafirma en las puntuaciones promedio de la escala Likert: a nivel declarado 2,9 y a nivel implementado 2,7. Ambos promedios se encuentran en la categoría “En desacuerdo”. Por lo tanto, es un componente que requiere optimización.

En cuanto a la *Unidad de Competencia*, el análisis realizado según la estructura de competencia propuesta por Tobón (2013) releva dos desempeños. El primero, que apunta a la gestión del cuidado de pacientes y, el segundo, a la elaboración de un diagnóstico de salud local. Considerando ambos desempeños, el análisis temático de las tres entrevistas vinculadas al programa señala que lo planteado en la descripción del aprendizaje es lo que se requiere para este tipo de práctica (declarado) y es lo que efectivamente se desarrolla (implementado). Lo anterior concuerda con las puntuaciones promedio en la escala Likert: 3,9 (De acuerdo) para la dimensión declarado y 4,0 (Muy de Acuerdo) para la dimensión implementado. Por lo tanto, este componente no requiere optimización.

En las *Actividades de Práctica*, que se distribuyen en 14 semanas, dos informantes muestran desacuerdo respecto a las actividades declaradas para la semana 10, argumentando que hay centros de práctica en los que no se puede realizar debido a la disponibilidad y equipamiento de los centros. Esto repercute también en la puntuación baja que asignan los estudiantes a través de la escala Likert, la cual llega a 2,4 (En desacuerdo). En este sentido es claro que para efectos de la declaración de actividades en la semana 10, se necesita una optimización. Sin embargo, estos reparos a lo declarado en la semana 10, no merman la valoración final promedio de 3,1 (De Acuerdo) que hacen todos los informantes sobre las Actividades de Práctica. Por lo tanto, dada la discrepancia entre informantes, es un componente a optimizar, ya sea desde el punto de vista del diseño, o bien, desde el punto de vista del equipamiento y disponibilidad de recursos en los centros de práctica.

A nivel de implementación, los informantes concuerdan en que las *Actividades de Práctica* se aplican, aunque no exactamente en las semanas declaradas en el programa. La valoración Likert indica como promedio una puntuación de 3,1, es decir, una valoración final “De Acuerdo”.

En cuanto al *Área de Desempeño Práctico*, se señalan elementos que ya aparecían en la Unidad de Competencia, tales como la atención a pacientes y la realización del diagnóstico comunitario, pero se agregan otros condicionantes como (1) el desempeño contextualizado en un centro de salud familiar, (2) la ejecución de labores con sentido integral, (3) la aplicación en todas las etapas del ciclo vital y (4) acordes a la programación de actividades del centro de salud. La valoración cualitativa y cuantitativa son consistentes en señalar que lo declarado en el programa “es lo que se necesita y requiere para que el alumno pueda realizar su práctica comunitaria” (Supervisor Interno) y la valoración Likert llega a un valor promedio de 3,9 (De Acuerdo).

A nivel de implementación, si bien se retoma la idea de la disparidad de equipamiento y condiciones de los centros, todos los informantes indican que es lo que tenían que realizar y que tuvieron todas las posibilidades de hacerlo, más aún, es de destacar que este componente es valorado por todos los informantes con grado de acuerdo máximo por todos informantes 4,0 (Muy de Acuerdo).

Respecto a las *Especificaciones de Evaluación* se distinguieron en el análisis según: semana de aplicación, agente evaluador, situación de desempeño, finalidad y ponderación. Si bien hay declaraciones que demuestran acuerdo, las principales discrepancias se refieren a los tiempos de aplicación de los instrumentos declarados, pues se solicitan instrumentos que no están en el programa como “las educaciones y trípticos” (Estudiantes), sin embargo, según refiere la tutora, estas evaluaciones son parte del diagnóstico comunitario y por lo tanto se ajustan a lo declarado. Asimismo se indica que según el programa hay evaluaciones que deben solicitarse al final, durante la semana 13, pero se solicitan antes (Entrevista a Estudiantes). Aun así, la escala Likert muestra una puntuación promedio de 3,3, por lo tanto, una valoración final “De Acuerdo”. A nivel de implementación se reafirma que se cumple todo, aunque no en las semanas establecidas, en consecuencia, se califica este componente en su dimensión implementado con una puntuación promedio de 3,0, nivel “De Acuerdo”. No obstante, dada la relevancia y suficiencia de las argumentaciones, es claro que se necesita una optimización, sobre todo en lo relativo al tiempo.

Con respecto a los *Requisitos de Aprobación*, los informantes, sobre todo los estudiantes, manifiestan desacuerdo a nivel declarado con las exigencias dispuestas para el examen, esto es, obtener una nota igual o superior a 4,0, aun cuando se haya tenido calificaciones sobre la nota de aprobación en las evaluaciones parciales de la asignatura. Por parte de la tutora interna se argumenta la necesidad de una preparación para el desempeño en el ámbito laboral y para las exigencias propias del rol enfermero. La puntuación Likert promedio es de 3,5 (De Acuerdo). A nivel de implementación incluso los estudiantes, declaran que si bien no están de acuerdo con los requisitos, estos sí se cumplen por parte de la carrera.

La calificación Likert llega a una puntuación promedio 3,9, es decir, llega a una valoración final correspondiente a la categoría “De Acuerdo”.

La *Bibliografía* declarada en el programa es calificada unánimemente con la puntuación máxima por cada uno de los 10 entrevistado, por lo tanto se encuentra en la categoría “Muy de Acuerdo”. Las argumentaciones indican que está dentro de lo que se requiere y que es lo que se muestra previamente en los cursos de Enfermería en la Comunidad I y II, en su versión teórica. A nivel implementado, se señala que se utilizan solo 2: las guías del Ministerio de Salud y el texto de Elizabeth Anderson, los demás no. La valoración final está en la categoría “De Acuerdo”, con un promedio de 3,4.

A nivel de *Resultados de Aprendizaje*, esto es, dimensión implementado, criterio de eficacia, la asignatura de “Cuidados de la Enfermería en la Comunidad II” presenta los siguientes datos:

(1) A nivel Nacional

Durante el semestre 2018-2, la asignatura "Cuidados de la enfermería en la comunidad II" tuvo 103 matriculados, 91 aprobados (88%), cuatro reprobados y ocho sin registro de calificaciones. Los estadísticos descriptivos por sede, considerando la calificación obtenida como promedio final de los estudiantes (promedio de las cuatro evaluaciones parciales), son las siguientes:

Tabla 13: Estadísticos descriptivos nacionales 2018-2 en "Cuidados de la enfermería en la comunidad II" según calificación final

SEDE	N	PROMEDIO	DESVEST	MÍNIMO	MÁXIMO
ANTOFAGASTA	8	6,0	0,4	5,3	6,5
CHILLAN	40	6,7	0,2	6,3	6,9
LA SERENA	22	5,8	0,6	3,3	6,5
SANTIAGO	25	5,8	1,4	1,2	6,6
TOTALES/PROMEDIOS	95	6,2	0,9	1,2	6,9

Se observan resultados promedio más elevados, menos dispersos y con un menor rango entre la nota mínima y la máxima en la sede de Chillán. Esta sede además tiene la mayor cantidad de matriculados. Por el contrario, la sede de Santiago es la que presenta una calificación promedio más descendida, mayor dispersión respecto al promedio y un mayor rango entre la nota mínima y la máxima. No obstante lo anterior, el rango entre los promedios de cada sede es de 0,9, lo cual indica cierta homogeneidad en los resultados promedio, pues fluctúan entre las categorías de desempeño “Logrado” y “Destacado” de acuerdo con las categorías de logro dispuestas por la EAC⁶.

(2) A nivel de Logro en la Unidad de Competencia

Respecto a los resultados en la Escala de Apreciación que evalúa el logro de la Unidad de Competencia con la que se evalúa a los estudiantes en “Cuidados de la Enfermería en la Comunidad II” y que pondera un 50% de la nota total de la asignatura, los estadísticos son los siguientes:

Tabla 14: Estadísticos descriptivos nacionales 2018-2 en "Cuidados de la enfermería en la comunidad II" según calificación obtenida en la Unidad de Competencia

SEDE	N	PROMEDIO	DESVEST	MÍNIMO	MÁXIMO
ANTOFAGASTA	8	6,2	0,7	5,0	6,8
CHILLAN	40	6,9	0,1	6,4	7,0
LA SERENA	22	5,6	1,1	1,0	6,4
SANTIAGO	25	6,0	1,6	1,0	7,0
TOTALES/PROMEDIOS	95	6,3	1,1	1,0	7,0

Se observa una calificación promedio consistente con la calificación final a nivel nacional, sin embargo, hay una mayor diferencia entre sedes, pues el rango entre calificaciones promedio es de 1,3. Nuevamente la mayor dispersión es en Santiago y la menor en Chillán. Además de acuerdo a la tabla de frecuencia elaborada en SPSS, 92 (96,8%) estudiantes logran una calificación sobre la nota de corte para aprobar

⁶ La EAC define rangos de desempeño asociados calificaciones, a saber, insuficiente (1,0 a 3,9), en desarrollo (4,0 a 4,9), logrado (5,0 a 5,9) y destacado (6,0 a 7,0).

(4,0). Asimismo, si se agrupan los resultados según rangos, nos encontramos con la siguiente distribución:

Tabla 15: Rangos de desempeño en "Cuidados de la enfermería en la comunidad II" según el logro de la Unidad de Competencia

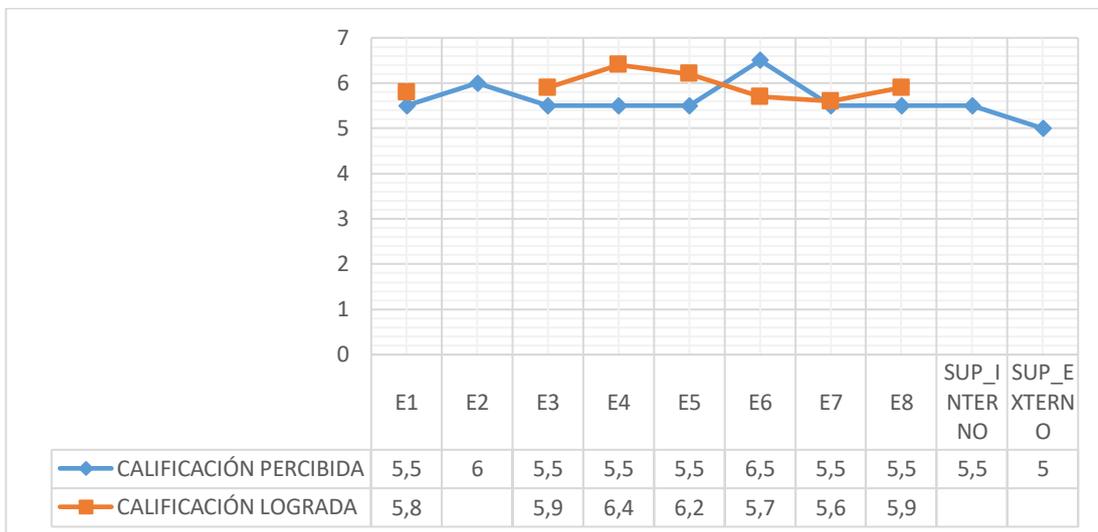
NIVEL DE DSEMPEÑO	RANGO	Nº DE ESTUDIANTES
INSUFICIENTE	(1,0 a 3,9)	3
EN DESARROLLO	(4,0 a 4,9)	1
LOGRADO	(5,0 a 5,9)	17
DESTACADO	(6,0 a 7,0)	74
TOTAL		95

Lo cual da cuenta de un 96% de la población (91 de 95 estudiantes), que se encuentran en la categoría “Logrado” o “Destacado” respecto a la Unidad de Competencia declarada en el programa.

(3) A nivel de resultados percibidos versus logrados por los encuestados

Por último, encontramos los resultados percibidos por estudiantes y tutoras, versus la calificación lograda en torno a la Unidad de Competencia. El gráfico a continuación presenta este contraste a través de una expresión numérica (escala del 1 al 7).

Gráfico 4: Calificación percibida versus calificación lograda en "Cuidados de la enfermería en la comunidad II" respecto a la Unidad de Competencia



De acuerdo a los valores expresados en el gráfico se puede desprender una calificación promedio percibida de 5,6 y una calificación promedio lograda de 5,9. Este nivel de logro se reafirma con la valoración que realizan los mismos informantes a través de una expresión verbal, ya que 4 estudiantes perciben que la Unidad de Competencia se encuentra “En Desarrollo” (4,0 a 4,9), mientras que los 6 informantes restantes (estudiantes y tutoras) consideran que la competencia está en un nivel de desempeño “Logrado” (5,0 a 5,9).

Por los datos entregados respecto a los *Resultados de Aprendizaje* y considerando la dimensión alcanzado, se ha levantado evidencia para calificar este indicador en la categoría de “Logrado”, pues se aprecia consistencia entre los datos analizados a nivel nacional y a nivel de entrevistados. Lo mismo ocurre entre la percepción de los entrevistados y el logro efectivamente obtenido respecto a la Unidad de Competencia. No obstante, como se ha señalado en los informes macro curriculares, es necesario definir qué nivel de logro se tomará como referencia para desarrollar acciones remediales.

6.2. Análisis integrado de resultados

La comparación y contraste de los resultados que se presentan a continuación derivan del análisis y juicio de la información recolectada. De esta manera, los porcentajes que se expresan en la Tabla 16 corresponden a la expresión numérica del juicio evaluativo (ver rúbrica macro curricular y rúbrica micro curricular, anexos 16 y 17), que se desprende a su vez del análisis de bases de datos, del análisis documental y/o del análisis de la valoración que realizan los informantes clave respecto al diseño, implementación y logro en torno a cada Instrumento Curricular. Se recomienda, para una mejor lectura de los resultados, contrastar los porcentajes de logro de la tabla 16, con la descripción de los resultados que sigue en este apartado.

Tabla 16: % de logro de alineamiento según instrumento curricular y según niveles curriculares (micro y macro)

INSTRUMENTO CURRICULAR	DIMENSIÓN			TOTAL POR INSTRUMENTO
	DECLARADO	IMPLEMENTADO	ALCANZADO	
PERFIL DE EGRESO	94%	50%	50%	65%
MALLA CURRICULAR	89%	100%	25%	71%
PLAN DE ESTUDIOS	100%			100%
PROGRAMA DE ASIGNATURA	64%	71%	100%	79%
TOTAL MACROCURRICULAR	94%	75%	38%	69%
TOTAL MICROCURRICULAR	64%	71%	100%	79%
TOTAL	87%	74%	58%	73%

De acuerdo a lo expresado en la Tabla 16, las fortalezas en el desarrollo curricular se encuentran en la dimensión declarado o de diseño macro curricular (94%) y en la dimensión alcanzado o logrado a nivel micro curricular (100%). En tanto que las principales brechas u oportunidades de optimización se encuentran en la dimensión declarado a nivel micro curricular (64%) y sobre todo en la dimensión alcanzado a nivel macro curricular (38%). Por su parte, la dimensión implementado, revela resultados similares a nivel macro y micro curricular, con un 75% y un 71%, respectivamente.

De estos datos relevados, se desprende una relación inversa en las dimensiones declarado y alcanzado. Dicho de otro modo, mientras que a nivel macro curricular la fortaleza es el diseño (dimensión declarado), a nivel micro curricular es el logro (dimensión alcanzado), en tanto que las brechas a nivel macro curricular se encuentran en el logro (dimensión alcanzado) y a nivel micro curricular en el diseño (dimensión declarado).

Otros datos descendidos que expresan la Tabla 16 se refieren al bajo nivel de alineamiento del Perfil de Egreso en relación a los demás instrumentos curriculares (65%), al menor porcentaje de alineamiento en el nivel macro curricular (69%), respecto al micro curricular (79%) y al menor porcentaje en la dimensión alcanzado o logrado (58%), respecto a declarado (87%) e implementado (74%).

A continuación se profundiza en el análisis comparado de los diferentes instrumentos curriculares según dimensión curricular.

6.2.1. Dimensión Declarado

Los datos respecto a esta dimensión muestran un diseño curricular que cuenta con evidencias que lo hacen pertinente a los requerimientos del medio (*Pertinencia Externa*), que lo hacen consistente respecto al Proyecto de Educativo de la Universidad (*Consistencia Externa*) y que lo hacen consistente entre sí, es decir, que los tipos de competencias, las líneas de formación y la tributación de las Unidades de Competencia al Perfil de Egreso se encuentran articuladas e integrados internamente respecto a un tipo de formación basada en competencias (*Consistencia Interna*). Para más detalles sobre los indicadores de cada criterio de evaluación macro curricular, véase el anexo 16.

Paralelamente los datos revelan que las brechas u oportunidades de mejora se encuentran sobre todo en la *Pertinencia Interna*, tanto a nivel macro curricular como a nivel micro curricular, pues quienes se encuentran en proceso de formación no han sido considerados como informantes clave para validar, en la medida de su avance curricular, las competencias del Perfil de Egreso, ni para validar la distribución de las líneas formativas en la Malla Curricular, ni para validar los diferentes componentes del programa de asignatura práctico a nivel micro curricular.

Si bien se han detallado las causas de estos resultados en el apartado “Síntesis de resultados por instrumento curricular” (6.1), es necesario reiterar en este análisis integrado que el diseño macro curricular se caracteriza por disponer de evidencia actualizada, suficiente y relevante en cuanto la *Pertinencia Externa* o adecuación para responder a las demandas, necesidades y requerimientos del medio, sobre todo en lo que refiere al Perfil de Egreso. En este sentido, resulta clave el proceso de validación de los productos macro curriculares desarrollado en 2017 que, siguiendo los mecanismos propuestos por el Manual de Gestión Curricular (2015), consideró, por un lado, las directrices propuestas por la Comisión Nacional de Acreditación para la carrera de Enfermería y, por otro, la valoración positiva por parte de especialistas, representantes del ámbito laboral y estudiantes egresados de la carrera.

Asimismo ocurre a nivel de *Consistencia Interna*, pues tanto las competencias del Perfil de Egreso como las líneas formativas de la Malla Curricular integran la misión y los valores institucionales, sobre todo en las competencias relacionadas con la innovación, emprendimiento, ética y responsabilidad social; y en la línea de formación general.

Según se expresa en el Manual de Gestión Curricular (2015) y según refieren los informantes entrevistados, a nivel de *Consistencia Interna*, los tipos de competencias generales, básicas y específicas del Perfil de Egreso, se articulan deductivamente con las líneas formativas general, básica, especializada y de licenciatura. Además, internamente el diseño macro curricular integra y articula horizontal y verticalmente una formación que va desde lo genérico (33%) y básico (27%) a lo específico (40%), respecto al desarrollo del Perfil de Egreso; que va desde la formación general (33%) a la especializada (40%), en cuanto al avance en la Malla Curricular y desde lo teórico (50% de horas) a lo práctico (50% de horas), en relación al Plan de Estudio. Asimismo, la matriz de tributación, señala que la asignatura práctica y especializada seleccionada en este estudio (Cuidados de Enfermería en la Comunidad II), contribuye a la formación de las seis competencias específicas del Perfil de Egreso y se desarrolla en el semestre seis, esto es, cuando ya se ha cursado la línea de formación básica de la Malla Curricular, lo que es consistente con una formación que va desde lo teórico a lo práctico y de lo básico a lo específico.

No obstante lo anterior, a nivel declarado o de diseño macro curricular, la principal brecha u oportunidad de optimización se refiere a la inclusión de estudiantes que se encuentran en proceso de formación, en lo relativo a la valoración del diseño del Perfil de Egreso y, de estudiantes en proceso de formación y que finalizaron su formación, para el caso de la Malla Curricular, pues según indica el Manual de Gestión Curricular (2015) sobre la Malla, solo se realiza una validación interna por parte de la Facultad y de la Vicerrectoría Académica. En consecuencia, no se dispone de evidencias de validación por parte de estudiantes en proceso de formación y egresados de la carrera para este producto curricular.

A nivel micro curricular o de Programa de Asignatura, la *Pertinencia Interna* del diseño o dimensión declarado, también presenta brechas, pues arroja un 64% de alineamiento.

Algunas de las causas que explican este resultado se vinculan a la menor disponibilidad de evidencias de validación, pues a nivel macro curricular se cuenta con el informe de validación del Perfil de Egreso 2017, por ejemplo; en cambio, a nivel micro curricular no se dispone de evidencias con dicho nivel de formalización. Otra causa, más ligada a la práctica y a quienes utilizan el programa de asignatura, se refiere a la fundamentación que realizan los diferentes informantes respecto a la *Pertinencia* del diseño micro curricular. Según los entrevistados⁷ (ver anexo 19), los componentes del Programa de Asignatura menos pertinentes para el desarrollo de la Unidad de Competencia, son:

- (1) La cronología o cantidad y distribución de horas (0%), pues falta tiempo para el desarrollo de todas las actividades declaradas en el programa que conducen al logro de la Unidad de Competencia.
- (2) La declaración de actividades que son parte de la práctica (50%), ya que hay centros de práctica en los que no se pueden realizar algunas actividades (las de la semana 10), debido a la disponibilidad y equipamiento de los centros.
- (3) Las especificaciones de evaluación (50%), dado que se solicitan evaluaciones en plazos diferentes a los estipulados en el programa.
- (4) Los requisitos de aprobación (50%), ya que se presentan discrepancias respecto a exigencias como el examen obligatorio y con nota mínima 3,5 para aprobar la asignatura, dado que, a juicio de los estudiantes, resulta injusto. No obstante, desde el punto de vista de las tutoras, corresponde a los estándares de exigencia que se requieren en el ejercicio de la enfermería.

⁷ Cabe destacar que estas fundamentaciones fueron proveídas por estudiantes y tutora de práctica que ya habían finalizado el proceso semestral de esta asignatura, por lo tanto, sus valoraciones y explicaciones se basaron en la experiencia formativa del semestre.

6.2.2. Dimensión Implementado

La dimensión implementado arroja valores similares o estables si se comparan los niveles micro y macro curricular (71% y 74% respectivamente). Si bien estos resultados están sobre el 50%, relevan una brecha u oportunidad de mejora.

A nivel macro curricular, las debilidades se observan en el Perfil de Egreso, principalmente, debido a la insuficiencia de datos que permitan evidenciar la implementación progresiva del este. Si bien se cuenta con el diccionario de competencias que declara niveles de posesión progresiva de cada competencia del Perfil de Egreso a lo largo del Plan de Estudios, no se presenta evidencia que integre el avance en los hitos iniciales, intermedios ni finales, solo se declaran. Este aspecto es crítico, porque la primera cohorte que ingresó con el Perfil de Egreso 2017, ya ha realizado un avance curricular hasta el quinto semestre, por ende, las competencias 7, 12 y 13, siempre de acuerdo al diseño, se encuentran implementadas o en un nivel de posesión final. Asimismo, esta cohorte ya ha cursado las 13 asignaturas que componen la línea de formación básica de acuerdo al avance en la Malla Curricular, sin embargo, no se han presentado datos que den cuenta de este avance, solo se deducen desde avance regular o teórico propuesto en el diseño curricular.

Por otro lado, según indica la unidad académica entrevistada, los internados ubicados en los semestres 9 y 10 integran y dan cuenta de las competencias del Perfil de Egreso, no obstante, esta evidencia ocurre finalizando la formación, lo cual dificulta la toma de decisiones remediales o recuperativas durante el proceso y en vistas de la integración efectiva del Perfil de Egreso. En definitiva, se cuenta con información parcelada por asignaturas sobre el avance de los estudiantes, pero no integrada en unidades mayores como grados de posesión o competencias del Perfil de Egreso.

A nivel micro curricular, los componentes del Programa de Asignatura que arrojan un menor nivel de alineamiento y que por tanto requieren optimización corresponden a:

- (1) La cronología (0%), dado que según indica la unidad académica entrevistada se realizan 8 horas y media prácticas por día, esto corresponde a 17 horas semanales y por tanto a 102 horas cronológicas totales. Lo que expresado en horas pedagógicas, da un total de 136 horas prácticas, lo cual no coincide con las 168 horas prácticas declaradas en el programa de asignatura.
- (2) La implementación de las evaluaciones (50%), puesto que existe discrepancia entre los informantes respecto a la disponibilidad oportuna de la pauta y a la solicitud de evaluaciones que no están en el programa.
- (3) La bibliografía (50%), ya que si bien a nivel declarado hay acuerdo unánime entre los informantes respecto a su *Pertinencia* para el desarrollo de la Unidad de Competencia, también de manera unánime indican que se utilizan fundamentalmente 2 referentes (Elizabeth Anderson, 2011 y las Guías del Ministerio de Salud). Además, existe desconocimiento por parte de los informantes, respecto a la disponibilidad de la bibliografía en la Universidad. No obstante, lo anterior, los estudiantes señalan que se basan en los apuntes y textos propuestos en la versión teórica de la asignatura (Enfermería y Comunidad I y II).

Desde la perspectiva de la fidelidad en la implementación curricular y del logro de la Unidad de Competencia, que contribuye a las 6 competencias especializadas del Perfil de Egreso, son claves la implementación efectiva en cuanto al uso del tiempo, al ajuste de las evaluaciones al diseño y al uso de recursos de aprendizaje, pues a través de ellas se asegura la consistencia que debe llevar al logro de las metas de aprendizaje micro y macro curriculares.

6.2.3. Dimensión Alcanzado

La dimensión alcanzado corresponde a aquella con un menor porcentaje de logro a nivel macro curricular (38%) y con un mayor porcentaje de logro a nivel micro curricular (100%). Además, si se considera el promedio entre ambos niveles, coincide con la dimensión más descendida de la propuesta curricular total de la carrera de enfermería evaluada (58%). Si bien tanto en la dimensión declarado como en la dimensión implementado se han señalado puntos críticos que constituyen brechas u oportunidades de mejora, la dimensión alcanzado o de logro puede ser la más urgente de atender, considerando el contexto de rendición de cuentas derivado de la conclusión del Proyecto Estratégico de Desarrollo 2014-2019 y del nuevo proceso de acreditación institucional 2019, en el marco de la entrada en vigencia de la nueva ley de Educación Superior.

