PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DESIGN THINKING PARA REFLEXIONAR E INNOVAR EN EQUIPOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Experiencia de un Proyecto de Intervención para la generación de condiciones para el cambio y la promoción de la mejora educativa en Educación Superior

por

BARBARA RENFTEL RUDLOFF

Proyecto de Magíster presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, para optar al grado de Magíster en Educación con mención en Dirección y Liderazgo Educacional

Profesor guía:

Julio Sagüés Hadler

Julio, 2021

Santiago, Chile

©2021, Bárbara Renftel Rudloff

Agradecimientos

Este proyecto no se podría haber realizado sin la paciencia de mis hijos, Nicolás y Benjamín y el apoyo de mis padres; Pía y Kurt, durante todo el proceso. Los amos con todo mi corazón y les agradezco cada día por entender mi pasión por lo que hago y motivarme a ser la mejor versión de mi misma.

A mis queridos colegas que aceptaron participar en la propuesta y por hacerlo con el compromiso, profesionalismo y dedicación que los caracteriza. Pero, sobre todo, por amar lo que hacen, entregarse por completo al proceso formativo de sus estudiantes y querer mejorar, todos los días. A Andrea Lizasoain, mi profesora, colega y amiga, por apoyarme en todos los aspectos posibles, desde siempre. También agradezco a mi querida universidad, desde los estudiantes hasta las autoridades, por facilitar las condiciones para la realización del proyecto y su valioso apoyo en mi desarrollo profesional.

Por último, agradezco enormemente a mi profesor guía, Julio Sagües, por todo lo enseñado y por invitarme constantemente a reflexionar y no perder el foco. A mis profesores, compañeros y amigos del programa de magíster, por facilitar esta gran experiencia de aprendizaje y crecimiento profesional y personal. Y a todos quienes dedicaron parte de su valioso tiempo para escucharme, guiarme y enseñarme en el proceso.

Este proyecto fue financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo/ Subdirección de Capital Humano / Beca de Magister Nacional/2018 - 22181673

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN 6
ABSTRACT 7
INTRODUCCIÓN 8
1. ANTECEDENTES DEL CONTEXTO 10
1.1 La educación superior en Chile y sus desafíos 10
1.2 Sobre la Institución 13
Modelo educacional y Enfoque curricular 14
La estructura organizacional y operativa de la UACh 15
El Centro de Idiomas 16
La Universidad y la enseñanza del inglés como segunda lengua. 18
El desafío del Aseguramiento de la Calidad Interno 20
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 23
3. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS 24
3.1 Objetivo General 24
3.2 Objetivos específicos 24
4. HIPÓTESIS DE INTERVENCIÓN 25
5. RELEVANCIA 26
6. MARCO TEÓRICO 27
6.1 Pensamiento de Diseño/ *Design Thinking* 27
6.2 Gestión del cambio 31
6.3 El propósito moral como agente de cambio en educación 34
6.4 Experiencias de liderazgo de procesos de cambio utilizando *Design Thinking* 35
6.5 Evaluación de resultados de aprendizaje y toma de decisiones basada en evidencia 37
7. DISEÑO DEL PLAN DE ACCIÓN 40
7.1 Etapa de Recopilación de Antecedentes, Planificación y Convocatoria 41
Resumen de acciones Etapa 1 de Antecedentes, Planificación y Convocatoria: 43
7.2 Etapa de Aplicación 44
Resumen de acciones Etapa de Aplicación: 45

7.2.1 Acciones Complementarias de Recopilación de Información 47
Resumen de Acciones Complementarias de Recopilación de Información 48
7.3 Etapa de Sistematización y Reporte de Resultados 49
Resumen acciones Etapa 3 de Sistematización y Reporte de Resultados. 49
8. DISEÑO DEL PLAN DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN 50
8.1 Matriz Plan de Seguimiento y Evaluación 50
8.2 Descripción de indicadores 51
9. INFORME DE IMPLEMENTACIÓN 53
9.1 Etapa 1: Recopilación de antecedentes, planificación y convocatoria 53
Acción 1: Revisión Bibliográfica 53
Acción 2: Reuniones con Informantes y Actores Clave 53
Acción 3: Compromiso de las Unidades Vinculadas con el Proyecto 54
Acción 4: Convocatoria de los Docentes del Área 54
9.2 Etapa 2: Aplicación 55
Acción 5: Sesión Introductoria 55
Acción 6: Recopilación de Información Complementaria 58
Acción 7: Sesión *Design Thinking* 1: Empatizar 62
Acción 8: Sesión *Design Thinking* 2: Definir 64
Acción 9: Sesión *Design Thinking* 3: Idear 67
Acción 10: Sesión *Design Thinking* 4: Prototipar + Taller "Principios de evaluación" . 67
9.3 Etapa 3: Sistematización y Reporte de Resultados. 69
Acción 11: Encuesta de Percepción 69
Acción 12: Construcción del Reporte Final 70
10. INFORME DE EVALUACIÓN 71
10.1 Evaluación según el Plan de Seguimiento y Evaluación 71
10.2 Evaluación según los Objetivos 74
10.3 Otros aspectos a evaluar 82
10.4 Limitaciones y Repercusiones del proyecto 83
11. ANÁLISIS Y CONCLUSIONES 87
11.1 Análisis de Resultados según los objetivos 87

11.2 Sobre el proceso en su totalidad 93
11.3 Proyección y Sugerencias 95
REFERENCIAS 98

Resumen

El informe tiene como objetivo el dar a conocer el proceso y resultados de un proyecto de intervención realizado con un equipo de seis docentes pertenecientes a un Centro de Idiomas de una institución de educación superior. La intervención tuvo como objetivo el generar un proceso reflexivo que propiciara condiciones para iniciar un proceso de cambio hacia una cultura de mejora e innovación, utilizando la metodología de *Design Thinking* en combinación con elementos provenientes de la gestión del cambio como medio, con un énfasis en el incremento de la motivación por el cambio y promoción del desarrollo profesional de los docentes.

Los resultados obtenidos demuestran un impacto favorable respecto a la motivación por el cambio y la promoción del desarrollo profesional. De igual forma, se evidencia la fluidez y pertinencia de la complementación metodológica propuesta para abordar problemas de carácter adaptativo en contextos de educación superior, reportando efectos positivos en la promoción de la enseñanza centrada en el estudiante, reflexión pedagógica y trabajo colaborativo. Por último, se realizan propuestas para dar continuidad al proceso iniciado con la intervención.

Palabras clave: Design Thinking, Gestión del Cambio, Enseñanza Centrada en el Estudiante, Educación Superior.

Abstract

The following report has the objective of showing the process and result of an intervention project carried out with a team of six teachers from a Language Center of a Higher Education institution. The intervention focused on generating a reflective process to facilitate conditions to initiate a process of change towards a culture of improvement and innovation. Using the Design Thinking methodology in combination with elements from the change management as means, with an emphasis on incrementing the motivation towards change and the promotion of the professional development of the teachers. The results demonstrate a positive impact on the motivation towards change and the promotion of the professional development. Additionally, the results show the fluency and pertinence of the proposed complemented methodology when dealing with adaptive problems in higher education, reporting positive effects on promoting student centered education, pedagogical reflection and collaborative work. Finally, some proposals are suggested in order to continue the process initiated by the intervention.

Key words: Design Thinking, Change Management, Student Centered Education, Higher Education.

Introducción

El presente informe expone la experiencia de implementación de una propuesta innovadora para abordar uno de los grandes desafíos de la educación actual: la necesidad de motivar y convencer a los docentes a introducir cambios e innovaciones en sus prácticas con el fin de producir mejoras en su contexto educativo, específicamente el de educación superior.

La propuesta se desarrolla utilizando la metodología de resolución de problemas del Pensamiento de Diseño o *Design Thinking,* cuya característica distintiva corresponde a la empatía profunda con el usuario para quien se diseñan las soluciones. En combinación con recomendaciones provenientes del modelo de gestión del cambio organizacional de John P. Kotter (1997), específicamente considerando el primer paso de este modelo, referente a la instauración de un sentido de urgencia, relacionado con la motivación por iniciar un proceso de cambio. La propuesta se configura, además, teniendo en cuenta uno de los aspectos más críticos, según señala Michael Fullan (1993) – referente global del cambio en educación – como movilizador de cambio de la profesión docente: el propósito moral.

La intervención tuvo lugar en una institución de educación superior, con docentes pertenecientes a una unidad en particular que, por diversos motivos, se ha mantenido al margen de procesos de mejora, resultando en una carencia de herramientas de gestión que propicien la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas, la innovación educativa y mejoras que beneficien el proceso de enseñanza- aprendizaje de sus estudiantes. El proyecto se propone abordar esta carencia con una mirada adaptativa, por sobre las soluciones técnicas, propiciando un espacio reflexivo que genere las condiciones en los docentes para iniciar un proceso de cambio hacia la mejora y que facilite la incorporación de las herramientas de gestión necesarias.