Aunque a nivel macro curricular la dimensión alcanzado es la más descendida, hay claras diferencias entre el Perfil de Egreso (50%) y la Malla Curricular (25%).

Tal como se desprende del Referente de Contrastación, los indicadores para evaluar esta dimensión son la *Percepción de Logro* y la *Fidelidad de Logro*. Respecto al Perfil de Egreso, según indica la unidad académica entrevistada, las instancias de monitoreo actuales corresponden a los resultados obtenidos en (1) las evaluaciones nacionales (diagnóstica, prueba nacional y examen) enfocadas en asignaturas clave, (2) evaluaciones de asignaturas prácticas y (3) evaluaciones en el contexto de internados.

Paralelamente la unidad entrevistada menciona algunas proyecciones que permitirían complementar estas instancias de monitoreo, relacionadas con la valoración del logro de las competencias del Perfil de Egreso por parte de los estudiantes practicantes, egresados, tutores de práctica y empleadores. Sin embargo, a nivel de Fidelidad de Logro, es decir, de resultados disponibles derivados de la aplicación del sistema actual para el monitoreo del Perfil de Egreso, solo se entregan resultados parcelados por asignaturas, sin integrar resultados en unidades mayores según grados de posesión. Esto solo se encuentra a nivel declarativo.

Algo similar ocurre a nivel de Malla Curricular, puesto que no se dispone de resultados agregados por línea de formación o comparativos entre estas. Además la percepción de logro también se encuentra circunscrita, según refiere la unidad académica entrevistada, al análisis de desempeño por asignatura, o bien, semestral referido sobre todo a las tasas de aprobación y reprobación por asignatura.

7. ORIENTACIONES DE MEJORA

Recomendación 1: La propuesta curricular de la carrera de enfermería generada en el periodo 2016-2017, bajo los lineamientos de un currículum basado en competencias propuesto en el Modelo Educativo 2014, tiene como fortaleza un diseño curricular que orienta la implementación y el logro de las competencias del Perfil de Egreso, de las Líneas Formativas y, en mayor medida, de las Unidades de Competencia. No obstante, las principales brechas u oportunidades de mejora se refieren a la *Pertinencia Interna* de este diseño para quienes son usuarios o destinatarios de la propuesta curricular, pues no se dispone de evidencias de validación por parte de estudiantes que cursan estudios, para el caso del Perfil de Egreso y del Programa de Asignatura y, que cursan estudios y que han egresado de la carrera, para el caso de la Malla Curricular. Por lo tanto se recomienda, a nivel de diseño curricular, desarrollar procesos de consulta y de recolección de información más sistemáticos a lo largo del desarrollo del Plan de Estudios, considerando especialmente las características de los estudiantes que ingresan a cursar estudios de Enfermería a la Universidad.

Para ello es necesaria la caracterización previa de las cohortes de estudiantes, la recolección de información respecto a su avance y la recolección de evidencias de validación del Perfil de Egreso, la Malla Curricular y de los diferentes Programas de Asignatura, a medida que avanzan en diferentes hitos, niveles, ciclos, líneas de formación y/o asignaturas. Al respecto puede resultar ilustrativo seguir las orientaciones propuestas por Jerez (2017), en torno a una gestión curricular con responsabilidad extendida. Según este planteamiento, incorporado en el Referente de Contrastación de la Estrategia de Alineamiento Curricular, las evidencias de validación y de aprendizaje que permiten retroalimentar la pertinencia del diseño curricular son susceptibles de reunirse en hitos clave durante el desarrollo, al egreso para evaluar los efectos y posteriormente a 1 y 3 años para evaluar el efecto e impacto de la formación recibida.

Esta recolección de información puede a su vez complementarse con información aportada por docentes, tutores de práctica y representantes del ámbito laboral.

Recomendación 2: En cuanto a la implementación de la propuesta curricular, destacan como fortaleza la Matriz de Tributación y el Diccionario de Competencias, pues orientan la vinculación y desarrollo acumulativo y gradual de las competencias del Perfil de Egreso a través de las asignaturas integradas en el itinerario formativo (Malla Curricular y Plan de Estudios). En definitiva, estos instrumentos permiten saber cómo se va implementando gradualmente el Perfil de Egreso, sin embargo, como debilidad u oportunidad de mejora, no se dispone de evidencias que den cuenta del nivel de la cobertura y el grado posesión actual de las competencias integradas en el Perfil de Egreso, más aún considerando que la cohorte 2017 (y otras anteriores), ya han completado avances equivalentes a la línea de formación básica y a las competencias 7, 12 y 13 del Perfil de Egreso.

En consecuencia se recomienda, recabar información sobre la fidelidad de uso de elementos curriculares relevantes, tales como: competencias del Perfil de Egreso (grados de posesión), líneas formativas, ciclos de formación, niveles o semestres, formación teórica, formación práctica (según tipo de hora del Plan de Estudio), articulación entre tipos de formación y, por supuesto, fidelidad de la implementación curricular por asignatura. Esta orientación trae consigo determinar hitos clave al interior del Plan de Estudios para recolectar dicha información. Al respecto pueden resultar provechoso consultar, a nivel macro curricular, los hitos propuestos en el Marco Nacional de Cualificaciones (2016), específicamente a la caracterización de los conocimientos, habilidades y competencias que conducen a la consecución de los niveles uno, dos y tres, los cuales corresponden, respectivamente, a los grados de bachiller, profesional de aplicación y licenciado o profesional avanzado. Esta vinculación entre el Marco Nacional de Cualificaciones y la propuesta curricular cobra especial relevancia a la luz de las coincidencias entre la distribución de las líneas formativas de la Malla Curricular y los niveles propuestos en el Marco (ver Gráfico 1).

Paralelamente y sobre todo a nivel micro curricular, se recomienda fortalecer la socialización o comunicación respecto a cómo se articula cada asignatura con las unidades mayores del currículum. Para esto puede resultar relevante consultar Biggs y Tang (2011), dado estos autores proponen un sistema que integra coherentemente el currículum, la enseñanza y la evaluación en pos de actividades de aprendizaje con enfoque profundo y orientadas a vislumbrar lo que hace el estudiante al aprender. Este sistema puede orientar a su vez la confección de la planificación lectiva o del Syllabus⁸ como herramientas para orientar el logro de aprendizajes.

Recomendación 3: Respecto la dimensión curricular “alcanzado” o de logro, algunas de las fortalezas se refieren a la reunión de evidencias semanales acerca de la asistencia y de las calificaciones obtenidas por los estudiantes que se encuentran en proceso de formación, asimismo, al finalizar cada periodo la unidad académica se cuenta con datos de aprobación y reprobación de estudiantes. Además, se cuenta con un catastro de reprobación histórica que orienta acciones de evaluación en aquellas asignaturas que en tres años, de un periodo total de 5, han tenido una reprobación igual o superior al 25% de los estudiantes. No obstante, todos estos datos están desagregados por asignaturas, sin aludir a unidades curriculares mayores, tales como competencias del Perfil de Egreso, líneas formativas de la Malla Curricular, ciclos formativos, etc. Es más, según aluden los entrevistados, las evidencias de logro del Perfil de Egreso se obtienen en los semestres 9 y 10, previamente la visión formativa se encuentra parcelada por asignaturas, dificultando la toma de decisiones en pos de la mejora o remediales.

⁸ Para detalles sobre la confección de Syllabus consultar Jerez, Hasbún y Rittershausen (2015).

Al respecto se propone desarrollar un sistema de seguimiento y monitoreo del logro de las competencias del Perfil de Egreso, de las líneas formativas de la Malla Curricular y de los Ciclos de Formación. Un sistema que de manera acumulativa, articulada y oportuna permita reunir evidencias de desempeño en aquellos hitos definidos como clave por la carrera.

Asimismo, se sugiere la incorporación de otro tipo de evidencias que complementen a la calificación y que sean más coherentes con un Modelo Curricular Basado en Competencias, tales como el desarrollo de portafolios a través de un grupo de asignaturas -no por asignatura- prácticas por parte del estudiante, la valoración de desempeño por parte de los supervisores externos o guías de práctica, en el caso de los internados; la autoevaluación de los estudiantes referida a Unidades de Competencia y competencias del Perfil de Egreso, etc. Al respecto se sugiere consultar los modelos de evaluación de Perfiles de Egreso propuestos por Jerez (2017, pp. 237-244).

Por último, se sugiere que este sistema establezca los niveles de logro que la carrera considerará óptimos y aquellos niveles que estarán afectos a acciones remediales en los diferentes hitos macro curriculares, dado que actualmente, según la evidencia recabada en la evaluación, el único sistema de alerta es la reprobación de estudiantes que ocurre segmentado por asignaturas y evidentemente al finalizar un semestre académico. Más aún, si se consideran los criterios de “reprobación histórica”, las alertas ocurren al menos en un periodo de 3 años, dificultando seriamente acciones remediales o de mejora con miras a una formación que, a corto plazo, genere resultados a mediano y largo plazo. Dada la instalación de la calificación numérica, se sugiere, en primer lugar, establecer rangos de desempeño asociado a estas calificaciones, por ejemplo, insuficiente (1,0 a 3,9), en desarrollo (4,0 a 4,9), logrado (5,0 a 5,9) y destacado (6,0 a 7,0). Y, en segundo lugar, determinar que los estudiantes agrupados en los niveles insuficiente y en desarrollo sean considerados para la realización de acciones remediales.

Recomendación 4: como fortalezas a nivel micro curricular se ha levantado evidencia de que los estudiantes efectivamente (1) se desempeñan en el área práctica señalada en el Programa de Asignatura y (2) desarrollan y logran la Unidad de Competencia declarada, según lo expresan los datos de avance curricular y la percepción de los propios estudiantes y los involucrados en su proceso de formación. No obstante, se presentan debilidades en el diseño e implementación: (1) en algunas actividades propias de la práctica (semana 10), (2) en el uso efectivo de la bibliografía presentada, (3) en los tiempos en que se declaran y se aplican las evaluaciones parciales y (4) respecto en el tiempo de duración de la práctica, el cual se señala, es menor al declarado.

Si bien en lo esencial (desarrollo y logro de la Unidad de Competencia), la asignatura cumple con lo declarado, se recomienda generar un consejo de facultad en el que se traten ajustes relativos las debilidades encontradas en el diseño, la implementación y el logro del Programa de Asignatura Práctico⁹. Se sugiere, en concreto, la optimización los tiempos en que se declara e implementa la asignatura en general y las evaluaciones parciales en particular.

Asimismo se sugiere que, dentro de las posibilidades de la carrera y las características de la práctica, cautelar la homogeneidad de recursos y posibilidades de acción de los estudiantes. Respecto a esto último puede ser de gran utilidad la incorporación de una planificación más flexible, que se ajuste a la disponibilidad de acción y de recursos del centro de práctica, resguardando no obstante el cumplimiento de la Unidad de Competencia.

⁹ Dado que las asignaturas prácticas contribuyen al desarrollo de más competencias del perfil de egreso y coinciden con una formación especializada, se sugiere iniciar esta revisión en este tipo de asignaturas y luego continuar con las asignaturas teóricas.

Por último, se hace necesario establecer niveles de logro que la carrera considerará como óptimos para el desempeño en la práctica, de manera que se pueda determinar cuándo y en qué nivel el estudiante ha logrado la Unidad de Competencia. Este punto es de gran relevancia, dadas las vinculaciones entre las prácticas que tiene el Plan de Estudios. En este sentido, por ejemplo, es necesario preguntarse ¿qué ocurrirá con el estudiante que ha logrado un desempeño mínimo para aprobar en “Cuidados de enfermería en la comunidad I” y que luego cursará “Cuidados de enfermería en la comunidad II” Una alternativa al respecto puede ser realizar un seguimiento sistemático de las calificaciones obtenidas en aquellas prácticas que estén vinculadas vía prerrequisito, o bien, entre las prácticas y sus prerrequisitos teóricos.

8. CONCLUSIONES

Tal como quedó de manifiesto en los apartados cuatro, cinco, seis y siete, el desarrollo de la Estrategia de Alineamiento Curricular se ajustó a un plan de trabajo definido por objetivo general y los objetivos específicos, los que a su vez se concretaron en 11 acciones: cuatro vinculadas a la etapa de diseño, seis relacionadas con la etapa de implementación y una para la etapa de orientaciones de mejora. El detalle del diseño metodológico se expuso en la Tabla 2, “Acciones de la estrategia de alineamiento curricular según objetivos y fases” (página 38).

Por lo descrito respecto al desarrollo del diseño metodológico, se observa una cobertura total de los objetivos específicos uno y tres. En tanto que una cobertura parcial del objetivo específico dos, específicamente, debido al incumplimiento de la acción 5, referida a la validar los instrumentos integrados en la Estrategia de Alineamiento Curricular a través del juicio experto. En su expresión porcentual, se ha logrado una cobertura del 100% de las acciones vinculadas a los objetivos específicos uno y tres, en tanto que se ha logrado un 83% de cobertura en las acciones vinculadas al objetivo específico dos. Por ende se ha realizado una cobertura del 94% de las acciones vinculadas a los objetivos de la EAC.

Desde el punto de vista de logro cualitativo, es decir, ahondando en las causas del cumplimiento o incumplimiento de los objetivos específicos y acciones integradas en el diseño metodológico, en la etapa de diseño de la EAC, se observan algunas limitaciones en cuanto a la cobertura de los instrumentos curriculares, dado que se ha optado por un muestreo intencionado y no por la evaluación de la totalidad de los instrumentos que forman parte de la propuesta curricular de enfermería (Acción 3). Esta limitación es válida sobre todo para el nivel micro curricular, ya que se ha decidido evaluar solo una asignatura relevante y no a un grupo significativo de ellas, por ejemplo, toda una línea de formación, una proporción representativa del total por línea de formación, todas las asignaturas que más tributan al Perfil de Egreso, etc.

Asimismo, la selección restringida de los actores o usuarios involucrados, está condicionada a esta primera decisión, sobre los instrumentos curriculares.

Esto trae aparejadas consecuencias respecto a la representatividad de los resultados, incluso a nivel de carrera, pues sería arriesgado desprender que los resultados obtenidos se manifiestan por igual en todas las asignaturas prácticas o en todas las asignaturas especializadas. En este sentido, la representatividad de los resultados y en consecuencia de las orientaciones de mejora, están limitadas por el muestreo (Acciones 10 y 11). Por lo tanto, se debe considerar que, si bien, se dispuso de criterios para la selección de los instrumentos curriculares, estos a nivel micro curricular, a lo sumo, podrían representar a las 9 asignaturas 100% prácticas y de duración semestral (no a los internados anuales), es decir, al 17% de las asignaturas del Plan de Estudios.

En cuanto a la etapa de implementación, objetivo específico dos (ver tabla 2), otra limitación -ya mencionada- se refiere a la falta de evidencias de validación de los instrumentos integrados en la Estrategia de Alineamiento Curricular (Acción 5), ya que aun cuando su diseño se basó estrictamente a lo señalado por los referentes teóricos consultados, no contaron con la validación por parte de expertos en el área que fueran externos a la Universidad destinataria, ni con una validación basada en análisis estadístico de los datos debido al número reducido de instrumentos que fueron parte de la evaluación. Esta limitación podría implicar ciertos sesgos en la información recolectada, pues los instrumentos utilizados responden a una necesidad y a un contexto circunscrito a la realidad de una institución y más específicamente una la carrera.

A esta limitación se agrega el modo en que se determinó realizar el juicio evaluativo respecto al nivel de desarrollo de los instrumentos curriculares (Acción 8), puesto que si bien este se basó en las evidencias sistematizadas de los análisis cualitativo y cuantitativo; así como también se basó en una rúbrica diseñada a partir de los referentes teóricos consultados, no integró a los usuarios o involucrados en el proceso. En este sentido, podría haberse diseñado y aplicado una presentación de resultados dirigida a

cada informante o involucrado y, a partir de la evidencia, solicitarles que ellos determinen el juicio o la categoría en que se encontraba el desarrollo o alineamiento de cada instrumento curricular.

En consecuencia, la realización del juicio se limitó a la decisión del investigador. Esta limitación refuerza la idea de sesgo en la información, esta vez derivada del investigador.

Con todo y a pesar de que podría optimizarse el muestreo, la validación y el modo en que se realiza el juicio evaluativo, uno de los principales hallazgos deriva de la aplicación del Referente de Contrastación, esto es, de su capacidad para modelar u objetivar una propuesta curricular. Se observa que las fases, dimensiones, niveles, instrumentos, criterios e indicadores del Referente han servido para evaluar el nivel de alineamiento o de desarrollo de la propuesta curricular de enfermería. Del mismo modo ocurre con el uso de información en la Estrategia de Alineamiento, pues las fuentes, los instrumentos y los tipos de análisis realizados efectivamente permiten evaluar el desarrollo curricular de una carrera. Por lo tanto, con ello se demuestra la validez de la metodología en general, aun cuando se presentan algunas limitaciones sobre todo desde el punto de vista cualitativo, mas no de cobertura.

Esto se refrenda en los principales hallazgos en cuanto a los resultados integrados, los que sugieren:

(1) *Mayores fortalezas en la dimensión declarado (87%) y menores en la implementado (74%) y alcanzado (58%), a nivel de toda la propuesta curricular evaluada.* Pues se ha recolectado evidencia de que existen mecanismos claros para el diseño curricular sobre todo en el Manual de Gestión Curricular (2015). Estos mecanismos establecen, por ejemplo, la necesidad de realizar validaciones de los instrumentos curriculares, especificando en concreto el flujo o protocolo de trabajo para cada caso. Sin embargo, dicho manual no orienta cómo debe ser la implementación, ni cómo se dará cuenta del logro de unidades mayores del currículum: líneas formativas, tipos de competencias del perfil de egreso, ciclos formativos, etc.

Algunas posibles causas del énfasis en el diseño, pueden deberse a lo reciente de la instalación del Currículum Basado en Competencias según el Modelo Curricular 2014 (5 años) y a la necesidad de comenzar a orientar desde el diseño esta nueva opción curricular. No obstante, desde una perspectiva a largo plazo resulta razonable transitar desde el diseño hacia la implementación y el logro del currículum.

(2) *Mayores fortalezas en el nivel micro curricular (79%), versus el macro curricular (69%).* Una de causas de los mayores niveles de desarrollo a nivel microcurricular, se relacionan con el vínculo o consistencia interna entre la Unidades de Competencia, la actividades de enseñanza-aprendizaje y el logro en la escala de apreciación obtenido por los estudiantes y percibido por los estudiantes y las tutoras de la asignatura evaluada. En tanto que las menores fortalezas a nivel macrocurricular pueden explicarse desde las orientaciones para la validación que propone el Manual de Gestión Curricular (2015), pues las evidencias de validación propuestas en él para Perfil de Egreso, son más variadas y específicas que las propuestas para los otros instrumentos macrocurriculares: Malla Curricular y Plan de Estudios. A esto se agrega que los resultados de aprendizaje son básicamente microcurriculares, es decir, se encuentran limitados o fragmentados por asignatura, referidos a calificaciones y monitoreados según tasas de reprobación y aprobación, sin presentar una integración en unidades mayores. En esta línea de análisis, pueden ser relevantes aquellas instancias destinadas a socializar el modelo educativo, con miras a que los diferentes actores involucrados en el proceso formativo comprendan cómo las asignaturas se relacionan entre sí, formando unidades mayores que, en definitiva, permiten alcanzar el perfil de egreso de la carrera.

(3) *Mayores fortalezas, a nivel de logro total, en el Programa de Asignatura (79%) y menores en la Malla Curricular (71%) y el Perfil de Egreso (65%).* Esto deriva de la disponibilidad de datos respecto a los resultados asociados a cada uno de estos instrumentos, pues la transferencia o vinculación entre la asignatura y su calificación promedio final, se realiza de manera directa. En cambio, a nivel macrocurricular, se deben agrupar calificaciones de acuerdo a la caracterización de las asignaturas, o bien, establecer hitos de certificación final, por ejemplo, calificación promedio una vez concluida una línea formativa, una competencia del perfil de egreso o una vez concluido un ciclo formativo. Nuevamente esto podría deberse a lo reciente de la instalación del Currículum Basado en Competencias en la Universidad destinataria y al tránsito, desde el diseño, hacia la implementación y el logro de las unidades mayores del currículum.

(5) *Mayores fortalezas en la dimensión alcanzado (100%) y menores en la implementado (71%) y declarado (64%), a nivel micro curricular.* Dado que en el punto anterior se profundizó en el porqué de las mayores fortalezas en la dimensión alcanzado a nivel microcurricular, en este punto se profundiza en los menores niveles de logro en el diseño microcurricular. Los protocolos u orientaciones dispuestos para la validación de programas de asignatura, establecen que su contenido debe ajustarse a los componentes y estándares definidos por el Manual de Gestión Curricular (2015) y coordinados por la Dirección de Diseño Curricular. No obstante, dentro de estas disposiciones no se consideran evidencias de validación por parte de usuarios tales como estudiantes, tutores externos, egresados y empleadores. Este tipo de evidencias permitirán ajustar el diseño al contexto y a las posibilidades en las que se desarrollan las asignaturas, sobre todo las de carácter práctico y especializadas. Pues la evidencia levantada en este sentido, arroja diferencias de equipamiento entre los centros de práctica en que se desempeñaron los entrevistados, así como también diferencias entre el tiempo declarado y el tiempo realmente utilizado en la práctica. Las decisiones de gestión curricular sobre este punto permitirían tener un diseño más ajustado a los destinatarios y al contexto en el que se desenvuelven.

(8) *Debilidades en la Pertinencia Interna a nivel de Perfil de Egreso (75%) y Malla Curricular (50%).* Aún cuando a nivel macrocurricular la principal fortaleza es el diseño, la evidencia levantada sugiere que existen amplias oportunidades de mejora en cuanto al nivel de pertinencia que este diseño tiene para los involucrados, especialmente para los estudiantes, pues ni a nivel de perfil de egreso, ni a nivel de malla curricular, se han recolectado evidencias de validación de quienes se encuentran cursando el actual plan de estudios. Incluso, para el caso de la malla curricular, los protocolos de validación solo integran evidencias académicas internas: decanatura, consejos de facultad y vicerrectoría académica, mas no evidencias de estudiantes en curso.

Una de las causas posibles de estos resultados puede vincularse a la visión preponderante sobre el perfil de egreso como matriz orientadora deductiva de los demás instrumentos curriculares. Bajo esta racionalidad, cuando se tiene un perfil de egreso validado, automáticamente se están validando los instrumentos que de él derivan. Sin embargo, desde el punto de vista del alineamiento o fidelidad de implantación sugerida en este estudio, un diseño curricular que se ajuste con mayor precisión al entorno laboral y a las necesidades de formación de sus destinatarios, estará orientado en mayor medida a logro de los resultados que se propone.

(9) *Debilidades en el Alineamiento del Perfil de Egreso (50%), en la dimensión implementado.* Si bien se han recabado fortalezas a nivel de diseño del perfil de egreso, fundamentalmente debido a la cantidad y calidad de evidencias de validación, una de sus principales debilidades corresponde a la falta de orientaciones sobre cómo se implementa y a la falta de evidencias sobre cómo se integra de acuerdo al avance curricular de los estudiantes. Nuevamente, desde el diseño, la carrera cuenta con la matriz de tributación, en la que se agrupan asignaturas de acuerdo a su contribución a cada competencia del perfil de egreso, no obstante, no se cuentan con evidencias del avance curricular por cohorte de estudiantes, por ejemplo, ¿qué competencias del perfil ya han completado los estudiantes que ingresaron en el 2017 y 2018? ¿existe evidencia de este avance por competencia?

Estas evidencias de cobertura permitirían saber cuáles y cuántas competencias del perfil se van logrando con el avance regular en el plan de estudios, a la vez que permitirían extrapolar el avance micro hacia el macrocurricular. Ahora bien, la carrera cuenta además con el diccionario de competencia que define grados de posesión inicial, medio y final de cada competencia del perfil de egreso. Por lo tanto, presenta herramientas que, de transformarse en datos de avance por cohorte, permitirían fácilmente dar cuenta de la implementación del perfil de egreso.

(10) *Debilidades en la eficacia en el Perfil de Egreso (50%) y la Malla Curricular (25%), en la dimensión alcanzado.* En directa relación con el punto anterior, las evidencias -ahora no de cobertura, sino- de resultados del perfil de egreso y la malla curricular, deben desprenderse desde la matriz de tributación y desde del diccionario de competencias. Sin embargo, algunas interrogantes relevadas por la Estrategias de Alineamiento curricular y que son pertinentes para la toma de decisiones son: ¿el logro de competencias se expresa con una calificación numérica del 1 al 7, en porcentajes o en niveles de desempeño? Y, si es en notas, ¿estas se promedian? ¿todas las asignaturas ponderan lo mismo si tributan a una misma competencia? ¿qué nivel consideraremos óptimo para decir que la competencia está lograda y qué nivel para indicar que el estudiante requiere apoyo? Lo mismo vale para el caso de las líneas formativas de la malla curricular. Todas ellas son decisiones que se deben tomar en el terreno de la gestión para optimizar el desarrollo curricular, en el ámbito del logro o alcance de las metas de aprendizaje a nivel macro.