La estructura del informe contempla en primer lugar los aspectos que configuran el contexto de la unidad a la que pertenecen los docentes participantes del proyecto, seguido por el planteamiento del problema que se pretende abordar, proponiendo la hipótesis de

intervención, los objetivos a alcanzar y la relevancia de la propuesta. Luego, se presentan los antecedentes teóricos que sustentan la propuesta de intervención: la metodología de resolución de problemas del *Design Thinking*, aspectos relacionados con la gestión del cambio, específicamente con la instauración del sentido de urgencia y su relación con el concepto de propósito moral como agente de cambio en contexto educacionales. Los antecedentes teóricos continúan con la revisión de la propuesta realizada por Bernstein y Linsky (2016), que analiza la factibilidad de complementar el *Design Thinking* y el modelo de liderazgo adaptativo -desarrollado por Ronald A. Heifezt para abordar problemas mayoritariamente adaptativos y crecer en ambientes desafiantes-. Finalizando con un apartado destinado a ciertos aspectos pertinentes sobre la evaluación de resultados de aprendizaje y la toma de decisiones basada en evidencia.

En las siguientes secciones se plantea la propuesta de plan de acción, que considera doce pasos que configuran la intervención realizada, dividido en tres etapas principales; antecedentes, planificación y convocatoria; implementación y; sistematización y reporte. Además, se propone un plan para su seguimiento y evaluación.

Posteriormente son presentados el informe de implementación de las acciones realizadas y el informe de evaluación donde se muestran los resultados obtenidos en relación al plan de seguimiento y objetivos propuestos, permitiendo observar el potencial del *Design Thinking* que, utilizando la empatía como medio, actúa como potenciador del propósito moral y de la motivación por cambiar y mejorar las prácticas de los docentes.

Finalmente, se presenta el análisis y conclusiones en relación a los resultados obtenidos, los objetivos, la hipótesis de intervención, referentes teóricos pertinentes y la experiencia realizada, además de considerar las condiciones para poder dar continuidad al proceso iniciado.

1. Antecedentes del contexto

En el presente apartado se proporcionan los antecedentes que configuran el contexto donde se lleva a cabo el proyecto de intervención. La primera sección tiene relación con aspectos relevantes sobre la educación superior en Chile y los actuales desafíos que esta enfrenta. Luego, se abordan características e información pertinente sobre la institución donde ser realiza la intervención, tales como: su modelo educativo y enfoque curricular; la estructura organizacional; El Centro de Idiomas, unidad a la que pertenecen los docentes participantes; La enseñanza del inglés dentro de la institución; y, por último, el desafío del aseguramiento de la calidad interno.

1.1 La educación superior en Chile y sus desafíos

Las Instituciones de Educación Superior (en adelante IES) en Chile, Latino América y el mundo se han visto enfrentadas a una serie de tensiones y desafíos en las últimas décadas, propios de los contextos sociales actuales y muchos de los cuales involucran cambios profundos a nivel organizacional y, en particular, la participación y compromiso de sus docentes y académicos para poder adaptarse y seguir desarrollándose en este nuevo escenario.

Dentro de estas tendencias destacan, primero, el gran incremento en la matrícula. De acuerdo con el Centro Interuniversitario de Desarrollo (2016) (en adelante CINDA), la población estudiantil se ha incrementado en más de diez veces en Iberoamérica y cinco veces a nivel mundial, derivando consecuentemente en una heterogeneidad del alumnado, que se evidencia en la diversidad en su formación inicial, bagaje cultural, aspiraciones y características personales, entre otros aspectos, desafiando así, directamente a los docentes de las instituciones y sus prácticas pedagógicas.

Otro elemento son las modificaciones curriculares, incorporando modelos basados en competencias, proceso que fue iniciado en Chile por el Consejo de Rectores de las

Universidades Chilenas (en adelante CRUCH) a fines de la década de los 90, teniendo como referente el Proceso de Bologna de 1999, marcando un hito en términos de avances con el Proyecto TUNING-Latinoamérica iniciado el año 2004.

Estas modificaciones curriculares buscan centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el estudiante, promoviendo el autoaprendizaje y la docencia indirecta, así como también la optimización de las horas de docencia directa, enfatizando la necesidad de enfrentar este desafío a través de un proceso participativo. Lo anterior dada la necesidad de "mejorar la calidad y equidad de la docencia mediante la innovación metodológica, la incorporación de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) y el perfeccionamiento docente" (CRUCH, 2011, p. 12). En este contexto, se prescinde del concepto de docencia como un acto individual y se comienza a entender como una actividad entre equipos que favorece la transversalidad y la integración institucional para su concreción.

Dentro de las dificultes que se han detectado en la implementación de modelos basados en competencias en los programas de pregrado destaca la escasa modificación que han tenido los procesos evaluativos (Contreras, 2010; González y Hassall, 2014; Himmel, 2003 en Villarroel y Bruna, 2019) y sus debilidades para evaluar el aprendizaje profundo de los estudiantes, por lo que diversos expertos del área plantean como una necesidad imperativa el realizar cambios en la forma de evaluar en contexto universitario.

Villarroel y Bruna identifican ciertas características del sistema de educación superior local como factores que limitan "el tiempo disponible y destinado a pensar y a perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje" (p. 496, 2019) y consecuentemente dificultan los cambios en los procesos evaluativos. Dentro de estos destacan; la diversificación y aumento del alumnado producto de la diversificación de la matrícula (González, 2015); un avance en la profesionalización docente más evidente en el área de investigación que en la docencia (Bernasconi, 2008); la diversidad de roles de los docentes y poca claridad en las metas, derechos y deberes asociados (Lolas, 2008); la cantidad de profesores con contrato de tiempo parcial que trabajan en distintas instituciones e incluso en condiciones de

precariedad laboral (Sisto, 2005); y profesionales que realizan docencia como labor complementaria, sin que sea la docencia su preocupación principal (Castillo, 2009).

Sumado a estos desafíos, se encuentra la preocupación – desde hace ya tres décadas – por el aseguramiento de la calidad de las instituciones, que se consolida con la creación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en Educación en el año 2006 (SIES, 2014) y en el año 2007 con la creación de la Comisión Nacional de Acreditación (en adelante CNA), la que indudablemente ha marcado la agenda de las IES a través de los procesos de acreditación institucional y de sus programas. Luego de más de una década de procesos reactivos a los requerimientos de la CNA, en el año 2018, a través de la promulgación de modificaciones a Ley 21.091, se genera un cambio sustancial que busca impactar tanto en la gestión de las instituciones como en su cultura. Estas modificaciones contemplan los siguientes aspectos: primero, la acreditación institucional pasa de ser voluntaria a ser de carácter obligatorio para todas las instituciones. Además, la acreditación se establece como condición para optar al beneficio estatal de gratuidad universal. Asimismo, se plantean tres categorías de acreditación: instituciones con acreditación de excelencia, de 6 a 7 años; instituciones con acreditación avanzada, de 4 a 5 años; e instituciones de acreditación básica de 3 años, condicionando el financiamiento a la obtención de una acreditación de excelencia o avanzada, dejando fuera del beneficio a las instituciones que obtengan una acreditación básica.

También se incorpora la dimensión de Aseguramiento Interno de la Calidad a las dimensiones de acreditación existentes de Docencia y Resultados del Proceso de Formación, Gestión Estratégica y Recursos Institucionales, Vinculación con el Medio e Investigación, Creación y/o Innovación (esta última es voluntaria, pero indispensable para optar a los 7 años de acreditación).

Esta nueva dimensión de Aseguramiento Interno de la Calidad tiene como objetivo evaluar que las universidades cuenten con “políticas de calidad, mecanismos y procedimientos bien definidos que deberán aplicarse orientados al mejoramiento continuo, resguardando el

desarrollo integral y armónico del proyecto institucional, para lo cual debe contar además con un sistema robusto de análisis institucional" (UACh, 2019).

Por último, la nueva normativa suspende hasta el año 2025, la acreditación voluntaria de las carreras y programas de pregrado, manteniéndola de carácter obligatorio solo para ciertos programas en las áreas de educación (pedagogías), salud (medicina y odontología) y en los programas de doctorado. Asimismo, se especifica que cualquier carrera o programa podrá ser evaluado durante el proceso de acreditación institucional, pudiendo ser inspeccionados de manera aleatoria. De esta manera, las IES son desafiadas a incorporar dentro de sus estructuras y culturas organizacionales los conceptos de autorregulación, calidad y mejora continua, ya que cualquier programa podrá ser evaluado y afectar directamente en la acreditación institucional y consecuentemente en su financiamiento.

Estos elementos son cruciales en la configuración del panorama actual de las universidades chilenas, desafiando directamente a los docentes, quienes deben atender estudiantes heterogéneos, centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus diversas necesidades y asegurar la calidad del proceso y alineación institucional.

1.2 Sobre la Institución

La Universidad Austral de Chile (en adelante UACh) nace en el año 1954, en respuesta a la necesidad de contar con una institución de educación superior en la zona sur del país. En la actualidad, es una universidad regional altamente valorada a nivel nacional, ubicándose en el 5to lugar a nivel nacional en el Ranking General de Calidad de la Docencia de Pregrado y en el 4to lugar en Ranking de Universidades de Investigación y Doctorados, según el Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas 2019, elaborado por el Grupo de Estudios Avanzados Universitas (2019).

Es miembro activo del CRUCH y una de las ocho universidades tradicionales del sistema de educación superior anteriores a 1981, formando parte también de la Red de Universidades Públicas No Estatales -G9-, entre otras.

En sus 65 años de historia, la UACh ha formado más de 34.500 profesionales y 2.380 graduados en Programas de Magíster y Doctorado, ofreciendo en la actualidad más de 50 carreras de pregrado, programas de pregrado, carreras técnicas universitarias, Programas de Bachillerato y más de 80 programas de Postgrado y Postítulo, en las tres ciudades sedes de la institución: Valdivia, Puerto Montt y Coihaique.