Por último, algunas proyecciones derivadas de la implementación de la Estrategia de Alineamiento Curricular se refieren a:

(1) Su capacidad para instalarse como metodología eficaz de (auto)evaluación curricular de una carrera, ya que si bien hay objetivos y acciones que son susceptibles de mejora, en suma, se ha dado cuenta de una cobertura suficiente de los objetivos propuestos (94%). Por ende, en aquellos casos en que se decida y requiera replicar la EAC, algunas sugerencias se vinculan a:

- La necesidad de recabar evidencias de validación de aquellos instrumentos de evaluación y de juicio evaluativo que se integran en la EAC. Para ello se recomienda inicialmente reunir evidencias asociadas a la validación de contenido por parte de expertos externos a la Universidad, a fin de evitar sesgos de contexto y, a medida que se va aplicando a un número mayor de asignaturas y entrevistados, evidencias relativas a la validación estadística, por ejemplo, análisis factorial e índices de confiabilidad.
- Procurar la realización de un muestreo más representativo de las asignaturas participantes, aspecto que si bien puede implicar más tiempo, trabajo y recursos por parte de quienes implementen la EAC, redundará en una mayor fidelidad y alcance de la información. Una buena alternativa puede ser definir un plan de trabajo en que gradualmente se vayan evaluando unidades significativas del currículum, esto es, a medida que avanzan los estudiantes en el plan de estudios. De esta manera los recursos se distribuyen en el tiempo y los esfuerzos se enfocan en segmentos relevantes del currículum.
- Comunicar los resultados de los análisis a los informantes claves entrevistados, de manera que sean ellos quienes emitan el juicio evaluativo y así se evitan sesgos por parte del investigador y se realiza un proceso de evaluación más transparente.

(2) Su factibilidad para transformarse en un modelo de evaluación curricular de una Universidad. Esta proyección implicaría diseñar mecanismos transversales para la evaluación del desarrollo curricular en sus diferentes fases, dimensiones, niveles e instrumentos. Evidentemente, esta decisión depende de la estructura organizacional de las instituciones de educación superior, pues en algunas casas de estudio, las carreras dependen de una unidad centralizada, o bien, en otras, las carreras operan de manera más autónoma, gestionando sus propios procesos curriculares, aun cuando tengan que rendir cuentas en otras instancias.

(3) Otra potencialidad de la EAC, es su factibilidad de transformarse en un software para monitorear el desarrollo curricular. En este desarrollo digital se podrían ingresar las competencias del perfil de egreso y luego, a partir de una matriz de tributación (asignaturas vinculadas a cada competencia) y un diccionario de competencias (grados de posesión de las competencias), ir monitoreando la implementación y el logro de estas a medida que las cohortes de estudiantes avanzan en el plan de estudios y por asignaturas. Este sistema podría definir hitos clave y generar alertas no solo por asignatura, sino que también por unidades macrocurriculares, por ejemplo, cuando un grupo de estudiantes no haya desarrollado de manera “suficiente” (según criterio de la carrera) una competencia básica del perfil de egreso, podría estar afecto a acciones remediales o de nivelación promovidas por la Universidad. Desde este punto de vista se realizaría una evaluación formativa a nivel macrocurricular.

(5) Su capacidad de integrar criterios e indicadores vinculados a la gestión de recursos, tales como la viabilidad o factibilidad financiera. Es claro que las decisiones respecto a la optimización del currículum, se encuentra limitada también por la disponibilidad y la gestión de recursos económicos, en este sentido, se puede estimar el costo que ciertas decisiones podrían tener para las arcas de la carrera o la Universidad. Por ejemplo, si se requiere optimizar el diseño curricular todas las asignaturas de la línea formativa especializada, ¿cuál será el costo que esto tiene en términos de recursos materiales, de recursos humanos, tiempo de trabajo, entre otros? En esta línea de proyección puede ser de ayuda consultar los estudios de Améstica, Llinas & Oriol (2017) y De Arco, Barcelo, Parra & Ortega (2017). Una incorporación de criterios financieros en la EAC, desde un punto de vista más global, puede vincularse también a decisiones sobre la viabilidad de las propuestas curriculares de nuevas carreras, pues podría ocurrir que una vez valorizado un proyecto curricular, este no tenga asidero económico y por tanto pueda descartarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Akker, J. van den, Boer, W. de, Folmer, E., Kuiper, W., Letschert, J., Nieveen, N., & Thijs, A. (2009). Curriculum in Development. *Netherlands Institute for Curriculum Development*, 9–58. Retrieved from: <https://doi.org/10.4135/9781412958806.n116>
2. Améstica, L., Llinas, X. y Oriol, J. (2017). Costos de la renovación curricular. una propuesta metodológica para la valorización económica de carreras universitarias. *Formación Universitaria*. Vol. 10(1), 89-100. doi: 10.4067/S0718-50062017000100010. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v10n1/art10.pdf>
3. Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972007000200012
4. Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University, What the Student Does*. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/1f96/f4a66767293cf2902652ac9eadfa8ef51f13.pdf>
5. Bravo, N. (2007). *Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning.-América Latina*. Recuperado de: http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcp_ut/pdfs/m1/competencias_proyecto_tuning.pdf
6. CINDA, grupo operativo de universidades chilenas. (2008). Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior. Recuperado de: <http://www.upch.edu.pe/rector/dugec/images/files/biblioteca/39.PDF>

7. CINDA, grupo operativo de universidades chilenas. (2017). En evaluación del logro de perfiles de egreso: experiencias universitarias. Recuperado de: <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2017/07/evaluacion-del-logro-de-perfiles-de-egreso-experiencias-universitarias.pdf>
8. Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile. (2016). Criterios de Evaluación para Carreras y Programas de Pregrado. Recuperado de: <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/consultapublica/CRITERIOS%20DE%20EVALUACION%20PARA%20CARRERAS%20Y%20PROGRAMAS%20DE%20PREGRADO.pdf>
9. Comité Asesor de Bioética de FONDECYT/CONICYT. (2008). Sugerencias para preparar un acta de aprobación o rechazo de un proyecto de investigación con personas. Recuperado de: <http://www.conicyt.cl/fondecyt/files/2012/10/Sugerencias-para-preparar-un-Acta-de-Aprobacion-o-Rechazo-de-un-Proyecto-de-Investigacion-Con-Personas.pdf>
10. De Arco, L.; Barrio Barceló, H.; Parra, G. (2017). Análisis de factibilidad de un sistema de educación B-learning: caso de estudio Universidad de San Buenaventura. *Revista Academia y Virtualidad*, 10, (2), 7-19 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6069663>
11. Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE*, 22 (1), art. 4. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164>
12. Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. y Worthen, B. R. (2004). *Evaluation's Basic Purpose, Uses, and Conceptual Distinctions*. In: *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*. Chapter 1. 3° Edición. Boston: Pearson. pp. 3 a 29.
13. Garduño, L. (1999). Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. *Revista iberoamericana*, (21), s/p. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie21a06.htm>

14. Hawes, G. (2003). *Un curriculum para la formación profesional en la universidad*. Recuperado de: http://www.pregrado.otalca.cl/docs/pdf/documentos_interes/TALO1O1%20Curriculo%20Formacion%20Profesional.pdf
15. Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F., México: Mcgraw-Hill.
16. Jerez, O. (2017). Criterios y modelos para la evaluación de perfiles de egreso en la educación superior: propuestas desde la práctica. En *evaluación del logro de perfiles de egreso: experiencias universitarias* (pp. 177-188). Recuperado de: <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2017/07/evaluacion-del-logro-de-perfiles-de-egreso-experiencias-universitarias.pdf>
17. Kri, F., Marchant, E., del Valle, R., Sánchez, T., Altieri, E., Ibarra, P., Vásquez, M., Fernández F., Bravo C., Sánchez V. Salinas C., Segovia, N. (2015). *Manual para la implementación del Sistema de Créditos Académicos Transferibles SCT-Chile* (Tercera Edición ed.). Santiago: CRUCH.
18. López, M. (2011). Criterios de coherencia y pertinencia para la evaluación inicial de planes y programas de pregrado: una propuesta teórico-metodológica. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10 (19), 49-71. <http://www.redalyc.org/pdf/2431/243120126003.pdf>
19. McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005) *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. Madrid, España: Pearson Addison Wesley (5th Edición).
20. Ministerio de Educación de Chile (2016). Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior y el desarrollo de sus descriptores. Recuperado de: http://www.upla.cl/innovacioncurricular/wp-content/uploads/2012/06/PPT-Jornada-MNC_agosto-2015.pdf
21. Ministerio de Educación. (29 de mayo de 2018). *Ley de educación superior*. [Ley N° 21.091 de 2018]. DO: <http://bcn.cl/25b7u>

22. Montaña López, A. M. (2014). Meta-perfil del área de Educación. Tuning: América Latina: Meta-Perfiles Y Perfiles: Una Nueva Aproximación Para Las Titulaciones En América Latina. Recuperado de: <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning71.pdf>
23. Pontificia Universidad Católica de Chile. (2013). Coordinación de Ética y Seguridad de Investigación. Recuperado de: <http://investigacion.uc.cl/Etica-UC/coordinacion-de-etica-de-investigacion-y-seguridad.html>
24. Porter, A. & Smithson, J. (2001). Using Curriculum Indicators. Retrieved from: https://www.cpre.org/sites/default/files/researchreport/788_rr48.pdf
25. Riesco González, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, (13), 79–106. DOI: <https://doi.org/http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2575310.pdf>
26. Rojas, A. y Hawes, G. (2013). Articulación e integración en el currículum de formación. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.10 (Número especial, 2012), 55-81. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6093>
27. Stufflebeam, D. Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Madrid, España: Paidós.
28. Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE.
29. Urra Sepúlveda, P., Jiménez Badaracco, J., Leiva, C., Pérez Lorca, A., & Pallavicini Magnére, P. (2012). Manual de revisión y diseño curricular universitario. Recuperado de: http://www.unie.usach.cl/wp-content/uploads/download-manager-files/I_Diagnostico_Curricular.pdf
30. Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F. & Gutiérrez, G. (2015). Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática. *Psicoperspectivas*, 14(2), 96-108. DOI: [10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-445](https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-445)
31. Weiss, C. (1975). *Investigación Evaluativa*. México D.F., México: Trillas.

ANEXOS

Anexo 1: Principios éticos de la estrategia de alineamiento constructivo

De acuerdo al diseño metodológico de la EAC, se consideraron algunos parámetros éticos para integrar a los actores o informantes clave que participaron del proceso: Dirección Nacional Académica, Decanatura, Tutora Interna, Tutora Externa y Estudiantes.

Considerando los lineamientos propuestos en la normativa de la Pontificia Universidad Católica respecto a la ética y seguridad de las investigaciones, se resguardó la selección informada de la población participante. En este sentido, la elección de participantes se realizó con el previo consentimiento de los participantes según el formato propuesto por Fondecyt/Conicyt (2008), el cual incluye: objetivos, procedimientos, confidencialidad, beneficios, riesgos, costos, compensaciones, entre otros.

Ya en el procesamiento de la información, se resguardó tanto en la redacción como en el análisis de resultados, el manejo de los datos aportados o no por los participantes. Asimismo se cauteló la confidencialidad y el respeto por la dignidad en la relación investigador / colaborador.

Anexo 2: Informe de evaluación del Perfil de Egreso

De acuerdo al diseño metodológico de la Estrategia de Alineamiento Curricular, el Perfil de Egreso fue analizado y evaluado considerando las siguientes dimensiones, criterios, instrumentos y fuentes de información.

Tabla 1: matriz para la evaluación del perfil de egreso

DIMENSIONES EVALUADAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN						FUENTES DE INFORMACIÓN				RECOGIDA, ANÁLISIS Y JUICIO DE LA INFORMACIÓN			
	PERTINENCIA EXTERNA	PERTINENCIA INTERNA	CONSISTENCIA EXTERNA	CONSISTENCIA INTERNA	ALINEAMIENTO	EFICACIA	DIRECCIÓN NACIONAL ACADÉMICA	MANUAL DE GESTIÓN CURRICULAR	INFORME DE VALIDACIÓN 2017	BASE DE DATOS DE AVANCE CURRICULAR	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	ANÁLISIS DE CONTENIDO	ANÁLISIS ESTADÍSTICO DESCRIPTIVO	JUICIO (RÚBRICA)
DECLARADO	X	X	X	X			X	X	X		X	X	X	X
IMPLEMENTADO					X		X				X	X		X
ALCANZADO						X	X		X	X	X	X	X	X

1. Contextualización

Con el nuevo Modelo Educativo, iniciado en la Universidad el año 2014, se comienza un trabajo de rediseño curricular que comprende las unidades mayores y menores del currículum. Tanto para los procesos de diseño como para los de rediseño, desde el año 2015, la Universidad cuenta con el Manual de Gestión Curricular, el cual orienta la elaboración de todos los instrumentos curriculares. En este contexto la Unidad Académica entrevistada declara que:

en el año 2015, la carrera tenía una declaración muy general, muy descriptiva, en términos muy amplios y lo que nosotros necesitábamos en ese momento era hacer un desglose por competencias, no, por el cambio curricular que estaba teniendo la Universidad a nivel general. Entonces en esa primera instancia, cuando hacemos el primer desglose por competencias, consideramos las competencias que estaban establecidas por la CNA [...] Entonces, ahí se generó esa construcción, se hizo una validación de expertos, principalmente con las directoras de carrera y con docentes de la Universidad. Ahora, posteriormente, ya en el año 2016, se implementa el mecanismo, este de Validación Triangular¹⁰ (empleadores, docentes y estudiantes egresados).

Por lo tanto, el Perfil de Egreso se elabora en 2015, se valida en 2016 y entra en vigencia en año 2017.

¹⁰ El mecanismo de Validación Triangular es un proceso clave para el diseño curricular que aparece en el Manual de Gestión Curricular 2015.

2. Dimensión declarado

2.1. Pertinencia externa

Uno de los criterios a evaluar en la dimensión declarado, lo constituye la Pertinencia Externa, donde a su vez se distinguen los indicadores de vigencia, suficiencia de información y relevancia de información.

En relación a la *Vigencia*, el Perfil de Egreso se decreta hace dos años y un semestre, por lo tanto, según el avance curricular ideal, la primera cohorte de estudiantes que ingresa con el nuevo Perfil actualmente cursa el quinto semestre.

En cuanto al indicador de *Suficiencia de Información*, esto es, a la cantidad de información relevante utilizada (saturación), tanto para elaboración (2015) como para la Validación (2016) del Perfil de Egreso, se reunió información relevante proveniente de agentes externos e internos de la institución.

Según se declara en la entrevista realizada a la Dirección Nacional Académica, para la elaboración se utilizaron como *Referente Externo* los criterios generales y específicos dispuestos en el Metaperfil o Perfil Profesional Mínimo propuesto por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 2014). Junto con estos criterios, el Metaperfil orienta también la conformación de las cuatro áreas de la enfermería: gestión y administración, asistencial, educación e investigación.

Sobre la base del Metaperfil de la CNA se elabora un Perfil de Egreso desglosado por competencias que luego pasó a la fase de Validación. Para este hito se utilizó como *Referente Interno* las directrices dispuestas en el Manual de Gestión Curricular 2015. En él se indica que el proceso de validación del diseño del Perfil de Egreso tiene como principales hitos: (1) la Validación Inicial por parte del consejo de facultad, compuesto por la decanatura y las direcciones de carrera por sede y (2) la Validación Triangular, que se subdivide en (2.1.) Validación Interna (docentes y titulados UPV) y (2.2.) Validación Externa (Empleadores).

La Validación Inicial se concretó en la revisión o validación de contenido realizada sobre las competencias elaboradas inicialmente. Esta validación tuvo lugar al interior de los consejos de facultad, por tanto contó con la valoración de expertos internos (direcciones de carrera en las 4 sedes y decanatura). A partir de esta instancia se evacuó un Perfil de Egreso compuesto por 15 competencias.

Según lo expuesto en el Informe de Validación del Perfil de Egreso de Enfermería 2017, el proceso de Validación Triangular se desarrolló a través de una encuesta *on line*, realizada en la plataforma *Google Forms*, que contó con la participación total de 175 informantes clave, los que se subdividieron en 72 titulados, 77 docentes y 26 empleadores.

En cuanto al indicador de *Relevancia de Información*, es decir, a la valoración que cada informante le atribuye a la formación declarada. Cada una de las 15 competencias fueron valoradas a partir de una Escala que va desde el uno al siete, donde los informantes tuvieron que calificar el “Grado de Pertinencia”, respecto a las “Aspiraciones Formativas” (Docentes), la “Formación Recibida” (Egresados) y la “Verificación de la Formación Recibida” (empleadores). Se establecieron para ello tres tramos: 1-3 (Poco o Nada Pertinente), 4-5 (Medianamente Pertinente) y 6-7 (Muy Pertinente).

Así también, el Manual de Gestión Curricular 2015, prescribe criterios de Juicio para determinar la validación del Perfil de Egreso:

TABLA 2: Categorías para determinar la validación del perfil de egreso

CATEGORÍAS	DETALLE
A	Al menos el 50% de los representantes de la industria califique la competencia como “Muy pertinente” o que la suma de calificaciones “Medianamente” y “Muy pertinente” corresponda al menos al 70% del total de la muestra.
B	Al menos el 50% de los estudiantes titulados califique la competencia como “Muy pertinente” o que la suma de calificaciones “Medianamente” y “Muy pertinente” corresponda al menos al 70% de la muestra.
C	Al menos el 50% de los docentes califique la competencia como “Muy pertinente” o que la suma de calificaciones “Medianamente” y “Muy pertinente” corresponda al menos al 70 % de la muestra.

De acuerdo al Informe de Validación del Perfil de Egreso 2017 y específicamente en lo relativo al Criterio A, las 15 competencias que componen el Perfil de Egreso fueron calificadas como “muy pertinentes” por más del 50% los representantes de la industria. Los porcentajes de “empleadores” que valoran como “muy pertinentes” las competencias, fluctúan entre el 62% (competencias 4 y 14) y el 96% (competencia 3). Además el promedio de representantes de la industria que valoran como “muy pertinentes” todas las competencias del Perfil de Egreso llega a un 80% (21 de 26 informantes).

Los resultados para el Criterio B, estudiantes titulados, también indican que las 15 competencias del Perfil de Egreso fueron calificadas como “muy pertinentes” por más del 50% de los encuestados. Presentando un rango de porcentajes que va desde el 68% (competencia 10) y el 97% (competencia 3) y un promedio de 89% (64 de 72) estudiantes.

Por último y de acuerdo al criterio C, más del 50% de los docentes de diferentes áreas formativas de la carrera valoraron como “muy pertinentes” las 15 competencias del Perfil de Egreso. Con resultados en un rango que va desde 62% (competencia 12) a 97% (competencia 15) y con un promedio de 87% (68 de 77) docentes que valoran las competencias como “muy pertinentes”.

En síntesis, de acuerdo al criterio de Pertinencia Externa y a las fuentes analizadas, el diseño del Perfil de Egreso (1) es vigente, pues se ha validado o evaluado en un periodo menor a 3 años (2017), (2) presenta información suficiente, dado que utiliza referentes externos e internos tanto en la etapa de elaboración como en la de validación (Metaperfil CNA, Manual de Gestión Curricular y 175 informantes clave). Además, (3) presenta información relevante respecto al juicio sobre el “grado de pertinencia” según el cual se determina su validación.

En consecuencia, según el criterio de Pertinencia Externa, el diseño del Perfil de Egreso de la carrera de Enfermería se encuentra en un nivel de alineamiento “Logrado” en cada uno de sus indicadores de este criterio.

2.2. Pertinencia interna

Este criterio corresponde a la capacidad del Perfil de Egreso para dar respuestas a las necesidades reales de formación de los grupos y sujetos involucrados, especialmente de los estudiantes, considerando sus necesidades educativas al inicio, durante y al egreso de su formación. Para ello se considera la información aportada por los estudiantes que se encuentran en las diferentes fases de la formación de las propuestas en el Referente de Contrastación (inicio, proceso, efectos e impactos). Esta información se recoge con el propósito de orientar la elaboración o para determinar la validación del Perfil de Egreso.

En relación a los antecedentes aportados en el punto anterior (Pertinencia Externa), durante el proceso de Validación Triangular del Perfil de Egreso se ha recogido información relevante de egresados de la carrera entre los años 2011 y 2015. Además este grupo, ha sido el que presenta una mayor proporción de informantes que valoran como “Muy Pertinentes” las competencias del Perfil de Egreso.

Sin embargo, ni en las orientaciones dispuestas en el Manual de Gestión Curricular, ni el Informe de Validación del Perfil de Egreso de Enfermería, se considera a los estudiantes que se encuentran en proceso de formación, como informantes clave para elaborar o validar el Perfil de Egreso.

Al respecto, en la cita agrupada en el código de Pertinencia Interna (Red Semántica 1, Atlas Ti), que se desprende del análisis de la entrevista realizada a la Dirección Nacional Académica, se indica que en:

la próxima validación en donde el estudiante ya haya recibido la formación de un currículum innovado, él tiene que entregarnos, aportarnos ese juicio, que sería ya la tercera instancia de validación con la que la carrera debería presentarse al próximo proceso de acreditación. Y debería orientar cualquier actualización curricular mayor de la carrera. Entonces de aquí en adelante.

Se desprende de la cita que, por un lado, solo se ha considerado la valoración de los egresados que no han estudiado con el Plan actual y, por otro, que se visualiza como una información relevante el que, “en adelante”, una evaluación o validación del Perfil de Egreso, realizada durante el proceso, integre información de estudiantes que cursan un plan de estudio recientemente validado. Más aún, se considera como un aspecto clave para efectos de la Acreditación.

Por lo tanto el diseño del Perfil de Egreso y más específicamente los procesos de elaboración y validación, se encuentran en los siguientes niveles:

(1) “Logrado” respecto al indicador “final de la formación”, pues se integra información de los egresados en la valoración de las competencias.

(2) “En Proceso” en el indicador “durante la formación”, dado que se proyecta que en una validación futura se integre la valoración de estudiantes en curso de formación.

2.3. Consistencia externa

Según los criterios definidos por el Referente de Contrastación, la Consistencia Externa constituye la integración coherente entre los componentes del Perfil de Egreso y el proyecto educativo institucional. En la rúbrica para la determinación del juicio evaluativo, de este criterio se desprenden dos indicadores según su relación con el Perfil de Egreso: misión y valores.

De acuerdo al análisis temático realizado sobre la *Misión Institucional*, resaltan tres citas relevantes para el análisis del Perfil de Egreso, la Universidad:

(1) Desarrolla una formación pertinente a los requerimientos del medio.

(2) Entrega una educación que refuerza y complementa las habilidades y capacidades de nuestros estudiantes.

(3) Fomenta en los estudiantes el pensamiento ético y una visión crítica de la realidad.

Respecto a la primera cita, la Universidad cuenta con el Manual de Gestión Curricular que entrega orientaciones para la elaboración y validación del Perfil de Egreso, que integra referentes e información de agentes internos y externos vinculados al campo laboral, a la política educativa y al estado actual del conocimiento técnico-científico. Dado que en el apartado de Pertinencia Externa se ha concluido que el Perfil de Egreso se encuentra en un nivel “Logrado” respecto a los indicadores de Vigencia, Suficiencia y Relevancia de Información, también se desprende que su diseño es “pertinente a los requerimientos del medio”, sobre todo considerando que en su elaboración utilizó el Metaperfil propuesto por la CNA y que en su validación se consideró la valoración por parte de representantes del ámbito laboral y de egresados.

En cuanto al segundo punto y de acuerdo al tipo de competencias declaradas en el Manual de Gestión Curricular, las 15 competencias del Perfil de Egreso se distribuyen en cinco genéricas o que representan el sello institucional, cuatro básicas o que sirven de base para el desarrollo de las competencias específicas y seis específicas que se vinculan a los aspectos técnicos ocupacionales de la profesión. Por ende, el Perfil de Egreso, a nivel declarativo, orienta una formación que transita desde lo básico (27%) a lo especializado (40%); considerando también el sello institucional (33%).

En lo que concierne al fomento del pensamiento ético y la visión crítica de la realidad, el grupo de cinco competencias genéricas agrupa a dos transversales, orientadas al desarrollo comunicacional y del pensamiento lógico-matemático; y tres vinculadas al Sello Institucional. Entre este último grupo resalta la competencia 15, que propone una formación orientada al desarrollo de actitudes éticas y a un desempeño de excelencia con el “sello de responsabilidad social en los distintos escenarios”.

El segundo indicador del criterio de Consistencia Externa, corresponde a los *Valores Institucionales*. Según el Modelo Educativo 2014, son: liderazgo, responsabilidad social, actuar ético, emprendimiento e innovación. Junto a la competencia 15, orientada a la formación ética, el Perfil de Egreso, en sus tres competencias “Sello”, integra la competencia 14, que propone una formación orientada al liderazgo, el emprendimiento y la innovación.

Por todo lo descrito en este apartado, se demuestra que las competencias del Perfil de Egreso realizan alusiones directas a la Misión y a los Valores Institucionales declarados en el Modelo Educativo y en consecuencia este instrumento curricular se encuentra, para el caso de ambos indicadores, en un nivel “Logrado”.

2.4. Consistencia interna

Este criterio se refiere a la coherencia interna del producto o instrumento curricular. En particular, se analiza la presencia de un sentido o lógica formativa al interior del Perfil de Egreso (integración), o bien, entre el Perfil y otro instrumento curricular (articulación).

En relación al indicador de *Integración*, el Perfil de Egreso está conformado por las siguientes áreas formativas: asistencial, investigación, educación y gestión y administración. Estas áreas son las sugeridas en el “Perfil Profesional Mínimo” propuestas en el Metaperfil de la Comisión Nacional de Acreditación y se distribuyen en 54% asistencial, 20% investigación, 13% educación y 13% gestión y administración. Por ende se puede sostener que, en tanto producto curricular diseñado, la carrera propone un Perfil de Egreso coherente, que identifica e integra cuatro áreas formativas, con un marcado énfasis en el área asistencial, la cual se vincula a la atención integral, provisión de cuidados, documentación y derivación de pacientes a lo largo de todo el ciclo vital, pertenecientes a los diferentes contextos sociales y niveles de atención (CNA, 2014).

El modo en que se ha diseñado la propuesta curricular de la carrera es deductivo (Entrevista DNA), en donde el Perfil de Egreso es un instrumento que orienta la elaboración de otros productos macro y micro curriculares. En este contexto, el indicador de *Articulación*, es decir, aquel que se refiere a la relación del Perfil de Egreso respecto a otros instrumentos curriculares, puede visualizarse en el vínculo de las competencias del Perfil y su contribución a las líneas de formación que luego se expresan en la Malla Curricular. En este sentido, las líneas formativas se distribuyen en seis competencias especializadas (40%), cinco generales (33%), tres básicas (20%) y una de licenciatura (7%).

En síntesis, el Perfil de Egreso está integrado por áreas y articulado con las líneas formativas que se expresan en la Malla Curricular. El análisis de la distribución de las competencias del Perfil indica que es una propuesta que pone énfasis en el área asistencial y en la formación especializada. Dado que mediante el criterio de Consistencia Interna se valora la presencia y la decisión por una lógica o sentido formativo, ambos indicadores se encuentran en el nivel de “Logrado”.

3. Dimensión implementado

3.1. Alineamiento

Según este criterio, se valora la coherencia o ajuste entre el Perfil de Egreso declarado y su implementación. Para ello se analiza la operacionalización esperada o declara y la efectuada. Los indicadores a considerar en este criterio son la *Fidelidad de Uso* y la *Percepción de Uso*.

Respecto a la *Fidelidad de Uso*, el diseño del Perfil de Egreso orienta deductivamente la elaboración de la Matriz de Tributación y del Diccionario de Competencias. Según el Manual de Gestión Curricular, la Matriz de Tributación es un sub-producto curricular que tiene como objeto evidenciar la articulación de las competencias del Perfil de Egreso ya validadas, con respecto a las asignaturas propuestas en el Plan de Estudios. En tanto que el Diccionario de Competencias es un instrumento curricular que presenta un desglose evaluativo de las competencias del Perfil de Egreso, de acuerdo al grado de pericia (cuán experto es), diferenciando grados de posesión inicial, medio y experto, en cuanto al logro de las competencias del Perfil de Egreso.

Por lo tanto, la Matriz de Tributación y el Diccionario de Competencias, declaran un mecanismo de implementación según el cual los estudiantes lograrán las competencias de manera gradual, esto es, según grados de posesión a lo largo del Plan de Estudios, así aquellos estudiantes que hayan cursado todas las asignaturas que contribuyen a una competencia, lograrán dicha competencia, y sus calificaciones darán cuenta del nivel de logro alcanzado. En consecuencia a medida que los estudiantes avanzan en el plan de estudios se va implementando el Perfil de Egreso.

No obstante, en este mecanismo que se desprende del diseño curricular de la carrera, no se cuenta con evidencias, declaraciones u orientaciones relativas a la ponderación o peso diferenciado de cada asignatura al momento de realizar el cálculo del nivel de logro de cada competencia. Más si se considera que algunas asignaturas contribuyen a la consecución de más de una competencia del Perfil de Egreso. Asimismo, las evidencias de logro total del Perfil de Egreso solo se obtienen al final, limitando acciones remediales que podrían surgir en el proceso formativo.

En cuanto a la *Percepción de Uso* en la implementación del Perfil de Egreso se indica que las tres instancias con las que se monitorea la implementación del Perfil de Egreso, son “las evaluaciones nacionales, las evaluaciones de práctica y por otro lado el seguimiento de aprobación y reprobación de asignaturas” (Entrevista Dirección Nacional Académica). En otra cita de la entrevista realizada a la unidad académica, se indica que en los internados ubicados en los semestres 9 y 10 ocurre la integración total de todas las competencias del Perfil de Egreso. Siendo así, nuevamente, solo se tendrán resultados totales al finalizar el plan de estudios.

Por lo descrito y analizado, tanto en la *Fidelidad de Uso* como en la *Percepción de Uso*, el Perfil de Egreso se encuentra en el nivel “En Proceso”, ya que si bien cuenta con un mecanismo de implementación orientado por el diseño curricular y se señalan instancias de evaluación o monitoreo, no existe información referida al peso o ponderación de cada asignatura a las competencias del Perfil de Egreso, según el estado actual de la Matriz de Tributación, todas las asignaturas contribuyen por igual al Perfil de Egreso. Además no hay evidencias de hitos intermedios que permitan realizar un monitoreo gradual.

Este último punto tiene especial relevancia, dado que los estudiantes que cursan estudios con un avance curricular regular, actualmente se encuentran en el quinto semestre y por ende concluyeron la línea de formación básica. Si se contara con información de proceso, se podrían desarrollar acciones de mejora o remediales en aquellas competencias vinculadas a esa línea formativa.

4. Dimensión alcanzado

4.1. Eficacia

Este criterio permite evaluar los resultados esperados respecto al logro del Perfil de Egreso, para ello toma como primer indicador las evidencias de resultados disponibles (*Logro*) y como segundo indicador la *Percepción del Logro* por parte de los involucrados respecto a los resultados de aprendizaje.

Tal como se ha mencionado, el avance curricular regular de la primera cohorte que ingresa con el currículum innovado se encuentra actualmente en el quinto semestre. A la fecha y según se expresa en la matriz de tributación, se dispone al menos de una cohorte de estudiantes que cursaron las asignaturas vinculadas a las competencias 7, 12 y 13 del Perfil de Egreso, por lo tanto, se cuenta con resultados de aprendizaje al respecto.

De acuerdo al análisis de datos estadísticos realizado sobre la base “Avance Curricular Cohortes 2017-2018”, la competencia siete está compuesta por ocho asignaturas de formación general. Estas asignaturas han sido rendidas en 2017 por una población que fluctúa entre 108 a 138 estudiantes. En cuanto al logro, presenta una calificación promedio de 5,0 y una la desviación estándar que varía entre 0,6 a 0,8 décimas.

La competencia 12, contiene solo una asignatura “Razonamiento Lógico Matemático”. En 2017, esta asignatura fue rendida por una población de 138 estudiantes, logrando una calificación promedio de 5,5, con una desviación estándar de 0,7. Por su parte en 2018, esta asignatura fue cursada por 119 estudiantes, quienes lograron una calificación promedio de 5,2, con una desviación estándar de 0,8. Se aprecia consistencia entre el número de estudiantes, el promedio logrado y la dispersión de las calificaciones.

Por último, la competencia 13, orientada al uso de tecnologías de la información y comunicación, presenta también datos y resultados consistentes, pues en el 2017 los 137 estudiantes que cursaron la asignatura obtuvieron una calificación promedio de 5,9 y una desviación de 0,6. Y, en 2018, 107 estudiantes obtienen una calificación promedio de 6,0 con una desviación estándar de 0,6 décimas.

Por lo tanto, respecto al indicador *Logro*, asociado al criterio de eficacia, se observa que de acuerdo al avance curricular regular, en el quinto semestre se dispone de información completa de tres competencias de 15 totales. Sin embargo, tomando como ejemplo la competencia siete, estos datos presentan algunas debilidades:

(1) Son promedios obtenidos a partir del promedio entre todas las evaluaciones parciales declaradas para las 8 asignaturas.

(2) Son promedios de una cantidad que varía entre 108 y 138 estudiantes, por lo tanto, no permiten obtener el logro o el avance individual de cada estudiante respecto al Perfil de Egreso declarado.

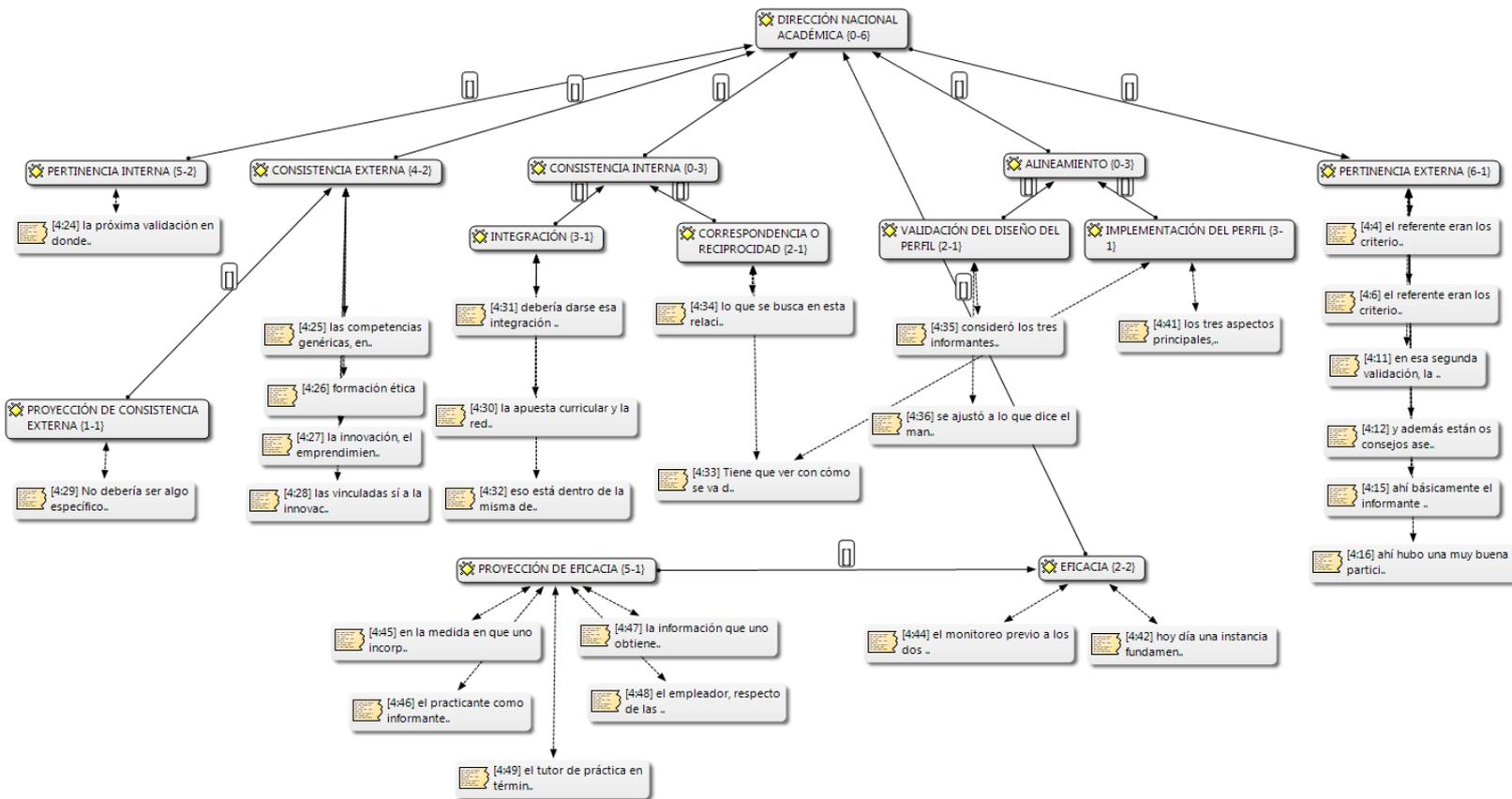
Además al quinto semestre hay competencias que se encuentran en un grado de posesión inicial o intermedio, pero no se cuenta con evidencias de logro que permitan orientar acciones de mejora. Por lo expuesto, el indicador *Logro* en el criterio de Eficacia se encuentra en un nivel “En Proceso”.

Respecto a la *Percepción del Logro* de resultados por parte de los informantes clave, se indica que:

hoy día una instancia fundamental son los internados en la carrera, o sea, es ahí donde ya se muestra el desempeño integrado de todas las competencias, no, los dos internados de la carrera que es la dedicación exclusiva del estudiante en el último año de la carrera, nos permite corroborar el perfil de egreso declarado, o sea, los dos internados tributan a todas las competencias, fundamentalmente a las competencias de la formación especializada, ese es el momento donde uno lo corrobora.

De acuerdo a esta declaración, solo cuando la primera cohorte avance a los semestres 9 y 10, en los que se proponen los internados, se proyecta tener resultados totales del Perfil de Egreso, limitando las acciones remediales que podrían tomarse durante el proceso. En por ello que en cuanto a Percepción de Logro, el Perfil de Egreso se encuentra en un nivel “En Proceso”.

Anexo 3: red semántica perfil de egreso. Entrevista a dirección nacional académica



Anexo 4: Informe de evaluación malla curricular

De acuerdo al diseño metodológico de la Estrategia de Alineamiento Curricular, la Malla Curricular fue analizada y evaluada considerando las siguientes dimensiones, criterios, instrumentos y fuentes de información.

Tabla 1: Matriz para la evaluación de la Malla Curricular

DIMENSIONES EVALUADAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN					FUENTES DE INFORMACIÓN				RECOGIDA, ANÁLISIS Y JUICIO DE LA INFORMACIÓN					
	PERTINENCIA EXTERNA	PERTINENCIA INTERNA	CONSISTENCIA EXTERNA	CONSISTENCIA INTERNA	ALINEAMIENTO	EFICACIA	DIRECCIÓN NACIONAL ACADÉMICA	DECANATURA	MANUAL DE GESTIÓN CURRICULAR	MODELO EDUCATIVO 2014	BASE DE DATOS DE AVANCE CURRICULAR	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	ANÁLISIS DE CONTENIDO	ANÁLISIS ESTADÍSTICO DESCRIPTIVO	JUICIO (RÚBRICA)
DECLARADO	X	X	X	X			X	X	X	X		X	X	X	X
IMPLEMENTADO					X			X				X	X		X
ALCANZADO						X		X		X	X	X	X	X	X

1. CONTEXTUALIZACIÓN

De acuerdo a la definición propuesta en el Manual de Gestión Curricular 2015, una Malla Curricular corresponde a:

la representación gráfica del itinerario formativo [Plan de Estudios] de un estudiante a lo largo de su paso por la Universidad, la malla curricular constituye un elemento resultante de la articulación y agrupación de las unidades de competencias presentes en cada asignatura y su continuidad en la línea de formación y en la cantidad de niveles especificados.

Los procesos de elaboración y validación de la Malla Curricular, al igual que los del Perfil de Egreso, obedecen a la necesidad de la carrera por ajustar su diseño curricular al Modelo Educativo 2014 y por lo tanto constituyen un esfuerzo por generar una propuesta curricular alineada con un enfoque educativo basado en competencias.

El diseño de todos los instrumentos que componen la propuesta curricular, tiene como punto de partida el Perfil de Egreso, en este sentido, la entrevista realizada a la Dirección Nacional Académica indica que:

el perfil de egreso es el que orienta todo, por lo tanto desde el perfil de egreso, hay una relación deductiva, hacia el resto de los productos curriculares. O sea vamos a entender el plan de estudios, la malla curricular. Desde esa perspectiva, lo que se busca en esta relación deductiva es determinar, cuáles son las asignaturas que tributarían al desarrollo de las competencias del perfil de egreso, o sea, cada asignatura tiene una unidad de competencia que está vinculada en términos deductivos con la competencia del perfil de egreso.

Por consiguiente aunque el diseño de la Malla Curricular ocurre después que el del Perfil de Egreso, se elabora y valida durante el mismo periodo, pues la propuesta curricular total se decreta y entra en vigencia en el año 2017.

2. Dimensión declarado

2.1. Pertenencia externa

De acuerdo a este criterio se evalúa la capacidad de la Malla Curricular una para responder a las demandas, necesidades y requerimientos de la sociedad, considerando para ello el estado actual de la técnica, del conocimiento científico y de las exigencias tanto de la política pública educativa como del campo laboral al que se dirige la propuesta curricular.

Al interior de este criterio se distinguen los indicadores de *Vigencia, Suficiencia de Información y Relevancia de Información*.

Respecto a su *Vigencia*, tal como se ha dicho para el caso del Perfil de Egreso, la Malla Curricular se elabora en el año 2016 y se decreta durante el año 2017.

En cuanto a la *Suficiencia de Información* consultada o utilizada para su elaboración, se consideró como fuentes: las exigencias de las políticas públicas de salud, las sugerencias emanadas del proceso de acreditación anterior y las necesidades formativas del perfil de estudiantes que ingresan a la carrera. En la entrevista realizada a la Decanatura se señala que respecto a las políticas públicas se demanda un perfil profesional de enfermería orientado a la atención primaria en salud con foco en la prevención y promoción de la salud de personas que llegan a un hospital y en cuanto a las necesidades formativas de los estudiantes, se señala que la Malla Curricular expresa una progresión de aprendizaje que va desde la teoría a la práctica y de la formación básica a la especializada (Entrevista a Decanatura).

Para el caso de Malla Curricular no se dispone de un informe específico de validación, tal como el consultado para la evaluación del Perfil de Egreso. Sin embargo, desde un punto vista prescriptivo, el Manual de Gestión Curricular indica que el proceso de validación de la Malla Curricular debe ajustarse a los siguientes criterios:

(1) Validación inicial por juicio experto de los especialistas que participan en su formulación, (2) validación por parte de la Vicerrectoría Académica, resguardando su coherencia con la visión y misión institucional, de Facultad, y con el modelo educativo y (3) validación de conocimientos y procedimientos técnicos realizada por parte de la Facultad, en concomitancia con el logro de las competencias señaladas en el Perfil de Egreso.

Y, desde un punto de vista práctico, esto es, de alineamiento al proceso orientado por el Manual de Gestión, la decanatura señala que en su proceso de validación, la pertinencia de la Malla Curricular fue evaluada por el consejo asesor de facultad. Dado que el consejo asesor de facultad está compuesto por especialistas en el área y representantes del ámbito laboral que tienen vínculos con la facultad, se cuenta con evidencia de los criterios (1) y (2); asimismo, el documento oficial de la Malla Curricular vigente, decretado en 2017, cuenta con el visado y los timbres que dan cuenta de la validación por parte de la Decanatura y de la Vicerrectoría Académica (criterio de validación 3).

En síntesis, los tres indicadores agrupados en este criterio se encuentran en el nivel “Logrado”, pues hay evidencias de una Malla Curricular elaborada y validada recientemente, que considera fuentes internas y externas para su diseño y que cumple con los criterios de validación señalados en el Manual de Gestión Curricular.

2.2. Pertinencia interna

El criterio de Pertinencia Interna se refiere a la capacidad de la Malla Curricular dar respuestas a las necesidades reales de formación de los grupos y sujetos involucrados, especialmente de los estudiantes, considerando sus necesidades educativas para orientar o favorecer el progreso educativo (durante su formación) así como también la inserción y desarrollo laboral-social (después de su formación).

Dadas sus características este criterio se desglosa en los indicadores *Durante* y *Final* de la *Formación*. De acuerdo a lo declarado en la entrevista, la Malla Curricular da cuenta de las necesidades de formación de los estudiantes a través de una estructuración u organización que va desde la línea de formación básica, que le da la base y el sustento al estudiante para poder después desempeñarse en las asignaturas de la línea de especialidad. Además -se señala- esta progresión se concreta en el posicionamiento de asignaturas que son teóricas al inicio del plan de estudios, estas también entregan una base al estudiante para realizar luego las asignaturas prácticas, las cuales a su vez son un prerrequisito para poder desempeñarse en las distintas instituciones con las cuales la carrera tiene convenio (Entrevista a Decanatura).

Desde las citas extraídas de la entrevista a la decanatura, se desprende la consideración de las necesidades de los estudiantes durante su formación: asignaturas básicas/especializadas y teóricas/prácticas; así como también al final de su formación: desempeño en instituciones con convenio. Sin embargo, en todos los casos se consideran las necesidades “proyectadas” de los estudiantes en el diseño curricular, mas no se entregan evidencias o datos que se hayan sondeado respecto a las necesidades formativas de los estudiantes. Por consiguiente, los tres indicadores aludidos se encuentran en un nivel “En Proceso”.

2.3. Consistencia externa

Mediante este criterio de evaluación se indaga qué tan alineada se encuentra la Malla Curricular vigente al Modelo Educativo de la Universidad, particularmente a la *Misión* y a los *Valores Institucionales*, para ello se buscan correspondencias o alusiones directas entre estos componentes y los componentes de la Malla Curricular.

De acuerdo al análisis temático realizado sobre la Misión Institucional, resaltan 3 citas relevantes para la evaluación de la Malla Curricular, la Universidad:

- (1) Desarrolla una formación pertinente a los requerimientos del medio.
- (2) Entrega una educación que refuerza y complementa las habilidades y capacidades de nuestros estudiantes.
- (3) Fomenta en los estudiantes el pensamiento ético y una visión crítica de la realidad.

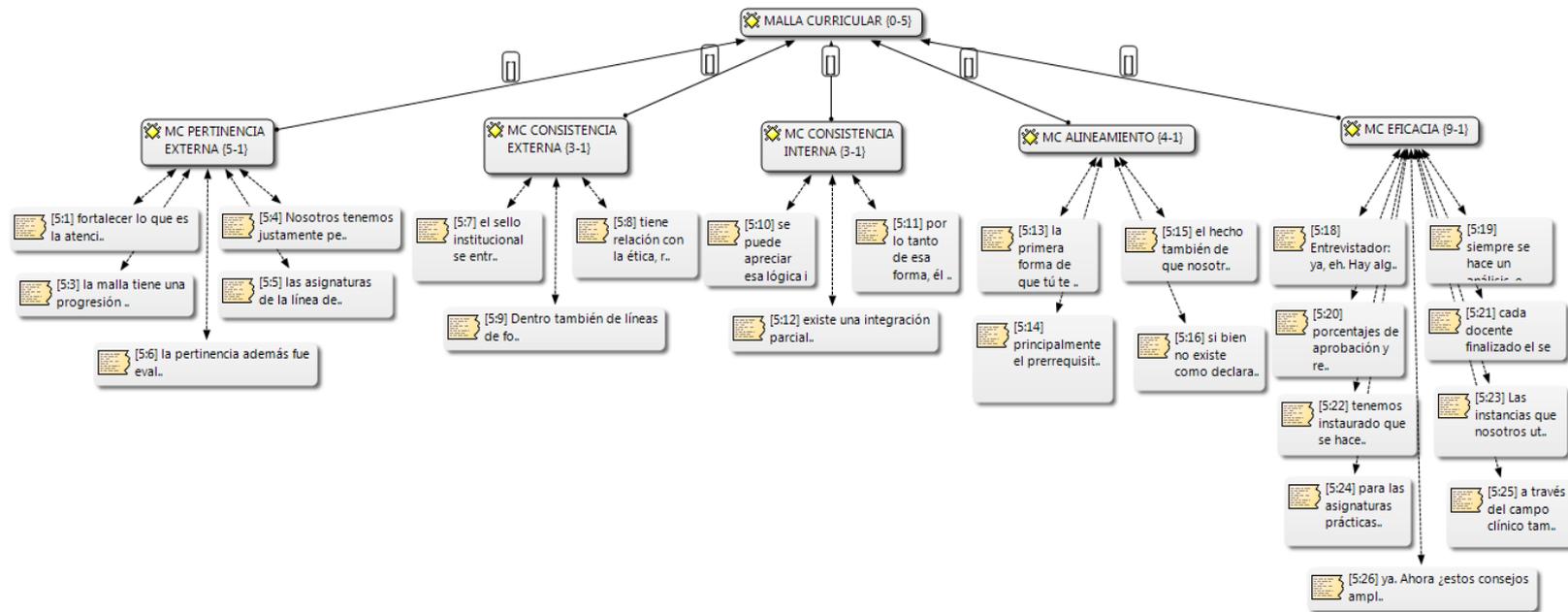
Las alusiones respecto a una formación pertinente a los requerimientos del medio fueron detallados en el apartado anterior (Pertinencia Externa), en tanto que la segunda cita se hace evidente en la progresión horizontal (a través de los semestres) de aprendizajes expresados en la Malla Curricular. En este sentido, el análisis de la Malla indica que las asignaturas van de lo teórico a lo práctico: de las 54 asignaturas 29 son 100% teóricas, 10 son 100% prácticas y 15 son mixtas. Asimismo parten de lo básico y se dirigen a lo especializado: la línea de formación básica parte en el primer semestre y concluye en el tercero, en tanto que la línea de formación especializada que representa el 54% del total de asignaturas, comienza desde el segundo semestre y se va incrementando gradualmente hasta llegar a un 100% en los semestres 9 y 10. Además esto es consistente con las orientaciones de elaboración de la Malla expresados en el Manual de Gestión Curricular, según el cual la estructuración de la Malla Curricular debe responder a los criterios de “mixtura entre teoría y praxis” y a la “integración de teoría y práctica”.

Respecto al fomento del pensamiento ético y de la visión crítica de la realidad, destacan las asignaturas: “Introducción a la enfermería” (semestre uno), “Bases socioculturales” (semestre dos), “Ética y Responsabilidad Social” (semestre tres) “Ética en la enfermería” (semestre cuatro), “Bioética en enfermería” (semestre ocho), que contribuyen al desarrollo de la competencia 15 del Perfil de Egreso.

El segundo indicador del criterio de Consistencia Externa, corresponde a los *Valores Institucionales*. Según el Modelo Educativo 2014, estos son: liderazgo, responsabilidad social, actuar ético, emprendimiento e innovación. Junto a la asignatura “Ética y Responsabilidad Social”, se encuentra la asignatura “Emprendimiento y la innovación”, que tributa por sí sola a la competencia 14 del Perfil de Egreso y se ubica en el semestre siete.