La comunidad educativa de esta institución compleja, está conformada por más de 15.400 estudiantes, 731 académicos de planta, alrededor de 633 profesores adjuntos y más de 1.200 funcionarios no académicos distribuidos en sus distintos campus y facultades.

La institución identifica como un atributo característico su capacidad de combinar el valor de la calidad con el rol de una mayor inclusión social, dada la dificultad que implica este logro en su ubicación geográfica, alejada de las grandes urbes del país, así como los desafíos relativos a que cerca del 90 % de sus estudiantes provengan de establecimientos municipales o particulares subvencionados, mayoritariamente de los quintiles 1, 2 y 3 (UACh, 2015). Consecuentemente, ha participado activamente en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior desde los planes pilotos a nivel nacional, sumando hasta la fecha 3 procesos sucesivos de autoevaluación institucional, obteniendo 6 años de acreditación en los dos últimos procesos, en todas sus áreas sujetas de acreditación y de más de 150 procesos de acreditación y reacreditación de carreras y Programas de Pregrado y Postgrado.

Modelo educacional y Enfoque curricular

El actual modelo educativo de la UACh declara sus bases en un enfoque constructivista, centrando el aprendizaje en el estudiante y que busca potenciar el rol mediado y guía del docente. Reconociendo al estudiante como el principal agente del proceso educativo, considerando sus propios procesos y el contexto del aprendizaje. El modelo está basado en

competencias y clasifica el proceso formativo en cuatro áreas principales: formación general, formación de la especialidad, formación vinculante y formación optativa. Asimismo, determina tres ciclos formativos conducentes a grado: Bachillerato, Licenciatura y Profesional e incorpora el Sistema de Créditos Transferibles (UACh, 2007).

La estructura organizacional y operativa de la UACh

La estructura de gobierno de la UACh se sustenta en tres niveles de funcionamiento: Cuerpos Colegiados, Administración Central y Unidades Académicas. El primer nivel está conformado por los tres Cuerpos Colegiados: Consejo Superior Universitario, Directorio y Consejo Académico. En el segundo nivel se encuentra la Administración Central, en la que se lleva a cabo la administración y gestión general de la Universidad, así como la ejecución de los acuerdos de los Cuerpos Colegiados. Este es encabezado por el Rector, la máxima autoridad unipersonal de la corporación, quien cuenta con un equipo de distintas áreas y jerarquías. Lo acompaña el Vicerrector Académico, autoridad encargada tanto de planificar, organizar y gestionar las actividades universitarias en el plano académico como coordinar y supervisar la labor de las Facultades. En el tercer nivel, se encuentran las Unidades Académicas, que son las encargadas de llevar a cabo el desarrollo académico en sus tres componentes esenciales: docencia, investigación y vinculación con el medio. Las Unidades Académicas están divididas en Facultades, unidades académicas superiores de la Universidad o Macrounidad, cuya máxima autoridad académica-administrativa es el Decano. Las Facultades se organizan en Institutos, unidades en torno a disciplinas genéricas afines, que tienen la responsabilidad de cultivar las disciplinas, generar una producción relevante y planificar y desarrollar la docencia de acuerdo a los requerimientos de las Escuelas. Las Escuelas son las unidades académico-administrativas dependientes funcionalmente de la Dirección de Estudios de Pregrado o Postgrado según corresponda, por medio de las cuales las Facultades organizan y administran los Programas de Pregrado y Postgrado conducentes a la obtención de un título profesional y/o de un grado académico. Por último, lo que es especialmente relevante para esta investigación, en los estatutos de

la corporación, artículo 83, se establece que pueden ser creadas otras unidades académicas, distintas a los Institutos y Escuelas, siempre y cuando la generalidad o especificidad de un objetivo lo justifique, las que dependerán de una o más Macrounidades (concepto usado para englobar a Facultades, Vicerrectorías o Sedes) y serán normadas por un reglamento general aprobado por el Consejo Académico y Directorio (UACh, 2015). A continuación, se muestra el organigrama de la institución (figura 1).