De acuerdo a los resultados presentados para este criterio de evaluación, ambos indicadores, *Misión* y *Valores Institucionales*, se encuentran en un nivel “Logrado”, pues se encuentran referencias o correspondencias directas entre los componentes del Modelo Educativo y las asignaturas de la Malla Curricular. No obstante, puede ser necesario ponderar si es suficiente que los *Valores Institucionales* se expresen solo a través de 2 asignaturas y que una de estas asignaturas por sí sola contribuya al desarrollo de 1 competencia del Perfil de Egreso, o bien, si se debe plantear un trabajo transversal o que se plasma a través de los semestres.

Anexo 5: Red semántica Malla Curricular. Entrevista a Decanatura.



Anexo 6: Informe de evaluación del Plan de Estudio

De acuerdo al diseño metodológico de la Estrategia de Alineamiento Curricular, el Plan de Estudio fue analizado y evaluado considerando las siguientes dimensiones, criterios, instrumentos y fuentes de información.

Tabla 1: Matriz para la evaluación del Plan de Estudio

DIMENSIONES EVALUADAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN		FUENTES DE INFORMACIÓN		RECOGIDA, ANÁLISIS Y JUICIO DE LA INFORMACIÓN			
	PERTINENCIA EXTERNA	CONSISTENCIA INTERNA	DIRECCIÓN NACIONAL ACADÉMICA	MANUAL DE GESTIÓN CURRICULAR	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	ANÁLISIS DE CONTENIDO	ANÁLISIS ESTADÍSTICO DESCRIPTIVO	JUICIO (RÚBRICA)
DECLARADO	X	X	X	X	X	X	X	X

El análisis que se presenta a continuación deriva de la recolección, análisis y juicio de la información relativa al diseño, implementación y logro del Plan de Estudio.

1. Contextualización

Debido a que la carrera y la Universidad consideran (1) solo las orientaciones propuestas en el Manual de Gestión Curricular 2015 como mecanismo de validación interna del Plan de Estudios y (2) que la implementación y el logro aludido sobre la Malla Curricular son equivalentes para efectos del Plan de Estudio, se ha decidido solo evaluar la Dimensión Declarado o de diseño curricular, específicamente la Pertinencia Externa y la Consistencia Interna en cuanto a la distribución de horas.

Según el Manual de Diseño Curricular 2015, un Plan de Estudios corresponde a:

la determinación temporal necesaria para completar el proceso formativo conducente a la obtención de un título profesional. El plan de estudios indica la distribución horaria de cada una de las asignaturas de una carrera, su modalidad (teórica y/o práctica), prerequisites y cuantificación de niveles de logro por año de formación.

(p.12)

En cuanto a su expresión en horas, el Plan de Estudios tiene una duración total de 5.944 horas pedagógicas totales, equivalentes a 4.458 horas cronológicas totales. En ambos casos no se consideran las cuatro horas de examen. Ahora bien, si se agregan las horas de examen, la duración en horas pedagógicas asciende a 6.156 y la expresión en horas cronológicas a 4.541.

2. Pertinencia externa

Si se considera que la Universidad ha levantado información teórica para definir el flujo de trabajo académico de los estudiantes, que en la práctica está recabando información a través de encuestas con informantes clave y que prevé para el 2020 la implementación de créditos académicos, se hace necesario contrastar los valores en horas del Plan de Estudios de enfermería, por un lado, y los lineamientos establecidos en el Manual de Implementación del Sistema de Créditos Transferibles Chile (SCT-Chile), por otro. Según el manual SCT-Chile:

Un año académico a tiempo completo corresponde a un rango de entre 1.440 a 1.900 horas [cronológicas] de trabajo efectivo, lo cual equivale a 60 créditos. [A nivel semanal] Un estudiante a tiempo completo dedica a su proceso de formación académica entre 45 a 50 horas de trabajo en promedio. [y que además] Un crédito representa entre 24 y 31 horas de trabajo académico.

(p.31)

Tendremos entonces que el Plan de Estudios que se evalúa, considerando las horas de examen, presenta los siguientes valores:

Tabla 1: Distribución de horas Plan de Estudio en relación a los lineamientos SCT

UNIDAD DE ANÁLISIS	PLAN	AÑO	SEMESTRE	SEMANA	CRÉDITO	PROPORCIÓN
MANUAL SCT (RANGOS)	7.200-9.500	1.440-1.900	720-950	45-50	24 -31	
DOCENCIA DIRECTA CON VALOR MÍNIMO	4.541	908	454	28	15	62% - 63%
TRABAJO AUTÓNOMO CON VALOR MÍNIMO	2.659	532	266	17	9	38% -37%
DURACIÓN TOTAL DEL PLAN DE ESTUDIOS CON VALOR MÍNIMO	7.200	1.440	720	45	24	100%

Por lo tanto, el Plan de Estudios se encuentra en los rangos orientados por el Manual de Implementación SCT- Chile y por tanto se encuentra en la categoría de “Logrado” en cuanto al indicador de *Relevancia de Información*.

3. Consistencia interna

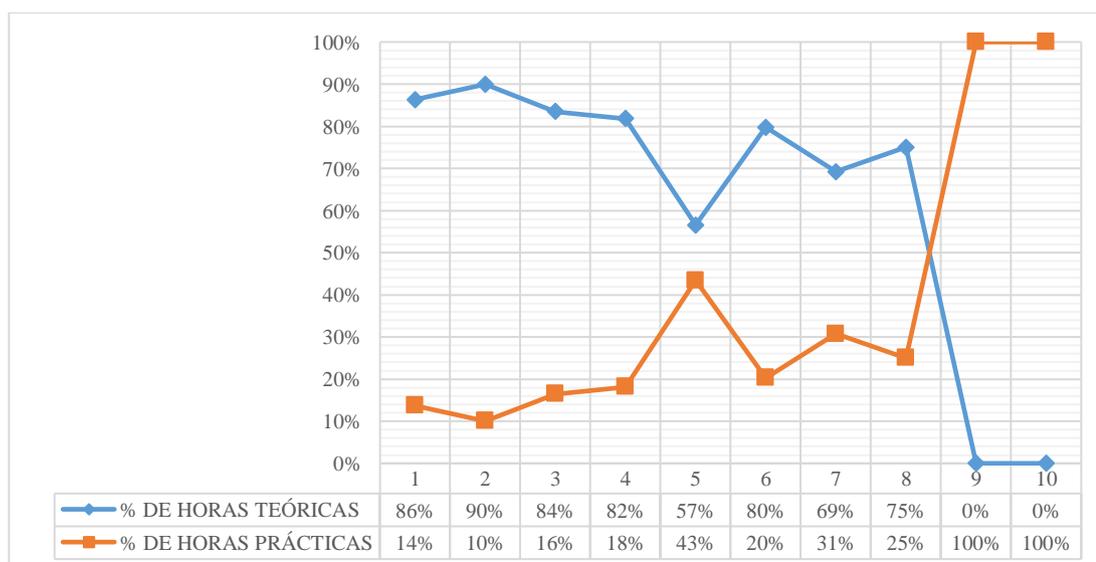
En cuanto al diseño del Plan, tal como se ha mencionado, el principal documento que orienta la elaboración del Plan de Estudios es el Manual de Gestión Curricular. En él se indica que la elaboración del Plan de Estudios se realiza a partir de la Malla Curricular y en consecuencia se entregan orientaciones respecto a la duración de las líneas de formación. Así, se prescribe que la formación de:

Especialidad y Licenciatura constituyen a lo menos el 70% del plan de estudios, sobre la base de su duración en horas pedagógicas [y que la] Formación Básica constituye a lo más el 30% del plan de estudios, sobre la base de su duración en horas pedagógicas

(p. 30).

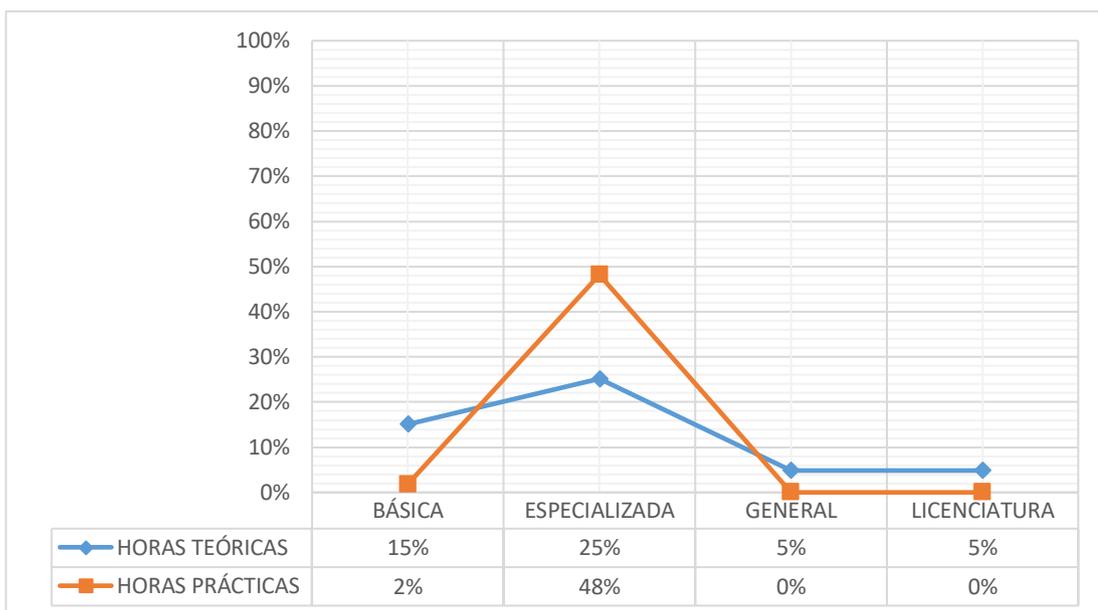
La distribución total de horas pedagógicas del Plan de Estudios indica que está compuesto por un 50% de horas teóricas (2.972) y 50% de horas prácticas (2.972). Estas se distribuyen del siguiente modo a lo largo de los semestres:

Gráfico 1: Distribución promedio de horas teóricas y prácticas por semestre



En cuanto a su distribución promedio según línea formativa se observan los siguientes valores:

Gráfico2: Distribución promedio de horas teóricas y prácticas por línea formativa



Se observa que las únicas líneas formativas que tienen presencia de horas prácticas, son la línea de formación básica y la de especialidad. Además la suma entre las horas de la línea especializada y de licenciatura corresponde a un 78% del total del plan de estudios (4.648 de 5.944 horas pedagógicas) y que la línea de formación básica representa un 17% del total del plan (1.008 de 5.944 horas pedagógicas). Por lo tanto, se puede sostener que la *Integración* de tipos de horas es equitativa en total (50% y 50%) y su distribución por semestres expresa que a medida que avanzan los semestres: las horas teóricas van en sentido descendente y las prácticas en sentido ascendente.

Por lo tanto, las horas de dedicación consignadas en el Plan de Estudios se ajustan a la distribución de horas orientadas por el Manual de Gestión Curricular 2015, en tanto referente interno. Además la distribución de horas según líneas formativas, permiten la *Articulación* con la Malla Curricular. En consecuencia, ambos indicadores se encuentran en la categoría de “Logrado”.

Anexo 7: Informe de evaluación del Programa de Asignatura “Cuidados de enfermería en la comunidad II”

DIMENSIONES EVALUADAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN			FUENTES DE INFORMACIÓN				RECOGIDA, ANÁLISIS Y JUICIO DE LA INFORMACIÓN			
	CONSISTENCIA INTERNA	ALINEAMIENTO	EFICACIA	TUTORA INTERNA	TUTORA EXTERNA	ESTUDIANTES	NOTAS Y ASISTENCIA 07-01-2019	ENTREVISTA CON APOYO VISUAL	ANÁLISIS DE CONTENIDO	ANÁLISIS ESTADÍSTICO DESCRIPTIVO	JUICIO (RÚBRICA)
DECLARADO	X			X	X	X		X	X	X	X
IMPLEMENTADO		X		X	X	X		X	X	X	X
ALCANZADO			X	X	X	X	X	X	X	X	X

1. Contextualización

El Manual de Gestión Curricular 2015 define el Programa de Asignatura como un producto de: “integración entre la Unidad de Competencia a lograr para la tributación al Perfil de Egreso de cada carrera, la cual se desglosa en aprendizajes esperados, indicadores de logro y contenidos relevantes” (p.12). Además, señala que su concreción y contextualización se efectúa a través de la Planificación Lectiva que corresponde a una herramienta de gestión pedagógica que “contempla la panorámica semanal de actividades relevantes orientadas al logro de los indicadores de logro y aprendizajes esperados presentes en el programa [y] necesarios para cumplir con la Unidad de Competencia” (p.13).

En consideración de los criterios de muestreo señalados en el punto 5 “Diseño Metodológico”, se ha seleccionado la asignatura “Cuidados de Enfermería en la Comunidad II” debido a que (1) contribuye al desarrollo de seis competencias del Perfil de Egreso (contribución mayor), (2) es una asignatura 100% práctica, por ende está orientada al desempeño en contextos auténticos y externos a la Universidad, (3) pertenece a la línea de formación especializada, la cual constituye el tipo de formación más relevante de la Malla Curricular y (4) está ubicada en el tercer año, semestre, instancia en la que aún se pueden generar acciones remediales o de mejora respecto al desempeño.

Como todo Programa de Asignatura “Cuidados de Enfermería en la Comunidad II”, integra los siguientes componentes, orientados por la Vicerrectoría Académica a través de la Dirección de Diseño y Proyectos Curriculares: (1) Cronología (2) Unidad de competencia, (3) Área de desempeño práctico, (4) Actividades de práctica, (5) Especificaciones de evaluación, (6) Requisitos de aprobación, (7) Bibliografía y (8) Resultados de aprendizaje

Para cada uno de estos componentes se indagó el grado de acuerdo respecto a lo declarado y lo implementado. Asimismo se recabó antecedentes de lo alcanzado en relación a las evaluaciones integradas en el Programa de Asignatura y especialmente en relación a la Unidad de Competencia declarada en él.

Los datos fueron recogidos a través de una entrevista estructurada con escala Likert y la fundamentación respecto de la valoración Likert, ambas con apoyo visual. Con el propósito de triangular la información, se consideraron como informantes clave: un grupo de ocho estudiantes de Santiago que desarrollaron la práctica en dos centros en convenio con la Universidad, una tutora interna a la Universidad y una tutora externa a la Universidad. Las fundamentaciones de sus respuestas fueron agrupadas en ocho redes semánticas elaboradas en el *software* Atlas Ti, según cada componente del Programa de Asignatura. Para cada componente del programa se integraron citas de las entrevistas a los tres tipos de informantes clave y se agruparon según dos códigos temáticos preestablecidos: dimensión declarado y dimensión implementado, señalando en cada en cada caso relaciones de acuerdo y desacuerdo entre las citas.

Los criterios utilizados para evaluar en este caso fueron los de consistencia interna, alineamiento y eficacia, en tanto que la decisión previa al juicio evaluativo se sustentó en el grado de acuerdo entre informantes. De esta manera, por ejemplo, si había total desacuerdo entre informantes respecto a lo declarado o implementado del componente del programa, este componente era evaluado en la categoría de “No Logrado”, si el acuerdo o desacuerdo era parcial (al menos 1 informante) y/o había calidad en argumentación (coherencia, suficiencia y relevancia), el componente era evaluado en la categoría “En Proceso”. Por último, en aquellos casos de total acuerdo, el juicio correspondiente fue “Logrado”.

En definitiva, para cada uno de los ocho componentes del programa de asignatura se cuenta con información sobre el grado de acuerdo en escala Likert (datos cuantitativos) y sobre el grado de acuerdo en la fundamentación de la valoración Likert (datos cualitativos).

A continuación se presenta la evaluación del Programa de Asignatura agrupada según cada uno de sus componentes, evaluando en cada caso la *Consistencia Interna* en la dimensión declarado y el *Alineamiento* respecto a la dimensión implementado.

2. Cronología

2.1. Dimensión declarado

El primer componente a evaluar corresponde a la *Cronología*. El Programa de Asignatura declara que para el desarrollo de la Unidad de Competencia se requieren 172 horas pedagógicas, de las cuales 100 son prácticas, 62 de diagnóstico comunitario, seis de presentación y cuatro de examen.

Respecto a las citas agrupados en el código de *Cronología*, tanto las tutoras como los estudiantes entrevistados indican que falta tiempo según lo declarado en el programa, pues solo se va “dos veces [días] a los lugares de práctica y para poder realizar todo lo que se le ha explicado en clase anteriormente se necesitaría de tres a cuatro días semanales” (Entrevista Supervisor Interno). Además se hace insuficiente debido las rotaciones que esta asignatura implica, pues aparte de los controles que se realizan, se debe considerar el tiempo destinado a las rotaciones, ya sea de farmacia SOME, conocimiento de las áreas dentro del CECOSF o del CESFAM. A esto se agrega que el trabajo realizado durante esta práctica, se presenta en la Universidad, lo que conlleva 4 horas aproximadamente. Por lo tanto, en total, el tiempo destinado a la práctica propiamente tal, se reduce a 12 días (Entrevista Supervisor Externo). Por parte de los estudiantes se arguye que “para hacer un diagnóstico, que es lo que se requiere allá la comunidad, a veces, falta tiempo”, indican además que lo ideal sería un día o más (Entrevista Estudiantes).

La escala Likert que agrupa valores en las categorías Muy de Acuerdo (4), De acuerdo (3), En Desacuerdo (2) y Muy en Desacuerdo (1), muestra resultados coincidentes con la argumentación, pues las valoraciones de los diferentes informantes arrojan los siguientes resultados:

Tabla1: Resultados en escala Likert respecto a la cronología declarada del Programa de Asignatura

INDICADOR	T_EXTERNO	T_INTERNO	ESTUDIANTES	PROMEDIO	VALORACIÓN FINAL
CRONOLOGÍA	2	3	3,6	2,9	EN DESACUERDO

2.2. Dimensión implementado

Desde el punto de vista de la implementación de la *Cronología*, se indica que diariamente se realizan ocho horas y media. Debido a que se distribuyen en dos días a la semana, son 17 horas semanales, lo que da un total de 102 horas cronológicas, las cuales convertidas en pedagógicas corresponden a 136 horas pedagógicas (Entrevista Supervisor Externo).

Por lo tanto, si se considera que, según declara el programa, 162 horas son en contexto práctico, la implementación se efectuó con 26 horas pedagógicas menos (35 horas cronológicas). Este dato se ve reafirmado en la valoración a través de la escala Likert, tal como se aprecia a continuación.

Tabla 2: Resultados en escala Likert respecto a la cronología implementada del Programa de Asignatura

INDICADOR	T_EXTERNO	T_INTERNO	ESTUDIANTES	PROMEDIO	VALORACIÓN FINAL
CRONOLOGÍA	1	3	4,0	2,7	EN DESACUERDO

2.3. Juicio evaluativo

De acuerdo a los datos cualitativos y cuantitativos presentados, el componente de Cronología, se encuentra en la categoría “No Logrado” en ambas dimensiones, pues según los usuarios del Programa de Asignatura, lo que declara no es consistente con los aprendizajes del programa (Unidad de Competencia) y no se logra implementar en las horas prácticas estipuladas.

3. Unidad de competencia

3.1. Dimensión declarado

El Programa de Asignatura de “Cuidados de Enfermería en la Comunidad II”, declara como Unidad de Competencia:

Desarrollar la gestión del cuidado a través del proceso de atención de enfermería en el individuo, familia y comunidad pertenecientes a un CESFAM, junto con la elaboración de un Diagnóstico de salud local en una comunidad determinada, aplicando el Modelo de comunidad participante de Elizabeth Anderson e incorporándose al equipo de salud, desarrollando habilidades comunicacionales, considerando los aspectos éticos fundamentales en el desempeño profesional.

Considerando un análisis estructural, según los componentes verbo, objeto, condición y finalidad (Tobón, 2013) se expone el siguiente análisis:

Tabla 3: Análisis de Unidad de Competencia según Tobón (2013)

Desempeño 1	Verbo	Desarrollar
	Objeto	la gestión del cuidado a través del proceso de atención de enfermería en el individuo, familia y comunidad
	Condición	pertenecientes a un CESFAM
Desempeño 2	Verbo	elaboración
	Objeto	de un Diagnóstico de salud local
	Condición 1	en una comunidad determinada
	Condición 2	aplicando el Modelo de comunidad participante de Elizabeth Anderson
	Condición 3	incorporándose al equipo de salud
	Condición 4	desarrollando habilidades comunicacionales
	Condición 5	considerando los aspectos éticos fundamentales en el desempeño profesional.

La Unidad de Competencia analizada es compleja, pues de ella se desprenden dos desempeños, el primero que apunta a la gestión del cuidado de pacientes y el segundo a la elaboración de un diagnóstico de salud local. En el segundo desempeño se observan también cinco condiciones que debe cumplir este diagnóstico comunitario.

Los resultados que se derivan del análisis de las entrevistas, en relación a la Unidad de Competencia, indican que:

el objetivo de la práctica Comunidad II, es realizar y abordar un diagnóstico comunitario, ese es el objetivo principal, pero eso no deja de hacer digamos que el alumno tiene que pasar por los diferentes servicios transversales, por lo tanto pueden trabajar en procesos de enfermería tanto en el usuario como en la comunidad, así que sería un programa que está diseñado para que el alumno pueda realizar ambas competencias tanto de usuarios en box, control sano en adultos etc. Y el diagnóstico comunitario que en este caso los alumnos salen a la comunidad a trabajar con las juntas de vecinos.

(Entrevista tutora externa).

Esto se reafirma en lo que se indica respecto al trabajo diario, ya que “en la mañana trabajan en controles, como tal de enfermería y en la tarde en el diagnóstico comunitario” (Entrevista Supervisor Externo). Asimismo, los estudiantes señalan que “el diagnóstico se debe hacer y uno ve la epidemiología de la población, entonces uno ve que es lo que requiere la comunidad en sí y como uno puede abordarlo” (Entrevista a Estudiantes).

Las puntuaciones en la escala Likert señalan como valoración final la categoría “De acuerdo”.

Tabla 4: Resultados en escala Likert respecto a la unidad de competencia declarada en el Programa de Asignatura

INDICADOR	T_EXTERNO	T_INTERNO	ESTUDIANTES	PROMEDIO	VALORACIÓN FINAL
UNIDAD DE COMPETENCIA	4	4	3,8	3,9	DE ACUERDO

Por lo tanto, hay consistencia entre los informantes respecto al aprendizaje descrito en la Unidad de Competencia y declarado en el Programa de Asignatura.

3.2. Dimensión implementado

En cuanto a la dimensión implementado, los estudiantes expresan que al interior de la práctica “si es que hacíamos la evaluación y detectábamos problemas, hacíamos la gestión, la derivación. Teníamos todas las posibilidades de hacerlo y es lo que en verdad tenemos que aprender a hacer” (Entrevista a Estudiantes). Así también al leer la Unidad de Competencia la tutora externa sostiene que “esto sí, todo se aplica y se aplicó”.

Tabla 5: Resultados en escala Likert respecto a la unidad de competencia imprentada en el Programa de Asignatura

INDICADOR	T_EXTERNO	T_INTERNO	ESTUDIANTES	PROMEDIO	VALORACIÓN FINAL
UNIDAD DE COMPETENCIA	4	4	3,9	4	MUY DE ACUERDO

Las puntuaciones asignadas por los informantes son categóricas en señalar que están “Muy de Acuerdo” con que lo diseñado, pues corresponde fielmente a lo implementado.

3.3. Juicio evaluativo

En consecuencia y en virtud de los datos presentados, el componente, *Unidad de Competencia*, se encuentra en la categoría “Logrado”, tanto en la dimensión declarado como en la de implementado, ya que hay consistencia entre los datos cuantitativos y cualitativos, así como también acuerdo entre los informantes.

4. Actividades de práctica

4.1. Dimensión declarado

En el apartado destinado a la descripción de las actividades de práctica se detallan las siguientes:

Tabla 7: Actividades de práctica declaradas en el Programa de Asignatura

Semana	Actividad Principal
1 ^a	Inducción: los alumnos deberán presentarse en Campos Clínicos con su carpeta con documentos de la carrera (programa de asignatura, reglamentos de la Universidad, pautas y rúbricas de evaluación, entre otros) y recepción de indicaciones por parte del supervisor de práctica relativas a la normativa de la institución.
2 ^a	Observación de la labor del tutor y colaboración en actividades clínicas, procedimentales y administrativas relativas a la atención de usuarios.
3 ^a	El tutor asigna: actividades record, sector territorial y presenta a equipo del sector.
4 ^a	El estudiante da comienzo a coordinación con representantes de la comunidad para dar inicio al diagnóstico comunitario.
5 ^a	Los alumnos solicitan la cartera de prestaciones del establecimiento y reconocen las prestaciones de enfermería a ejecutar.
6 ^a	Los alumnos inician trabajo en box observando la dinámica de trabajo en la atención de usuarios de acuerdo a las etapas del ciclo vital
7 ^a	Los alumnos inician inducción sistema de registro digitalizado.
8 ^a	Los alumnos organizan y planifican la ejecución del diagnóstico comunitario.
9 ^a	Los alumnos asumen atención de usuarios de acuerdo a las etapas del ciclo vital, con énfasis en lo promocional y preventivo.
10 ^a	Los alumnos inician trabajo en Unidades Transversales del establecimiento: Vacunatorio- toma de muestras de laboratorio- entrega de leche- curaciones avanzadas- vigilancia epidemiológica – Programa de postrados- Programa Alivio del dolor- Sala Ira- Era Programa TBC- electrocardiografía.
11 ^a	Los alumnos dan cumplimiento a las actividades programadas en el plan de intervención comunitaria.
12 ^a	Cierre del proceso de atención de usuarios y de atención en Unidades Transversales.

13^a Entrega final de trabajos, hojas de records y exposición al tutor y centro de práctica según corresponda.

14^a Evaluación Final.

Al respecto una de las informantes entrevistadas indica que en la lista de actividades está declarado “todo lo que se necesita para que se pueda iniciar y terminar la práctica en comunidad II”. No obstante, esto difiere en el caso de la tutora externa, quien indica que algunas actividades detalladas para la semana 10, dependen del tipo de centro en el cual se desarrolla la práctica, dado que en el centro en que ella se desempeña, no se entrega leche, sino que se deriva; los estudiantes no pasan por vacunatorio porque el CECOSF no tiene; lo mismo ocurre con el programa de postrados, trauma y alivio del dolor y vigilancia epidemiológica (Entrevista tutora Externa). Otra diferencia se origina entre lo sostenido por la tutora externa y los estudiantes entrevistados respecto a las actividades de poner vacunas y entregar leche, señaladas en la semana 10. Algunos estudiantes indican que estas no son labores propias del rol enfermero, en cambio, la tutora externa sostiene que “todas las actividades señaladas para la semana 10 son parte del rol de enfermería” (Entrevista Tutora Externa).

Si bien hay discrepancias sobre todo en lo que concierne en las actividades detalladas para la semana 10, la valoración a través de la escala Likert muestra como resultado final la categoría “De Acuerdo”.

Tabla 8: Resultados Likert respecto a las actividades de práctica declaradas en el Programa de Asignatura

INDICADOR	T_EXTERNO	T_INTERNO	ESTUDIANTES	PROMEDIO	VALORACIÓN FINAL
ACTIVIDADES DE PRÁCTICA	3	4	2,4	3,1	DE ACUERDO

Por lo tanto, se observa discrepancia entre los informantes, pero consistencia entre los datos expresados por cada uno a nivel cualitativo y a nivel cuantitativo, ya que los puntajes Likert se condicen con la argumentación.

4.2. Dimensión implementado

En relación a la implementación de las actividades de práctica, los informantes coinciden en que se cumple con las actividades, mas no con el orden exacto declarado en el programa. Indican que “no se cumple por semana pero sí se cumple la actividad” (Entrevista a Estudiantes). También que “hay labores que están en paralelo y no necesariamente van por semana” (Entrevista Tutora Interna) y que en definitiva “las actividades se realizan, pero no con el orden señalado por semanas” (Entrevista Tutora Externa).

Estos datos son consistentes con lo declarado numéricamente a través de la escala Likert, ya que se expresa como categoría final “De Acuerdo”.

Tabla 9: Resultados Likert respecto a las actividades de práctica implementadas del Programa de Asignatura

INDICADOR	T_EXTERNO	T_INTERNO	ESTUDIANTES	PROMEDIO	VALORACIÓN FINAL
ACTIVIDADES DE PRÁCTICA	3	4	2,4	3,1	DE ACUERDO

Además los puntajes asignados para la dimensión implementado son iguales que los marcados para la dimensión declarado.

4.3. Juicio evaluativo

Dados los resultados expuestos, el componente de *Actividades de Práctica* se encuentra en el nivel “En Proceso” en cuanto a la dimensión declarado, ya que los datos cualitativos presentan discrepancias notorias, las cuales coherentes entre sí y suficientes en cuanto a cantidad de informantes, aun cuando esto no se expresa en la escala Likert. En cambio, este mismo indicador en la dimensión implementado, presenta un amplio consenso entre los informantes y consistencia entre datos descriptivos y numéricos. Por lo tanto, se encuentra en la categoría “Logrado”.

5. Área de desempeño práctico

5.1. Dimensión declarado

El programa define como *Área de Desempeño Práctico* de “Cuidados de Enfermería Comunidad II”

a la práctica que el estudiante realiza en centros de salud familiar, integrándose plenamente a equipos multidisciplinarios, visualizando la dinámica de trabajo, acorde a la programación de actividades del centro de salud, ejecutando su labor con sentido integral biopsicosocial, en todas las etapas del ciclo vital, en unidades transversales y participando con la comunidad en la ejecución de un diagnóstico comunitario de acuerdo al modelo de Elizabeth Anderson.

Tal como ocurría en el caso de la Unidad de Competencia, los desempeños vinculados a la atención al paciente y a la realización del diagnóstico comunitario, que son el foco de esta práctica, presentan una serie de condiciones, dentro de las que destacan:

(1) el desempeño contextualizado en un centro de salud familiar, (2) la ejecución de labores con sentido integral, (3) la aplicación en todas las etapas del ciclo vital y (4) acordes a la programación de actividades del centro de salud.

La valoración cualitativa realizada por los informantes es consistente en señalar que la definición del área práctica expresa que lo declarado en el programa “es lo que se necesita y requiere para que el alumno pueda realizar su práctica comunitaria” (Entrevista Supervisor Interno).

También a través de la valoración cuantitativa se refrenda este mismo aspecto.

Tabla 10: Resultados Likert respecto al área de desempeño declarada en el Programa de Asignatura

INDICADOR	T_EXTERNO	T_INTERNO	ESTUDIANTES	PROMEDIO	VALORACIÓN FINAL
ÁREA DE DESEMPEÑO PRÁCTICO	4	4	3,6	3,9	DE ACUERDO

5.2. Dimensión implementado

Desde el punto de vista de la implementación se indica que “los CESFAM Y CECOSF donde están ahora los estudiantes tiene ese perfil que nos ayuda a que nuestros estudiantes hagan sus pasantías prácticas”. Además se agrega que los centros se seleccionan “solo si cumplen, o si no, no se ponen nuestros estudiantes ahí” (Entrevista Supervisor Interno)

No obstante, frente a la factibilidad de la implementación, los estudiantes sostienen que “el que se realice en las condiciones descritas, va a depender “porque son dos centros distintos donde se hace “Comunidad II”, los cuales no tienen las mismas como condiciones físicas para hacer los exámenes, los controles...”. De todos modos, señalan los estudiantes, que cuando hacían la evaluación y detectaban problemas, hacían la gestión y la derivación. Por lo tanto, declaran, “teníamos todas las posibilidades de hacerlo y es lo que en verdad tenemos que aprender a hacer” (Entrevista a Estudiantes).

Este último punto lo reafirma la tutora externa, quien detalla que luego de aplicar una encuesta a 100 personas, los estudiantes con su guía, una gestora comunitaria y un asistente social organizan jornadas educativas, las cuales también se socializan en la radio de la comuna (Entrevista Supervisor Externo). Aspecto que da cuenta de la realización de las labores descritas en la descripción del área práctica.

La escala Likert muestra de manera unánime los siguientes puntajes:

Tabla 11: Resultados Likert respecto al área de desempeño implementada en el Programa de Asignatura

INDICADOR	T_EXTERNO	T_INTERNO	ESTUDIANTES	PROMEDIO	VALORACIÓN FINAL
ÁREA DE DESEMPEÑO PRÁCTICO	4	4	4	4	MUY DE ACUERDO

Por lo tanto, se puede sostener que los informantes entrevistados presentan un consenso respecto a lo declarado en torno al área de desempeño práctico y que en relación a la implementación hay discrepancias relativas a las condiciones físicas, sin embargo, estas no impiden el desarrollo de las labores declaradas.

5.3. Juicio evaluativo

En consecuencia para ambas dimensiones, declarado e implementado, este indicador se encuentra en el nivel “Logrado”. No obstante es necesario considerar una mejora o revisión respecto a las condiciones físicas en las que se desarrolla la asignatura.

6. Especificaciones de evaluación

6.1. Dimensión declarado

El primer componente de la estrategia de evaluación de la asignatura “Cuidados de enfermería en la comunidad II” corresponde a las *Especificaciones de Evaluación* declaradas en el Programa, las cuales han sido analizadas según: semana de aplicación, agente evaluador, situación de desempeño, finalidad y ponderación, tal como se expone en la siguiente tabla.

Tabla 12: Especificaciones de evaluación declaradas en el Programa de Asignatura

Semana de Aplicación	Agente Evaluador	Situación de Desempeño	Instrumento	Finalidad	Ponderación
1° Semana				Diagnóstica	0%
7° Semana		Práctica	Rúbrica de evaluación cualitativa	Formativa	0%
1° Semana			Control 1	Sumativa	10%
	Supervisor Interno	Práctica	Pauta de evaluación	Sumativa	50%
		Diagnóstico comunitario	Presentación Oral		20%
		Diagnóstico comunitario	Presentación Escrita		20%
15° Semana		Desarrollo de casos clínicos	Evaluación escrita		

Bajo la consideración de las especificaciones de evaluación, se indica respecto a la evaluación diagnóstica y el primer control sumativo que:

son adecuadas porque esa evaluación diagnóstica que se aplica en la inducción de la práctica es una prueba que se aplica sin nota, en donde se citan a todos los estudiantes el mismo día y se les aplica este instrumento. Y en base a ese instrumento, nosotros vamos a ver en qué condiciones teóricas está el alumno para ingresar a su práctica, a su pasantía... Cuando se ingresa a la práctica entre la semana 1 y la semana 2, se aplica el control, uno del 10%, que puede ser muy similar al que se aplicó en la inducción.

También respecto a la evaluación formativa se indica señala que:

Es para ver cómo va el alumno digamos. Luego de eso hay, el día nosotros aplicamos la rúbrica cualitativa dos veces, al comienzo y al final. La rúbrica cualitativa que se aplica al comienzo más bien es como... contarle al alumno de qué se trata y qué es lo que hacía yo, los citaba uno por uno y se la explicaba y le decía más o menos los puntos que me parecía que tenía que mejorar o en qué iba bien, etc. Eso era como el día tres, cuatro. Ya al finalizar la práctica, como dos días antes de, se vuelve a aplicar la cualitativa, con la finalidad de ver si el alumno logró o no sus objetivos y en base, en conjunto con esa, se aplica la pauta de evaluación cuantitativa, que es como la nota de práctica así neta, en sí, ya, que es como que habla sobre el diagnóstico [comunitario], sobre la pasantía de los servicios transversales...

También se refieren a la evaluación del diagnóstico comunitario, el cual implica “la presentación oral que tiene que ver con el tema del diagnóstico comunitario y ese se divide en oral y escrito”.

Por último se indica que el examen se hace a través de un caso clínico con preguntas de selección única y opción múltiple.

Uno de los reparos al diseño se vincula a la declaración de evaluaciones por semana, específicamente se menciona que “no son tantas semanas, de hecho, [...] son seis semanas, siete con el diagnóstico” (Entrevista Supervisor Externo). En este aspecto también coinciden los estudiantes, quienes mencionan que “la séptima no procede, porque nosotros vamos siete semanas” (Entrevista a Estudiantes)

Respecto a los tiempos se detalla que “hay evaluaciones que son al final de la práctica, pero muchas pautas u hojas de registro se piden antes de, siendo que está especificado que es la semana treceava, casi al final” (Entrevista a Estudiantes). Asimismo, los estudiantes arguyen que:

el diagnóstico comunitario era lo más largo y en eso nosotros no podíamos avanzar porque no había una pauta [Escala de Apreciación Sumativa], entonces, de todo el tiempo que estuvimos, estuvo dos semanas antes de que se acabara la práctica recién... tuvimos que hacerlo como a presión en el fondo.

La valoración cuantitativa es consistente en señalar bajas puntuaciones en aquellos informantes que muestran más reparos sobre el diseño del programa.

Tabla 13: Resultados Likert respecto a las especificaciones de evaluación declaradas en el Programa de Asignatura

INDICADOR	T_EXTERNO	T_INTERNO	ESTUDIANTES	PROMEDIO	VALORACIÓN FINAL
ESPECIFICACIONES DE EVALUACIÓN	2	4	3,8	3,3	DE ACUERDO

6.2. Dimensión implementado

Respecto a la dimensión implementado de las especificaciones de evaluación y particularmente respecto a la aplicación de la rúbrica para la evaluación formativa, se menciona que se destina 1 hora a la aplicación, sin embargo, no en las semanas exactas que están declaradas en el programa (Supervisor Externo). Los estudiantes coinciden en que “Se cumple todo yo creo pero no de acuerdo a las semanas establecidas que están ahí” y que además el programa de asignatura sí se entregó a tiempo.

A nivel de implementación, nuevamente los informantes muestran coincidencias en ambos tipos de valoración.

Tabla 14: Resultados Likert respecto a las especificaciones de evaluación declaradas en el Programa de Asignatura

INDICADOR	T_EXTERNO	T_INTERNO	ESTUDIANTES	PROMEDIO	VALORACIÓN FINAL
ESPECIFICACIONES DE EVALUACIÓN	2	4	2,9	3,0	DE ACUERDO

6.3. Juicio evaluativo

Dadas las coincidencias en las valoraciones cuantitativas entre estudiantes y supervisor externo; y los reparos a la temporalidad detallados por los mismos informantes, la categoría en la que se encuentra las especificaciones de evaluación, a nivel declarado e implementado, es “En Proceso”, pues se ha relevado que la temporalidad puede optimizarse.

7. Requisitos de aprobación

7.1. Dimensión declarado

El segundo componente de la “Estrategia de Evaluación” corresponde a las *Requisito de Aprobación* declarados en el programa. Estas implican a su vez requisitos para el periodo regular y requisitos para el periodo de examen, tal como se exponen en la siguiente tabla:

Tabla 14: Requisitos de aprobación declarados en el Programa de Asignatura

PERIODO REGULAR	Asistencia al 100% de la práctica clínica.
	La nota de aprobación es un 4.0 (cuatro punto cero) al 70% de exigencia.
	Aprobar el 100% de los requisitos éticos que se aplican en la práctica clínica para aprobar la asignatura. (artículo 24 reglamento Facultad)
	El estudiante debe obtener una nota igual o superior a 4.0 (cuatro punto cero) en la escala de apreciación para aprobar la asignatura.
	Los estudiantes que obtuvieren nota inferior a 4.0 en la escala de apreciación, conservarán esa nota como nota final y reprobarán la asignatura.
PERIODO DE EXAMEN	En las asignaturas prácticas, el examen es obligatorio. (artículo 25, Reglamento Facultad)
	La aprobación del examen ordinario corresponde a, la obtención de nota igual o superior a un 4,0 considerando la nota de presentación y la nota en el examen.
	El estudiante para aprobar debe obtener como nota mínima en el examen un 3,5. En caso de obtener nota final menor a 4,0, el estudiante tendrá derecho a rendir un examen extraordinario. (artículo 24, Reglamento Facultad)
	Los estudiantes que obtuvieron nota inferior a cuatro en el examen extraordinario, conservarán esa nota como nota final de la asignatura y reprobarán el ramo.

En relación a los requisitos de aprobación, se explica que si bien la exigencia de un 70% es alta, esto se debe a que:

queremos que los alumnos siempre den el 100% y en esta etapa, en que los chicos ya están en tercero, tienen que ir asumiendo o escalando un poco más de responsabilidades y un poco más de complicaciones porque nosotros de alguna forma los preparamos para la vida diaria, que no es fácil trabajar de enfermero, así que ellos tienen que estar acostumbrados al tipo de exigencia que van a tener el resto de su vida.

(Entrevista Supervisor Interno).

En cuanto al requisito de aprobar un 100% de los aspectos éticos de la práctica, se sostiene que es “muy pertinente, de hecho, aunque el alumno tenga un 7,0 de nota final y el último año de práctica, hizo todo excelente y el último día de práctica cometió un error en base a la ética, el alumno se reprueba” (Entrevista Supervisor Interno).

En tanto que las declaraciones de los estudiantes se centran en las exigencias de obtener una nota mínima 4,0 en el examen ordinario. Explican:

me saqué un 3,4, me eché la práctica, después de yo haberme esforzado todo ese periodo que son dos meses a veces en práctica, para que el examen me condene en el fondo a aprobarlo o reprobarlo por una nota mínima, cuando yo supuestamente en la práctica ya demostré que sabía y por algo se ve reflejado en el promedio.

Los puntajes cuantitativos asignados muestran consistencia con lo declarado descriptivamente por los informantes.

Tabla 15: Resultados Likert respecto a los requisitos de aprobación declarados en el Programa de Asignatura

INDICADOR	T_EXTERNO	T_INTERNO	ESTUDIANTES	PROMEDIO	VALORACIÓN FINAL
REQUISITOS DE APROBACIÓN	4	4	2,5	3,5	DE ACUERDO

7.2. Dimensión implementado

No obstante, a nivel de implementación, los mismos estudiantes asumen “puede que uno no esté de acuerdo [con algunos requisitos], pero estos sí se cumplen” (Entrevista a Estudiantes).

Esto también lo expresa la siguiente tabla, en la cual se muestra un aumento en la valoración de los estudiantes.

Tabla 16: Resultados Likert respecto a los requisitos de aprobación implementados en el Programa de Asignatura

INDICADOR	T_EXTERNO	T_INTERNO	ESTUDIANTES	PROMEDIO	VALORACIÓN FINAL
REQUISITOS DE APROBACIÓN	4	4	3,7	3,9	DE ACUERDO

7.3. Juicio evaluativo

En consecuencia, dada la discrepancia en el diseño y el consenso en la implementación, la primera dimensión curricular declarado se encuentra en la categoría “En Proceso”, en tanto que la dimensión implementado en el nivel “Logrado”.

8. Bibliografía

8.1. Dimensión declarado

Estos recursos de aprendizaje declarados en el programa se subdividen según muestra la siguiente tabla:

Tabla 17: Bibliografía declarada en el Programa de Asignatura

OBLIGATORIA

- Anderson, Elizabeth; “Community as a Partner”. 2011.
 - Martin Zurro, A. y Cano Pérez, J.F “Compendio atención primaria” (2016).Ed. Elsevier
-

COMPLEMENTARIA

- Marriner, Ann: “Guía de gestión y dirección de enfermería”. 2009.
 - Piédrola Gil, G: Medicina preventiva y salud pública. 2008 Elsevier.
-

LINKOGRAFÍA

- Guías Clínicas del MINSAL
-

Respecto estos recursos declarados, los informantes entrevistados sostienen que es la bibliografía que se les indica a los estudiantes que tienen que utilizar en su práctica, que se las envía y que además pueden acceder a ella en la biblioteca (Supervisor Interno). Además se declara que “está dentro de lo que se busca y con lo que complementa dentro de la práctica” (Supervisor Externo).

No obstante, se menciona un recurso que se utiliza y que no se encuentra en la lista: “nos apoyamos con el diagnóstico NANDA, ya, aunque sean diagnósticos de comunidad, de alguna forma igual les pone a los chicos como para formular o como para ordenar un poco su diagnóstico comunitario” (Supervisor Interno).

Por su parte, los estudiantes explican que:

para hacer el diagnóstico comunitario, ahí uno se basa un poco en Anderson pero tampoco sé si vemos tanto estos libros porque como pasan

el ramo teórico [Enfermería en la Comunidad I y II] uno se guía por la clase, como por el *power point*. [...] igual en las cátedras nos dicen ya, la bibliografía que ustedes pueden utilizar es esta, así que siempre están mencionándonos la bibliografía.

Este grado de acuerdo también se expresa en la asignación de puntajes en la escala Likert, los datos son unánimes en mostrar una valoración “Muy de Acuerdo”.

Tabla 18: Resultados Likert respecto a la bibliografía declarada en el Programa de Asignatura

INDICADOR	T_EXTERNO	T_INTERNO	ESTUDIANTES	PROMEDIO	VALORACIÓN FINAL
BIBLIOGRAFÍA	4	4	4	4	MUY DE ACUERDO

Por lo tanto y en definitiva, los estudiantes indican que ellos buscaban las guías del MINSAL, que disponían de una norma técnica, del texto de Anderson y de las cátedras de enfermería comunitaria en su versión teórica.

8.2. Dimensión implementado

A nivel de implementación, se explica que la bibliografía declarada es la misma que se integra en enfermería comunitaria en su versión teórica solo que en esta asignatura se lleva a la práctica. También se detalla que se utilizan las guías del MINSAL y el texto de Anderson. Sin embargo, no se sabe si están disponibles en la Universidad (Supervisor Externo).

Este aspecto coincide con lo mencionado por los estudiantes quienes declaran que “solamente veíamos Elizabeth Anderson y la guías clínicas del MINSAL, todo lo demás no” (Entrevista a Estudiantes)

Estas declaraciones son consistentes con la valoración cuantitativa, que arroja los siguientes valores.

Tabla 19: Resultados Likert respecto a la bibliografía implementada en el Programa de Asignatura

INDICADOR	T_EXTERNO	T_INTERNO	ESTUDIANTES	PROMEDIO	VALORACIÓN FINAL
BIBLIOGRAFÍA	3	4	3,3	3,4	DE ACUERDO

8.3. Juicio evaluativo

Por los datos expuestos, a nivel de declaración, la *Bibliografía* se encuentra en el nivel “Logrado”, ya que coinciden los dos tipos de valoración. En cambio, a nivel de implementación hay consistencia en señalar que solo se utilizan algunos recursos de los declarados en el programa, por lo tanto, la categoría correspondiente es “En Proceso”.

9. Resultados de aprendizaje

En cuanto a la dimensión de logro, indicador *Resultados de Aprendizaje*, a partir de la base de datos “Notas y Asistencia 07-01-2019”, se han recolectado y analizado resultados: (1) obtenidos por todos aquellos estudiantes que cursaron la asignatura durante el 2018-2 a nivel nacional, (2) derivados de la aplicación de la escala sumativa que evalúa el logro de la Unidad de Competencia a nivel nacional, (3) alcanzados por los 8 estudiantes entrevistados en la escala sumativa que evalúa la Unidad de Competencia y (4) percibidos por los estudiantes y las tutoras entrevistadas, quienes luego de leer la Unidad de Competencia, calificaron su percepción del logro de acuerdo a una escala nominal (“Insuficiente”, “En Desarrollo”, “Logrado” y “Destacado”) y de acuerdo a una escala numérica (del 1 al 7).

A nivel nacional, durante el semestre 2018-2, la asignatura "Cuidados de la enfermería en la comunidad II" tuvo 103 matriculados, 91 aprobados (88%), 4 reprobados y 8 sin registro de calificaciones. Los estadísticos descriptivos por sede, considerando la calificación obtenida como promedio final de los estudiantes (promedio de las 4 evaluaciones parciales), son las siguientes:

Tabla 20: Estadísticos descriptivos nacionales 2018-2 en "Cuidados de la enfermería en la comunidad II" según calificación final

SEDE	N	PROMEDIO	DESVEST	MÍNIMO	MÁXIMO
ANTOFAGASTA	8	6,0	0,4	5,3	6,5
CHILLAN	40	6,7	0,2	6,3	6,9
LA SERENA	22	5,8	0,6	3,3	6,5
SANTIAGO	25	5,8	1,4	1,2	6,6
TOTALES/PROMEDIOS	95	6,2	0,9	1,2	6,9

Se observan resultados promedio más elevados, menos dispersos y con un menor rango entre la nota mínima y la máxima en la sede de Chillán. Esta sede además tiene la mayor cantidad de matriculados. Por el contrario, la sede de Santiago es la que presenta una calificación promedio más descendida, mayor dispersión respecto al promedio y un mayor rango entre la nota mínima y la máxima. No obstante lo anterior, el rango entre los promedios de cada sede es de 0,9, lo cual indica cierta homogeneidad en los resultados promedio, pues fluctúan entre las categorías "Logrado" y "Destacado" de acuerdo con las categorías de logro dispuestas por la Universidad.

Respecto a los resultados en la Escala de Apreciación que evalúa el logro de la Unidad de Competencia y que pondera un 50% de la nota total de la asignatura, los estadísticos son los siguientes:

Tabla 21: Estadísticos descriptivos nacionales 2018-2 en "Cuidados de la enfermería en la comunidad II" según calificación final en la Unidad de Competencia

SEDE	N	PROMEDIO	DESVEST	MÍNIMO	MÁXIMO
ANTOFAGASTA	8	6,2	0,7	5,0	6,8
CHILLAN	40	6,9	0,1	6,4	7,0
LA SERENA	22	5,6	1,1	1,0	6,4
SANTIAGO	25	6,0	1,6	1,0	7,0
TOTALES/PROMEDIOS	95	6,3	1,1	1,0	7,0

Se observa una calificación promedio consistente con la calificación final a nivel nacional, sin embargo, hay una mayor diferencia entre sedes, pues el rango entre calificaciones promedio es de 1,3. Nuevamente la mayor dispersión es en Santiago y la menor en Chillán. Además de acuerdo a la tabla de frecuencia elaborada en SPSS, el 92 (96,8%) estudiantes logran una calificación sobre la nota de corte para aprobar (4,0). Asimismo, si se agrupan los resultados según rangos, nos encontramos con la siguiente distribución:

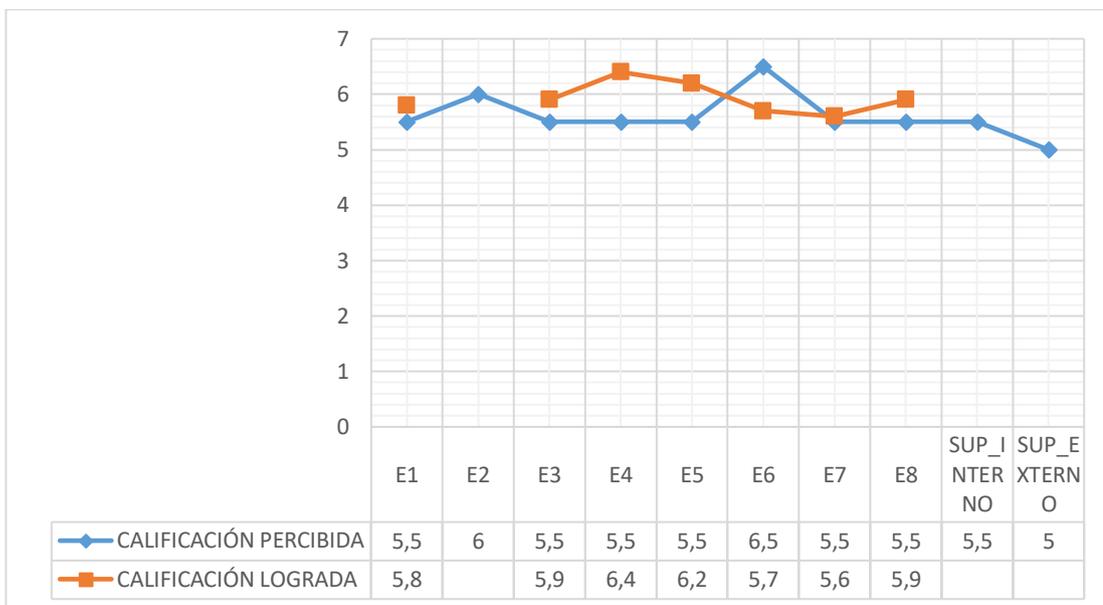
Tabla 22: Rangos de desempeño en "Cuidados de la enfermería en la comunidad II" según el logro de la Unidad de Competencia

NIVEL DE DESEMPEÑO	RANGO	Nº DE ESTUDIANTES
INSUFICIENTE	(1,0 a 3,9)	3
EN DESARROLLO	(4,0 a 4,9)	1
LOGRADO	(5,0 a 5,9)	17
DESTACADO	(6,0 a 7,0)	74
TOTAL		95

Lo cual da cuenta de una amplia población (91 estudiantes) que se encuentran en la categoría “Logrado” o “Destacado” respecto a la Unidad de Competencia declarada en el programa.