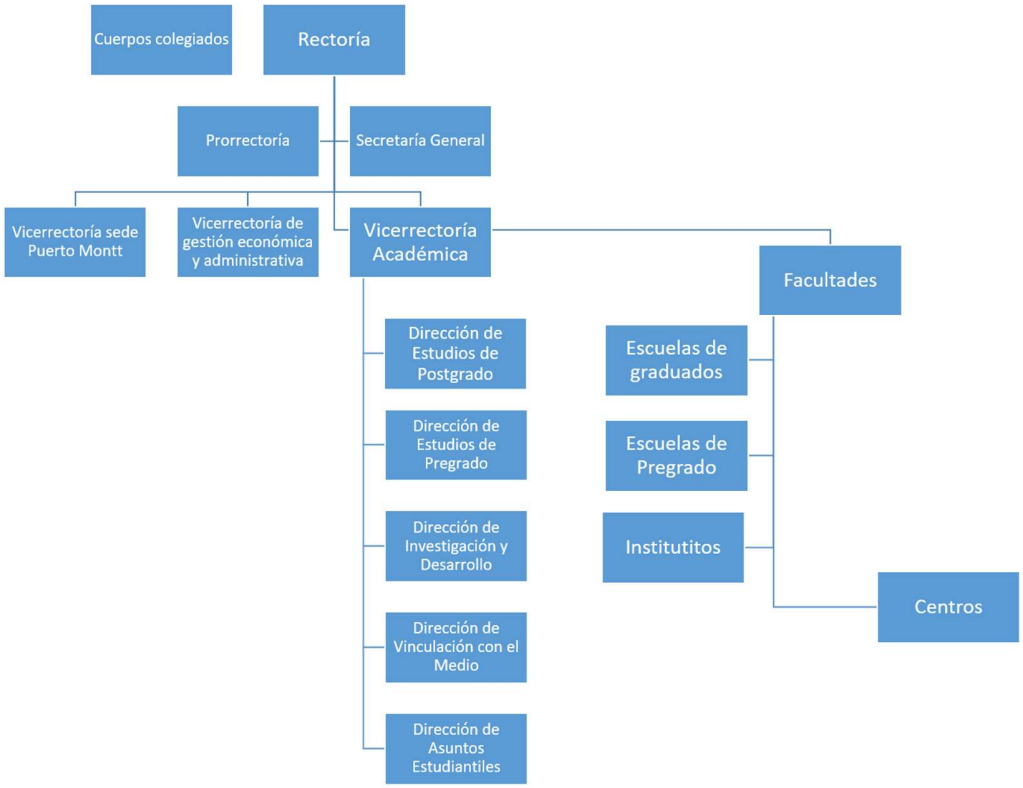


Figura 1. Organigrama institucional. Fuente: elaboración propia.

El Centro de Idiomas

La unidad académica en la que se llevó a cabo la investigación pertenece a la categoría de "otras unidades académicas", que es definida según el actual Reglamento General de Centros vigente (UACh, 2006). Este reglamento reconoce que de manera excepcional y de acuerdo con los intereses institucionales se podrán crear Centros, definiéndolos como

“unidades académicas que concentran recursos humanos y materiales para gestionar o prestar servicios especializados en aspectos de investigación, extensión y/o docencia, ya sea a unidades de la Corporación o a terceros que lo demanden”(UACh, 2006, artículo 2). Así mismo, explicita aspectos sobre la estructura orgánica básica de los Centros, la que estará conformada por un Director Ejecutivo y un Consejo Directivo, permitiendo que existan otras figuras en caso de que la reglamentación especifica de la unidad así lo establezca. El Consejo Directivo, presidido por uno de los representantes de las macrounidades patrocinadoras, tiene como función la administración superior del Centro, determinar políticas generales y programas de acción de la unidad, así como designar y fiscalizar de la gestión del Director Ejecutivo, quien solo tiene derecho a voz en el Consejo Directivo.

El Director Ejecutivo será responsable de la gestión del Centro y de la ejecución de los acuerdos, planes y programas que para éste se establezcan. Especificando que “el presidente del Consejo Directivo será la autoridad superior responsable de velar por el funcionamiento general del Centro y el cumplimiento de los objetivos superiores del mismo”(UACh, 2006, artículo 10). Sobre la administración financiera se establece que se someterá a las normas y procedimientos de administración presupuestaria que rigen en la Universidad.

Bajo esta estructura se encuentra el Centro de Idiomas, unidad creada en el año 1995, dependiente de la Facultad de Filosofía y Humanidades y cuyo objetivo principal es el de diseñar y dictar cursos de idiomas instrumental para las distintas carreras de pregrado de la Universidad. Convirtiéndose de esta manera en la unidad encargada de dictar los cursos de lengua materna e idiomas a todas las facultades y escuelas de Universidad en su sede principal, atendiendo a más de cinco mil estudiantes por año académico. Por reglamento, los docentes de la unidad solo pueden pertenecer a la categoría de Profesor Adjunto, ya sea de planta o a honorarios, considerados como personal de apoyo académico, donde su principal obligación es la docencia, contemplando una carga mínima de 20 horas semanales

de docencia para los profesores de planta. De esta manera, el Centro de Idiomas es una unidad que debe satisfacer las necesidades y requerimientos de todas las facultades y carreras de una universidad compleja, pero dependiente de una facultad en particular, cuyo director tiene atribuciones limitadas a la gestión administrativa y sus docentes pertenecen únicamente a categoría adjunta, dificultando o imposibilitando su participación en innumerables instancias dentro de las carreras, facultades e institución, además de tener una carga horaria de docencia altamente demandante, lo que indudablemente los limita de realizar otras actividades distintas a la docencia.