Por último encontramos los resultados percibidos por estudiantes y tutoras versus la calificación lograda en torno a la Unidad de Competencia. El gráfico a continuación presenta este contraste a través de una expresión numérica (escala del 1 al 7).

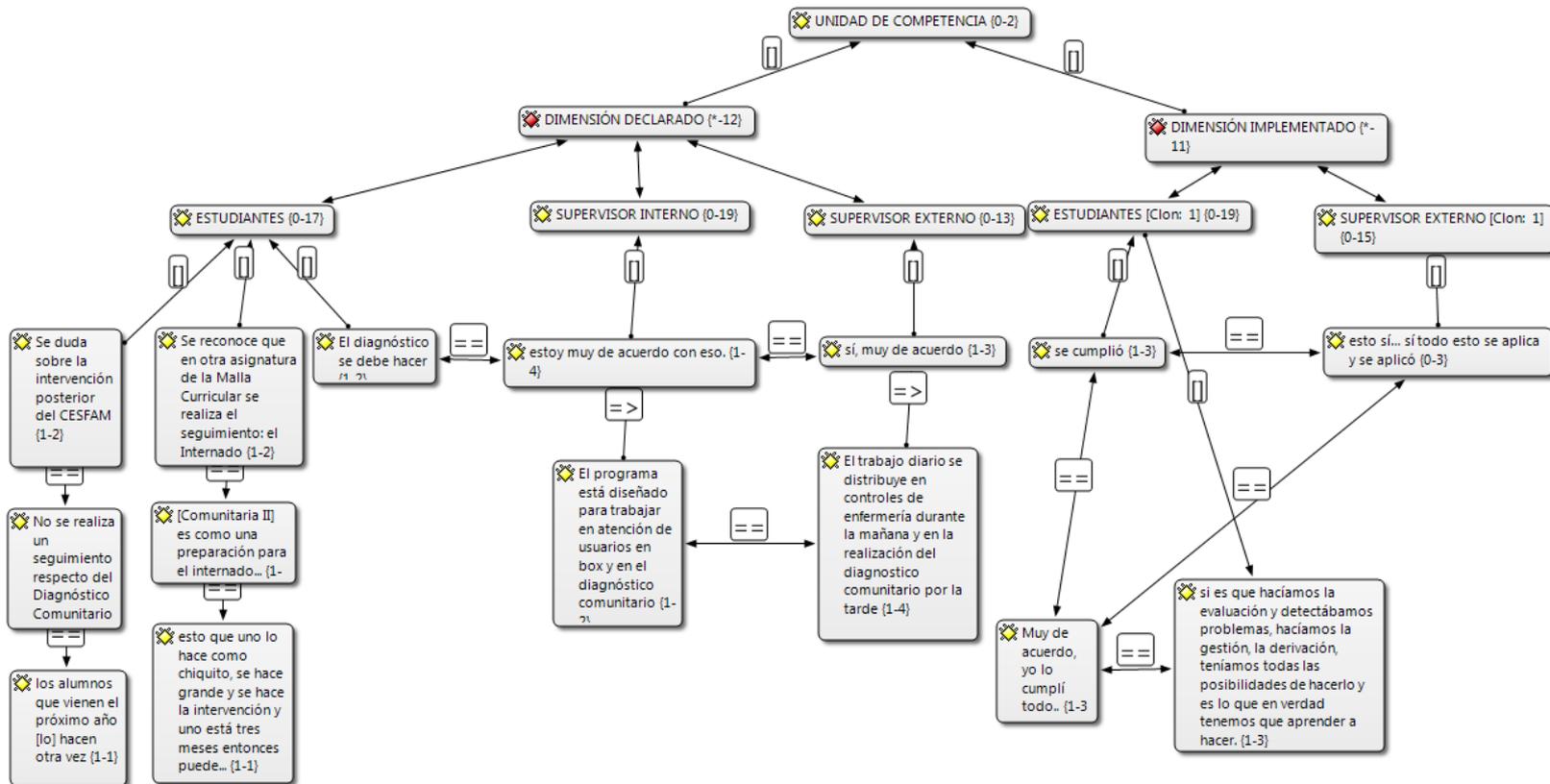
Gráfico 1: Calificación percibida versus calificación lograda en "Cuidados de la enfermería en la comunidad II" respecto a la Unidad de Competencia



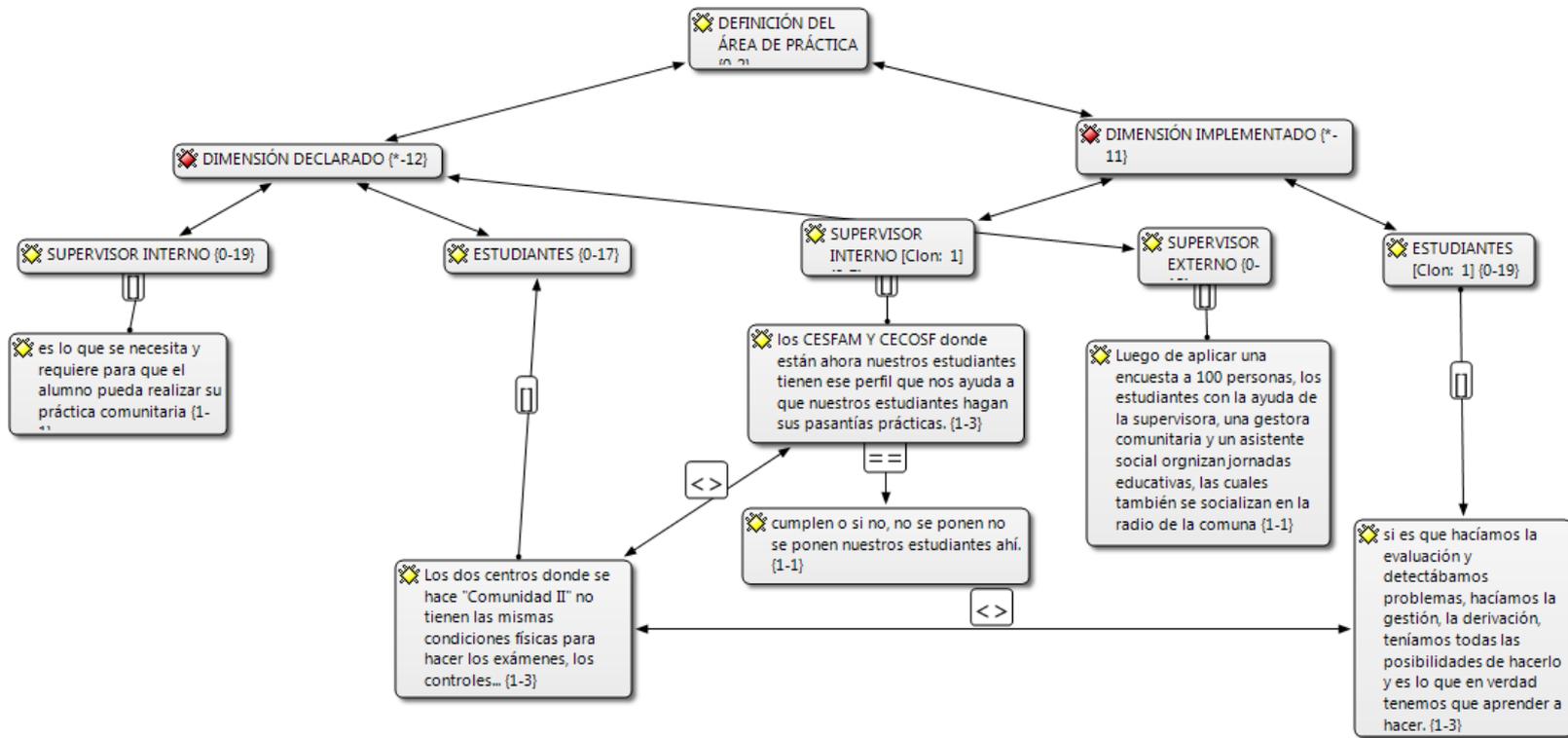
De acuerdo a los valores expresados en el gráfico se puede desprender una calificación promedio percibida de 5,6 y una calificación promedio lograda de 5,9. Este nivel de logro se reafirma con la valoración que realizan los mismos informantes a través de una expresión verbal, ya que 4 estudiantes perciben que la Unidad de Competencia se encuentra “En Desarrollo” (4,0 a 4,9), mientras que los 6 informantes restantes (estudiantes y tutoras) consideran que la competencia está en un nivel de desempeño “Logrado” (5,0 a 5,9).

Por los datos entregados respecto a los *Resultados de Aprendizaje* y considerando la dimensión alcanzado, se ha levantado evidencia para calificar este indicador en la categoría de “Logrado”, pues se aprecia consistencia entre los datos analizados a nivel nacional y a nivel de entrevistados. Lo mismo ocurre entre la percepción de los entrevistados y el logro efectivamente obtenido respecto a la Unidad de Competencia. No obstante como se ha señalado en los informes macro curriculares, es necesario definir qué nivel de logro se tomará como referencia para desarrollar acciones remediales.

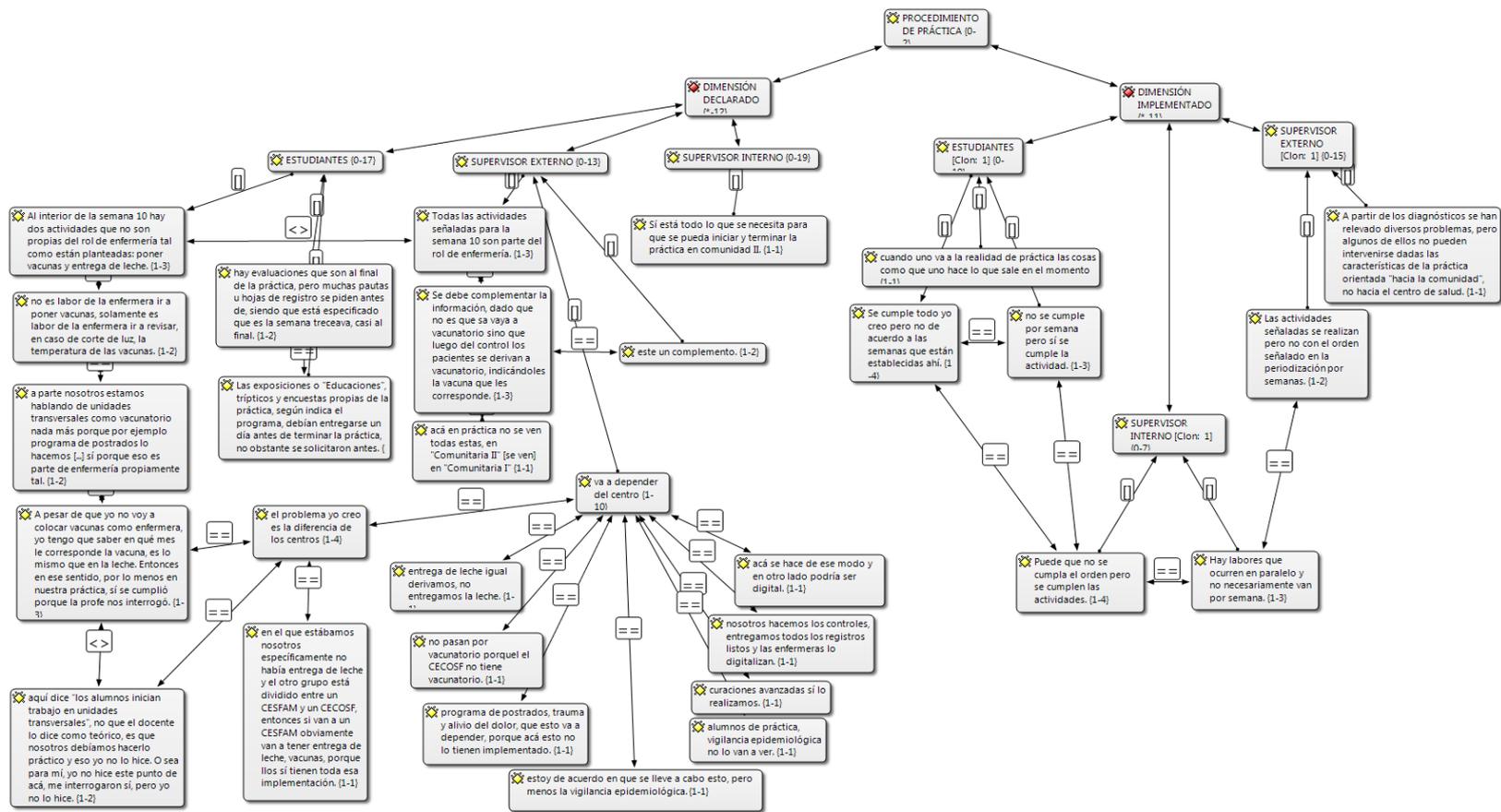
Anexo 9: Red semántica Programa de Asignatura: unidad de competencia. Estudiantes, tutoras interna y externa



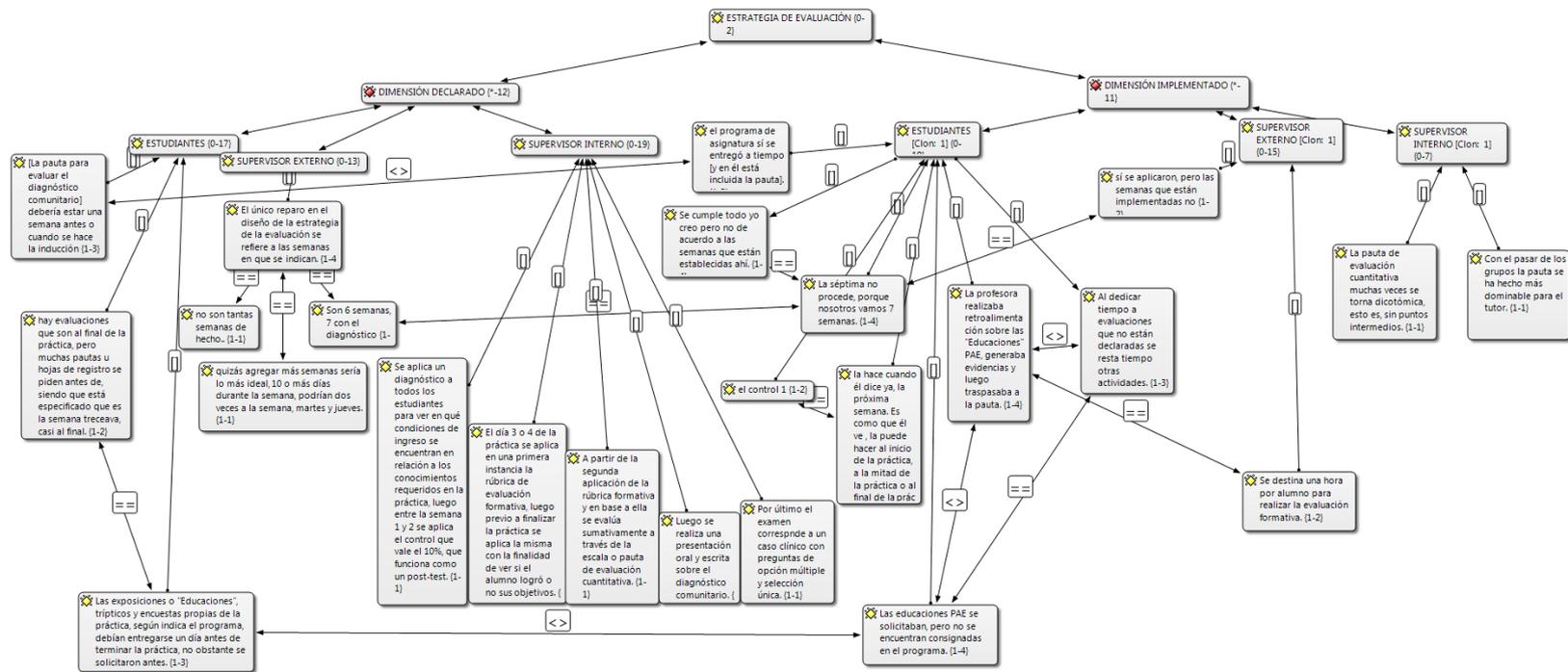
Anexo 10: Red semántica Programa de Asignatura: área de desempeño práctico. Estudiantes, tutoras interna y externa



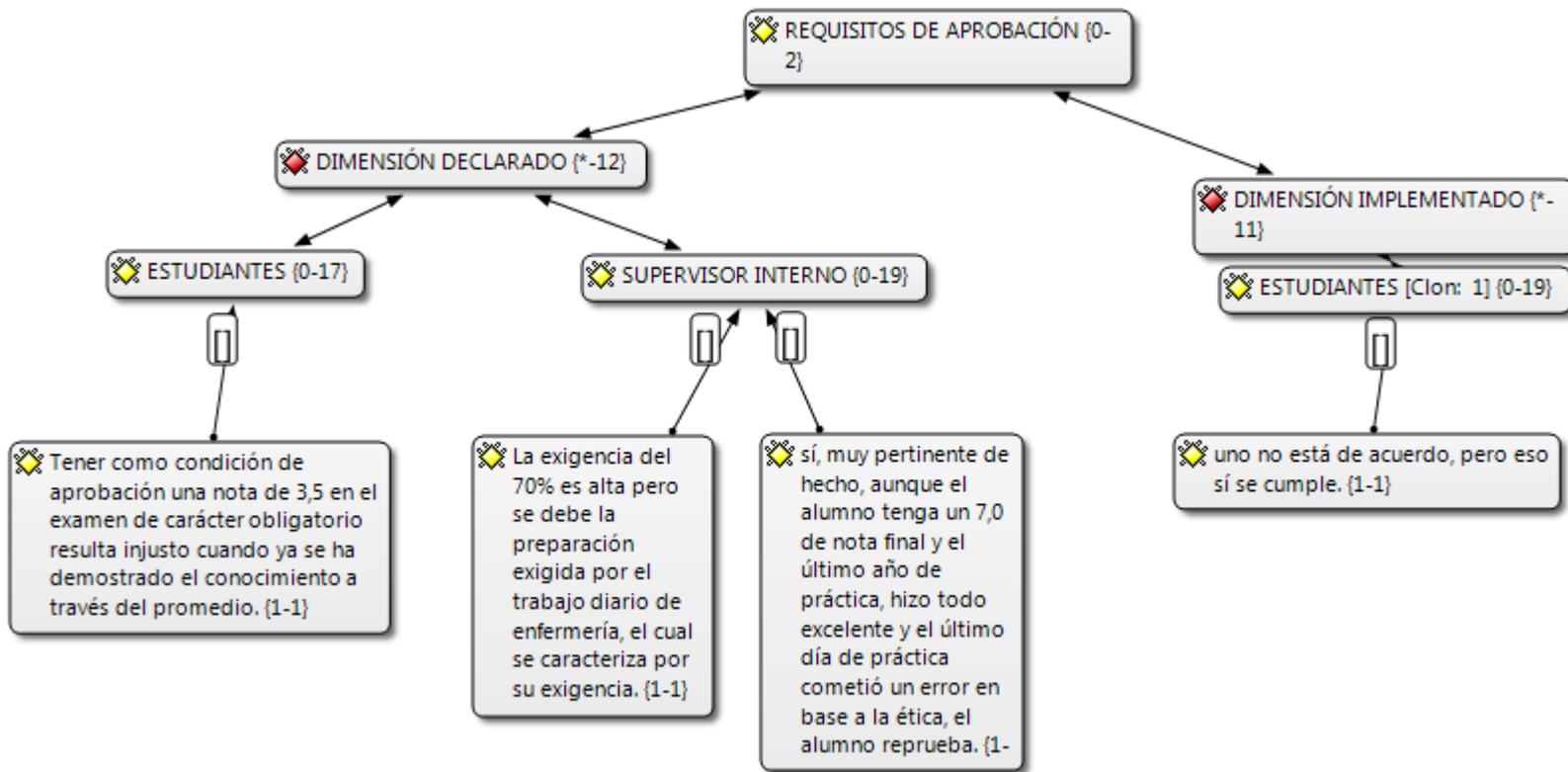
Anexo 11: Red semántica Programa de Asignatura: actividades de práctica. Estudiantes, tutoras interna y externa



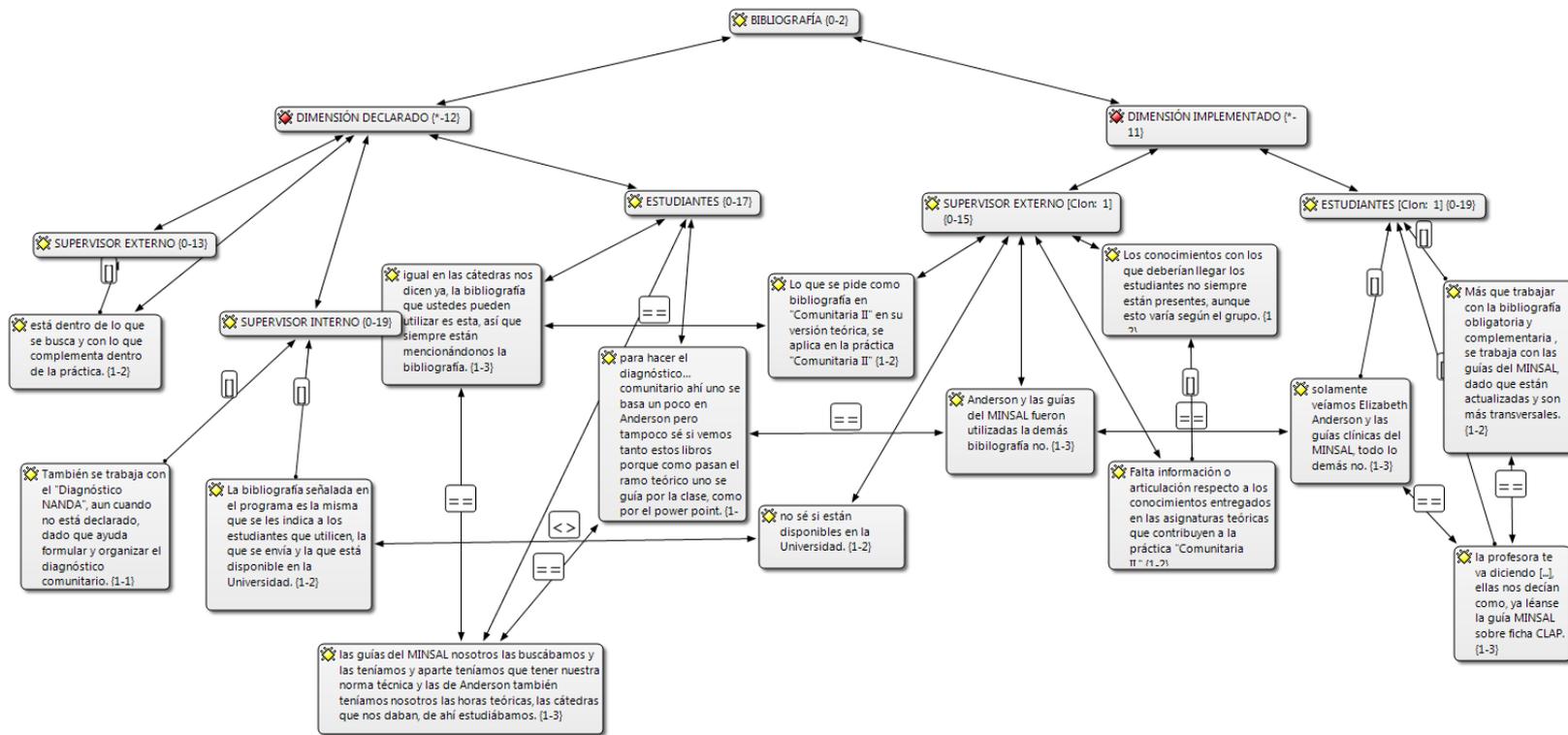
Anexo 12: Red semántica Programa de Asignatura: especificaciones de evaluación. Estudiantes, tutoras interna y externa



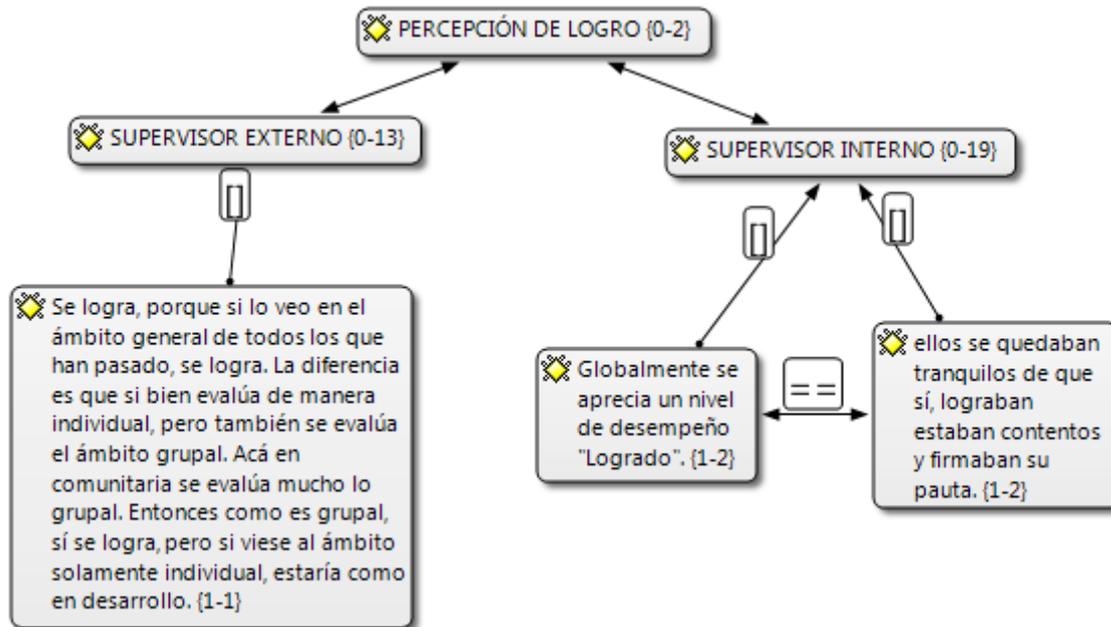
Anexo 13: Red semántica Programa de Asignatura: requisitos de aprobación. Estudiantes, tutoras interna y externa



Anexo 14: Red semántica Programa de Asignatura: bibliografía. Estudiantes, tutoras interna y externa



Anexo 15: Red semántica Programa de Asignatura: resultados de aprendizaje. Estudiantes, tutoras interna y externa



Anexo 16: Rúbrica para la emisión del juicio evaluativo macro curricular

Nº	CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES	NIVELES DE LOGRO		
			NO LOGRADO	EN PROCESO	LOGRADO
1	<p>Pertinencia externa</p> <p>Capacidad de una propuesta de formación profesional para responder a las demandas, necesidades y requerimientos de la sociedad, considerando para ello el estado actual de la técnica, del conocimiento científico y de las exigencias tanto de la política pública educativa como del campo laboral al que se dirige la propuesta curricular.</p>	Vigencia	El instrumento curricular se ha validado o evaluado en un periodo superior a siete años.	El instrumento curricular se ha validado o evaluado en un periodo igual a cinco y menor o igual a siete años.	El instrumento curricular se ha validado o evaluado recientemente, es decir, en un periodo igual o inferior a tres años.
		Suficiencia Información	El instrumento curricular integró información aportada solo por representantes del ámbito laboral en el proceso de validación o evaluación.	El instrumento curricular integró información aportada por algunos representantes clave, ya sean estos del ámbito laboral, formativo y/o técnico-científico, durante el proceso de validación o evaluación.	El instrumento curricular integró información aportada por representantes clave del ámbito laboral, formativo y técnico-científico, durante el proceso de validación o evaluación.
		Relevancia Información	El instrumento curricular no integró información por parte de informantes, no se cuenta con registros, la información es irrelevante, o bien, los parámetros para determinar la relevancia de la información son insuficientes desde el punto de vista técnico.	El instrumento curricular integró información valorada o catalogada como "relevante para la formación" por los diferentes informantes, considerando los parámetros definidos por la misma institución, durante el proceso de validación o evaluación.	El instrumento curricular integró información valorada o catalogada como "relevante para la formación" por los diferentes informantes, considerando los parámetros definidos por un referente externo y por la misma institución, durante el proceso de validación o evaluación.

Nº	CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES	NIVELES DE LOGRO		
			NO LOGRADO	EN PROCESO	LOGRADO
2	<p>Pertinencia interna</p> <p>Capacidad de una propuesta de formación profesional para dar respuestas a las necesidades reales de formación de los grupos y sujetos involucrados, especialmente de los estudiantes, considerando sus necesidades educativas al inicio, durante y al egreso de su formación. Ello se debe expresar en el diseño de actividades concretas a lo largo del itinerario formativo, las cuales deben ser evaluadas en función de su capacidad para orientar o favorecer el progreso educativo (durante su formación) e inserción y desarrollo laboral-social (después de su formación).</p>	Durante la Formación	El diseño del instrumento o producto curricular no considera ni favorece las necesidades de los estudiantes a través de los semestres o ciclos formativos.	El diseño del instrumento curricular considera las necesidades proyectadas o hipotetizadas (sin captarlas previamente) de los estudiantes, fomentando con ello su progreso a través de los semestres o ciclos formativos.	El diseño del instrumento curricular considera las necesidades reales (captadas o sondeadas previamente) de los estudiantes, fomentando con ello su progreso a través de los semestres o ciclos formativos.
		Final de la Formación	El diseño del instrumento o producto curricular no considera ni favorece las necesidades de inserción laboral y desarrollo social de los egresados.	El diseño del instrumento curricular considera las necesidades proyectadas o hipotetizadas (sin captarlas previamente) de los egresados, fomentando con ello su inserción laboral y desarrollo social.	El diseño del instrumento curricular considera las necesidades reales (captadas o sondeadas previamente) de los egresados, fomentando con ello su inserción laboral y desarrollo social.

Nº	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	NIVELES DE LOGRO		
			NO LOGRADO	EN PROCESO	LOGRADO
3	<p>Consistencia externa</p> <p>Integración coherente entre los componentes de una propuesta de formación profesional y el proyecto educativo institucional (misión, visión y valores). Para ello los propósitos institucionales (política institucional) deben operacionalizarse a través de instrumentos curriculares que permitan evidenciar acciones o productos orientados a logro del sello institucional.</p>	Misión	El diseño del instrumento curricular no logra operacionalizar la Misión Institucional, o bien, el modo en que lo hace presenta sesgos, omisiones o inconsistencias críticas o graves respecto lo declarado en su definición.	El diseño del instrumento curricular operacionaliza la Misión Institucional, no obstante, esta presenta algunos sesgos, omisiones o inconsistencias que no atentan contra lo declarado en su definición.	El diseño del instrumento curricular operacionaliza coherentemente la Misión Institucional a través de correferencias o alusiones directas.
		Valores	El diseño del instrumento curricular no logra operacionalizar los Valores Institucionales, o bien, el modo en que lo hace presenta sesgos, omisiones o inconsistencias críticas o graves respecto lo declarado en su definición.	El diseño del instrumento curricular operacionaliza los Valores Institucionales, no obstante, esta presenta algunos sesgos, omisiones o inconsistencias que no atentan contra lo declarado en su definición.	El diseño del instrumento curricular operacionaliza coherentemente los Valores Institucionales a través de correferencias o alusiones directas.

Nº	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	NIVELES DE LOGRO		
			NO LOGRADO	EN PROCESO	LOGRADO
4	<p>Consistencia interna</p> <p>Coherencia interna de una propuesta de formación profesional. Se analiza el sentido o lógica formativa al interior de un instrumento curricular (integración), o bien, entre un producto y otro (articulación).</p>	Integración	Los componentes del instrumento curricular no se integran coherentemente, o bien, no se ha definido un sentido o lógica formativa para orientar el diseño curricular.	Los componentes del instrumento curricular se integran, no obstante, la integración declarada presenta algunos sesgos, omisiones o inconsistencias que no atentan contra el sentido o lógica formativa que orienta el diseño curricular.	Los componentes del instrumento curricular se integran coherentemente con el sentido o lógica formativa que orienta el diseño curricular.
		Articulación	Los componentes del instrumento curricular no se corresponden con los demás instrumentos curriculares, dado que no se refieren entre sí.	Los componentes del instrumento curricular se corresponden con los demás instrumentos curriculares, no obstante, algunos de sus componentes no se refieren directamente a otros instrumentos curriculares, o bien, no se componen ni derivan de ellos.	Los componentes del instrumento curricular se corresponden con los demás instrumentos curriculares, ya sea porque se refieren entre sí, o porque sus elementos se componen o derivan consistentemente de otros.

Nº	CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES	NIVELES DE LOGRO		
			NO LOGRADO	EN PROCESO	LOGRADO
5	<p>Alineamiento</p> <p>Coherencia o ajuste entre la propuesta de formación profesional y su implementación. Para ello se analiza la operacionalización esperada o declara y efectuada de cada instrumento curricular.</p>	Fidelidad de Uso	Los procesos de implementación del instrumento curricular presentan inconsistencias, sesgos u omisiones que afectan o contradicen lo orientado por el diseño curricular. Además resultan insuficientes para dar cuenta de su cobertura.	Los procesos de implementación del instrumento curricular son coherentes (consistencia), aunque resultan insuficientes respecto lo orientado por el diseño curricular o esperado para dar cuenta de la cobertura de su procesos.	Los procesos de implementación del instrumento curricular son coherentes (consistencia) y suficientes (cobertura) con lo orientado por el diseño curricular.
		Percepción de uso	La percepción de los involucrados respecto a los procesos de implementación del instrumento curricular no se ajusta a lo declarado, ya sea porque varios procesos son percibidos como inadecuados o porque presentan dificultades profundas de adecuación, que en general impiden una implementación adecuada.	La percepción de los involucrados respecto a los procesos de implementación del instrumento curricular en general se ajusta a lo declarado, no obstante, se aluden procesos susceptibles de optimización, los cuales no impiden una implementación adecuada.	La percepción de los involucrados respecto a los procesos de implementación del instrumento curricular se ajusta a lo declarado.

Nº	CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES	NIVELES DE LOGRO		
			NO LOGRADO	EN PROCESO	LOGRADO
6	Eficacia Logro en relación a los resultados esperados para cada uno de los componentes de la propuesta de formación.	Logro	Los resultados de aprendizaje obtenidos luego de la implementación del instrumento curricular, presentan inconsistencias, sesgos u omisiones que afectan o contradicen lo orientado por el diseño curricular. Además resultan insuficiente en relación a los indicadores y los estándares de calidad. O bien, estos no se han sido definidos.	Los resultados de aprendizaje obtenidos luego de la implementación del instrumento curricular, son coherentes (consistencia) con lo orientado por el diseño curricular, aunque resultan insuficientes en relación a los indicadores y los estándares de calidad establecidos.	Los resultados de aprendizaje obtenidos luego de la implementación del instrumento curricular, son consistentes con lo orientado por el diseño curricular y son suficientes en relación a los indicadores de calidad establecidos internamente y los estándares de calidad establecidos externamente.
		Percepción de Logro	La percepción de los involucrados -estudiantes, docentes y representantes del ámbito laboral- respecto a los resultados de aprendizaje obtenidos luego de la implementación del instrumento curricular, presenta inconsistencias, sesgos u omisiones que afectan o contradicen lo orientado por el diseño curricular. Además resulta insuficiente en relación a los indicadores y los estándares de calidad. O bien, no se han definido indicadores y estándares de calidad.	La percepción de los involucrados -estudiantes, docentes y representantes del ámbito laboral- respecto a los resultados de aprendizaje obtenidos luego de la implementación del instrumento curricular, es coherente (consistencia) con lo orientado por el diseño curricular, aunque resulta insuficiente en relación a los indicadores y los estándares de calidad establecidos.	La percepción de los involucrados -estudiantes, docentes y representantes del ámbito laboral- respecto a los resultados de aprendizaje obtenidos luego de la implementación del instrumento curricular, es coherente (consistencia) con lo orientado por el diseño curricular y suficiente en relación a los indicadores y los estándares de calidad establecidos.

Anexo 17: Rúbrica para la emisión del juicio evaluativo micro curricular

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES	NIVELES DE LOGRO		
		NO LOGRADO	EN PROCESO	LOGRADO
<p>Consistencia Interna</p> <p>Coherencia interna de una propuesta de formación profesional. Se analiza el sentido o lógica formativa al interior de un instrumento curricular (integración), o bien, entre un producto y otro (articulación).</p>	Cronología	La cronología declarada en el programa no es adecuada para orientar el logro de la Unidad de Competencia.	La cronología declarada en el programa es adecuada para orientar el logro de la Unidad de Competencia, aun cuando puede optimizarse.	La cronología declarada en el programa es suficiente para orientar el logro de la Unidad de Competencia declarada.
	Unidad de competencia	La Unidad de Competencia omite la condición o el objeto, o bien, presenta algún componente que impide su operacionalización.	La Unidad de Competencia presenta un verbo, un objeto o una condición que dificulta su operacionalización, o bien, la cantidad de algunos componentes resulta excesiva para su concreción evaluativa o didáctica.	La Unidad de Competencia es consistente con la redacción "verbo-objeto-condición-finalidad" que guía su operacionalización.
	Metodologías y actividades de aprendizaje	Las metodologías y actividades de enseñanza aprendizaje declaradas el programa son irrelevantes e insuficientes para orientar el logro de la Unidad de Competencia declarada.	Las metodologías y actividades de enseñanza aprendizaje declaradas en el programa son relevantes aunque insuficientes para orientar el logro de la Unidad de Competencia declarada.	Las metodologías y actividades de enseñanza aprendizaje declaradas en el programa son relevantes y suficientes para orientar el logro de la Unidad de Competencia declarada.
	Área de desempeño práctico	El área o campo de desempeño declarado en el programa no es adecuado para orientar el logro de la Unidad de Competencia declarada.	El área o campo de desempeño declarado en el programa es adecuado para orientar el logro de la Unidad de Competencia declarada, aun cuando puede optimizarse.	El área o campo de desempeño declarado en el programa orienta el logro de la Unidad de Competencia declarada.
	Estrategias de evaluación	Las estrategias de evaluación declaradas el programa son irrelevantes e insuficientes para	Las estrategias de evaluación declaradas en el programa son relevantes aunque insuficientes para orientar el logro de la	Las estrategias de evaluación declaradas en el programa son relevantes y suficientes para

	orientar el logro de la Unidad de Competencia declarada.	Unidad de Competencia declarada.	orientar el logro de la Unidad de Competencia declarada.
Recursos de aprendizaje (Bibliografía)	Los materiales y recursos declarados en el programa son irrelevantes e insuficientes para orientar el logro de la Unidad de Competencia declarada.	Los materiales y recursos declarados en el programa son relevantes aunque insuficientes para orientar el logro de la Unidad de Competencia declarada.	Los materiales y recursos declarados en el programa son relevantes y suficientes para orientar el logro de la Unidad de Competencia declarada.

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES	NIVELES DE LOGRO		
		NO LOGRADO	EN PROCESO	LOGRADO
Alineamiento Coherencia o ajuste entre la propuesta de formación profesional y su implementación. Para ello se analiza la operacionalización esperada o declara y efectuada de cada instrumento curricular.	Cronología	La cronología implementada en el programa no es adecuada para orientar el logro de la Unidad de Competencia.	La cronología implementada en el programa es adecuada para orientar el logro de la Unidad de Competencia, aun cuando puede optimizarse.	La cronología implementada en el programa es suficiente para orientar el logro de la Unidad de Competencia implementada.
	Unidad de competencia	Los aprendizajes incluidos en la Unidad de Competencia no logran implementarse debido a que la habilidad cognitiva o el objeto conceptual presenta dificultades en su relación.	Los aprendizajes incluidos en la Unidad de Competencia han sido parte del proceso de práctica, considerando a habilidad y el objeto conceptual. No obstante, al menos 1 de las condiciones declaradas, presenta dificultades en su realización.	Los aprendizajes incluidos en la Unidad de Competencia han sido parte del proceso de práctica, considerando a habilidad, el objeto conceptual y las condiciones de realización declaradas.
	Metodologías y actividades de aprendizaje	Las metodologías y actividades de enseñanza aprendizaje implementadas en el programa son irrelevantes e insuficientes para orientar el logro de la Unidad de Competencia declarada.	Las metodologías y actividades de enseñanza aprendizaje implementadas en el programa son relevantes aunque insuficientes para orientar el logro de la Unidad de Competencia declarada.	Las metodologías y actividades de enseñanza aprendizaje implementadas en el programa son relevantes y suficientes para orientar el logro de la Unidad de Competencia declarada.
	Área de desempeño práctico	El área o campo de desempeño implementado en el programa no es adecuado para orientar el logro de la Unidad de Competencia declarada.	El área o campo de desempeño implementado en el programa es adecuado para orientar el logro de la Unidad de Competencia declarada, aun cuando su implementación puede optimizarse.	El área o campo de desempeño implementado en el programa orientó el logro de la Unidad de Competencia declarada.
	Estrategias de evaluación	Las estrategias de evaluación implementadas en el programa son	Las estrategias de evaluación implementadas en el programa	Las estrategias de evaluación implementadas en el programa

	irrelevantes e insuficientes para orientar el logro de la Unidad de Competencia declarada.	son relevantes aunque insuficientes para orientar el logro de la Unidad de Competencia declarada.	son relevantes y suficientes para orientar el logro de la Unidad de Competencia declarada.
Recursos de aprendizaje (Bibliografía)	Los materiales y recursos implementados en el programa son irrelevantes e insuficientes para orientar el logro de la Unidad de Competencia declarada.	Los materiales y recursos implementados en el programa son relevantes aunque insuficientes para orientar el logro de la Unidad de Competencia declarada.	Los materiales y recursos implementados en el programa son relevantes y suficientes para orientar el logro de la Unidad de Competencia declarada.

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES	NIVELES DE LOGRO		
		NO LOGRADO	EN PROCESO	LOGRADO
Eficacia Logro en relación a los resultados esperados para cada uno de los componentes de la propuesta de formación.	Percepción de Logro	Uno o ambos estamentos involucrados declara no haber logrado la Unidad de Competencia luego de la implementación del Programa de Asignatura, ya sea a través de una escala numérica o a través de la descripción-fundamentación referida al aprendizaje.	Los involucrados declaran haber logrado la Unidad de Competencia luego de la implementación del Programa de Asignatura, no obstante, una parte de los estudiantes o una parte de los docentes declara niveles menores de logro, ya sea a través de una escala numérica o a través de la descripción-fundamentación referida al aprendizaje..	Los involucrados, docentes y estudiantes, declaran numérica y descriptivamente haber logrado la Unidad de Competencia luego de la implementación del Programa de Asignatura.
	Logro	Los resultados de aprendizaje obtenidos luego de la implementación del Programa de Asignatura se encuentran en un rango “insuficiente” en relación a los indicadores de calidad establecidos para el logro de la Unidad de Competencia.	Los resultados de aprendizaje obtenidos luego de la implementación del Programa de Asignatura se encuentran en un rango “en desarrollo” en relación a los indicadores de calidad establecidos para el logro de la Unidad de Competencia.	Los resultados de aprendizaje obtenidos luego de la implementación del Programa de Asignatura se encuentran en un rango “logrado” o “destacado” en relación a los indicadores de calidad establecidos para el logro de la Unidad de Competencia.

Anexo 18: Resultados de evaluación integrados a nivel macro curricular por instrumento e indicadores

CRITERIOS	PERTINENCIA EXTERNA			PERTINENCIA INTERNA		CONSISTENCIA EXTERNA		CONSISTENCIA INTERNA		ALINEAMIENTO	EFICACIA		TOTAL POR DIMENSIÓN			TOTAL POR INSTRUMENTO	
	VIGENCIA	SUFICIENCIA	RELEVANCIA	DURANTE LA FORMACIÓN	FINAL DE LA FORMACIÓN	MISIÓN	VALORES	ARTICULACIÓN	INTEGRACIÓN		PERCEPCIÓN DE USO	FIDELIDAD DE USO	PERCEPCIÓN DE LOGRO	FIDELIDAD DE LOGRO	DECLARADO		IMPLEMENTADO
PERFIL DE EGRESO	100%	100%	100%	50%	100%	100%	100%	100%	100%	50%	50%	50%	50%	94%	50%	50%	81%
MALLA CURRICULAR	100%	100%	100%	50%	50%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	0%	50%	89%	100%	25%	81%
PLAN DE ESTUDIOS			100%					100%	100%					100%			100%
TOTALES POR INDICADOR	100%	100%	100%	50%	75%	100%	100%	100%	100%	75%	75%	25%	50%	94%	75%	38%	81%
TOTALES POR CRITERIO		100%		63%		100%		100%		75%		38%					

Anexo 19: Valoración cuantitativa del programa de asignatura por componente e informante

DIMENSIÓN	PREGUNTA	REFERENTE EVALUADO	T_EXTERNO	T_INTERNO	ESTUDIANTES	PROMEDIO	VALORACIÓN FINAL
DECLARADO	p1	CRONOLOGIA	2	3	3,6	2,9	EN DESACUERDO
	p2	UNIDAD DE COMPETENCIA	4	4	3,8	3,9	DE ACUERDO
	p5	ACTIVIDADES DE PRACTICA	3	4	2,4	3,1	DE ACUERDO
	p4	ÁREA DE DESEMPEÑO PRÁCTICO	4	4	3,6	3,9	DE ACUERDO
	p6	ESPECIFICACIONES DE EVALUACIÓN	2	4	3,8	3,3	DE ACUERDO
	p7	REQUISITOS DE APROBACION	4	4	2,5	3,5	DE ACUERDO
	p8	BIBLIOGRAFIA	4	4	4,0	4,0	MUY DE ACUERDO
	p9	CRONOLOGIA	1	3	4,0	2,7	EN DESACUERDO
IMPLEMENTADO	p10	UNIDAD DE COMPETENCIA	4	4	3,9	4,0	MUY DE ACUERDO
	p13	ACTIVIDADES DE PRACTICA	3	4	2,4	3,1	DE ACUERDO
	p12	ÁREA DE DESEMPEÑO PRÁCTICO	4	4	4,0	4,0	MUY DE ACUERDO
	p14	ESPECIFICACIONES DE EVALUACIÓN	2	4	2,9	3,0	DE ACUERDO
	p15	REQUISITOS DE APROBACION	4	4	3,7	3,9	DE ACUERDO
	p16	BIBLIOGRAFIA	3	4	3,3	3,4	DE ACUERDO
	ALCANZADO	p17	PERCEPCION DE LOGRO NOMINAL	L	L	L	L
p18		PERCEPCION DE LOGRO NUMÉRICA	5	5,5	5,7	5,4	LOGRADO

Anexo 20: Formato de consentimiento informado



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

Estimado/a:

A través del presente documento se extiende la solicitud para contar con su colaboración como informante clave en el trabajo de título “ESTRATEGIA DE ALINEAMIENTO CURRICULAR PARA LA CARRERA DE ENFERMERÍA DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR”, el cual se propone para la obtención del grado académico de Magíster en Educación, mención evaluación de aprendizajes de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

La Estrategia de Evaluación que se propone está guiada por los siguientes objetivos:

General:

Diseñar y ejecutar una estrategia de alineamiento curricular en la carrera de enfermería de una institución de educación superior.

Específicos:

1. Diseñar y aplicar una estrategia para evaluar la pertinencia, consistencia, alineamiento y eficacia de la propuesta micro y macro curricular.
2. Elaborar recomendaciones para rediseñar u optimizar el alineamiento entre el diseño micro y macro curricular a nivel declarado, implementado y alcanzado.

En concreto se solicita su colaboración en 1 entrevista referida a la implementación de la Malla Curricular.

**CONSENTIMIENTO
COPIA INFORMANTE**

Yo _____,
titulado de _____, que
desempeño _____ el _____ cargo
de _____, acepto que la
información derivada de mi participación se registre para su uso en el trabajo de título a cargo de Marco
Antonio Salazar Aedo, Cédula de identidad N° _____ Y que en caso de que la información sea
utilizada para otro estudio, se me solicite un nuevo consentimiento. No obstante, en caso de que el
investigador no pueda ubicarme nuevamente, este utilizará la información luego de consultar al comité
de Ética de Investigación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

(*) Su participación como colaborador en la investigación emana de su calidad de experto en el área
estudiada y la información que proporciona se refiere prácticas y procesos que ocurren al interior de
una institución privada, por lo tanto, el investigador compromete estricta confidencialidad de sus datos
personales, los cuales se limitan a la mención de su nombre completo, título, cargo y firma.

En caso de requerir mayores antecedentes, contactar a:

Marco Antonio Salazar Aedo

Teléfono (cel)

Correo Electrónico: masalazar4@uc.cl

Firma

**CONSENTIMIENTO
COPIA INVESTIGADOR**

Yo _____,
titulado de _____, que
desempeño _____ el _____ cargo
de _____, acepto que la
información derivada de mi participación se registre para su uso en el trabajo de título a cargo de Marco
Antonio Salazar Aedo, Cédula de identidad N° _____ Y que en caso de que la información sea
utilizada para otro estudio, se me solicite un nuevo consentimiento. No obstante, en caso de que el
investigador no pueda ubicarme nuevamente, este utilizará la información luego de consultar al comité
de Ética de Investigación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

(*) Su participación como colaborador en la investigación emana de su calidad de experto en el área
estudiada y la información que proporciona se refiere prácticas y procesos que ocurren al interior de
una institución privada, por lo tanto, el investigador compromete estricta confidencialidad de sus datos
personales, los cuales se limitan a la mención de su nombre completo, título, cargo y firma.

En caso de requerir mayores antecedentes, contactar a:

Marco Antonio Salazar Aedo

Teléfono (cel)

Correo Electrónico: masalazar4@uc.cl

Firma