La Universidad y la enseñanza del inglés como segunda lengua.

La UACh actualmente no posee un programa, política, estándares o visión que delinee o regule la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) de manera transversal para los estudiantes de la UACh, ni permita si quiera conjeturar sobre la relevancia a nivel institucional de que los estudiantes adquieran competencias lingüísticas en inglés. Esto contrasta con otras instituciones nacionales de características similares pertenecientes al CRUCH, que tienen proyectos educativos con enfoques similares, categorizadas en el grupo de Universidades de Investigación y Doctorados (Universitas, 2019) y acreditaciones iguales, (6 años), menores (5 años) o mayores (7 años) que la UACh. Algunas de las IES con estas características son: la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (6), Universidad de la Frontera (6), Universidad de Talca (5), Pontificia Universidad Católica de Chile (7) y Universidad de Chile (7), todas las cuales declaran en sus páginas institucionales programas transversales de inglés establecidos para los estudiantes de pregrado y/o postgrado.

En el caso de la UACh, la oferta de cursos de inglés está delimitada según los requerimientos de las distintas carreras, ya que, de acuerdo con el actual modelo educativo y curricular, en cada proyecto curricular se establecen la cantidad y estándares de las asignaturas de inglés necesarias para la concreción del perfil de egreso, por ejemplo, Administración de Empresas de Turismo contempla 7 semestres; Ingeniería Comercial, 5 semestres; Medicina, 2 semestres. Esta situación queda en evidencia en el último Informe de Autoevaluación

Institucional (UACh, 2015), en el que la primera – de las tres menciones relacionadas con la enseñanza de inglés como parte del proceso formativo o con el Centro de Idiomas – es en la sección de pregrado, en el contexto de la descripción de las cuatro áreas que componen la estructura de formación. Se describe el área de formación general, orientada al logro de competencias genéricas relacionadas con la capacidad de organización y comunicación (habilidad para comunicarse en español y una segunda lengua y para utilizar las TIC), ciencias básicas, conocimiento del medio, realidad social y cultural, responsabilidad social y ambiental. Se establece que "los estándares de desempeño requeridos para este tipo de competencias son variables, de acuerdo con las particularidades del perfil de egreso de cada carrera" (p.70). En el mismo informe, la segunda mención tiene relación con la opinión otorgada por los empleadores con respecto al desempeño de los titulados de la UACh a través de consultas de opinión realizadas en los procesos de acreditación de las carreras, concluyendo que "los empleadores sugieren mejorar la formación en capacidades para expresarse y comunicarse en forma oral y escrita, como también en el manejo del idioma inglés" (p.115).

Con el fin de dimensionar la relevancia que se le da institucionalmente al área inglés y el posicionamiento interno del Centro de Idiomas como unidad, se presenta el caso del Centro de Deportes y Recreación, unidad creada el año 1995 y normada por el mismo Reglamento de Centros UACh antes mencionado, que además comparte similitudes en términos de funciones dentro de la institución, al ser ambas, unidades encargadas de impartir transversalmente a todas las carreras las asignaturas relacionadas con su área disciplinar y compartía, hasta hace una década, características en términos de dependencia estructural, siendo ambos dependientes de la Facultad de Filosofía y Humanidades (hace poco pasó a depender de Vicerrectoría Académica). En contraste con las tres menciones del Centro de Idiomas, el Centro de Deportes y Recreación es mencionado 13 veces en el documento, además de contar con un apartado específico sobre sus funciones, estructura y gestión,

siendo además explicitando el área disciplinar y su oferta como parte fundadamente en el desarrollo integral del estudiante.

Cabe destacar que, en la literatura internacional específica sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en contexto de educación superior, el investigador Norris plantea que existe una tendencia a que esta área disciplinar y sus docentes sean menospreciados y poco valorados por el mundo académico, destacando el potencial e importancia que tiene la evaluación como herramienta para visibilizar el aporte y valor del área en el contexto universitario (2006).

El desafío del Aseguramiento de la Calidad Interno

En noviembre de 2019, es aprobada la nueva Política de Calidad de la Universidad, como respuesta a los nuevos desafíos propuestos por la CNA a través de la promulgación de la Ley Nº 21.091 sobre Educación Superior, que crea la dimensión Aseguramiento Interno de la Calidad, como parte obligatoria dentro del proceso de acreditación institucional.

En respuesta a estas nuevas condiciones, se crea la Comisión Asesora para el diseño del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, la que durante el año 2019 realiza un diagnóstico de la situación para luego presentar una propuesta de Sistema de Aseguramiento de Calidad Interno y la Política de Calidad institucional, proceso y resultados que son dados a conocer mediante el decreto de rectoría DR 072 (*UACh*, 2019).

En la nueva política institucional, se reconoce la calidad como parte esencial de sus los valores y su gestión como apoyo y sustento integral para el cumplimiento de los estatutos y la misión institucional, además de proporcionar una definición conceptual institucional a la calidad:

> 1 º.-La Universidad entenderá por calidad un equilibrio entre la consistencia interna, vale decir, la puesta en marcha de mecanismos para asegurar el cumplimiento de los propósitos institucionales, y la coherencia externa o accountability, que es la capacidad de la institución para cumplir exitosamente los estándares de calidad de su entorno institucional. Poseer ambas dimensiones de la calidad institucional

> garantiza un sistema de aseguramiento de la calidad enfocado en cumplir tanto a sus grupos de interés internos (estudiantes, académicos, funcionarios, graduados) y a los externos (sistema de educación nacional). (UACh, 2019, p.2)

De igual forma, se establecen los objetivos principales de la política de calidad dentro de los cuales destacan el: apoyar la implementación del plan estratégico y modelo educativo; asegurar el estándar de excelencia en las actividades; atender a los intereses de los distintos actores internos y externos; fortalecer la autorregulación, mejora continua y rendición de cuentas.

En el documento elaborado por la Comisión Asesora se reconoce el planteamiento de Brunner (1997) sobre la necesidad de abordar las cuestiones de calidad y control de calidad de múltiples perspectivas según el grupo a abordar, dado "el hecho de que la profesión académica sea altamente fragmentada en sus prácticas y dé lugar en cada disciplina o especialidad a una variedad de grupos cada uno de los cuales desarrolla una peculiar cultura grupal" (cf Clark, Burton (ed), 1987; y Becher, Tony "The Cultural View" en Clark (ed), 1984 citado en UACh, 2019, p. 7).

Posicionando de esta manera fundamentos conceptuales para la aplicación de la nueva política, donde adquieren especial relevancia para este estudio aspectos como el rol de los actores calve o grupos de interés internos y externos, la autorregulación y mejora continua y la necesidad de abordar las temáticas relacionadas con calidad según el contexto de las distintas unidades.

Así mismo es definido el propósito y alcance del nuevo Sistema de Aseguramiento de la Calidad Interno como "concretar los objetivos definidos por la política de calidad de la Universidad. Para ello, apoya y acompaña a todas las macrounidades de la Universidad en su desarrollo, comprometiendo a académicos, estudiantes y funcionarios en los resultados del desempeño propio e institucional"(2019, p. 18).

Con respecto al diagnóstico interno realizado para la elaboración del documento por Comisión Asesora destacan las siguientes conclusiones: Por un lado, los mecanismos

relacionados a la dimensión de Docencia y Resultados de Proceso de Formación son percibidos como ineficientes a nivel de unidades y por otro, que existe la percepción de que los procesos de aseguramiento de calidad se restringen a nivel de diseño e innovación curricular y en los momentos de autoevaluación para la acreditación, pero no existe claridad de cómo operan en los resultados de los procesos de formación, ejemplificándolo con la escasa eficiencia de la evaluación docente como mecanismo de retroalimentación para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a la dimensión de Aseguramiento Interno de la Calidad, destacan la inexistencia de una política institucional formal en la materia, dificultades de coordinación entre las unidades centrales encargadas y las unidades de nivel operativo y brechas importantes en la gestión de la información para el análisis y seguimiento de procesos de aseguramiento de la calidad (UACh, 2019).

Este nuevo desafío institucional es aún mayor para unidades como el Centro de Idiomas, que producto de los antecedentes expuestos (el enfoque de las evaluaciones hasta ahora – institucional y de programas o carreras –, su posición dentro de la estructura organizacional de la institución, su reglamentación y funciones, y la baja visibilidad – y valoración – de la labor y área de especialidad de la unidad, sumado a las debilidades a nivel institucional detectadas en el diagnóstico del aseguramiento de la calidad), han permitido que la unidad se mantenga ajena a los procesos de acreditación. Perdiendo, consecuentemente la posibilidad reactiva que han tenido las otras unidades académicas de la institución tanto de reflexionar sobre sus prácticas, como de incorporar herramientas de gestión que faciliten el aseguramiento de la calidad y mejora continua.

2. Planteamiento del problema

Dada la complejidad de la institución que alberga la unidad donde se lleva a cabo el proyecto de intervención y los diversos factores que configuran del diagnóstico realizado y posterior definición del problema, a continuación, se presenta un diagrama que permite graficar las diversas causas y efecto identificados.

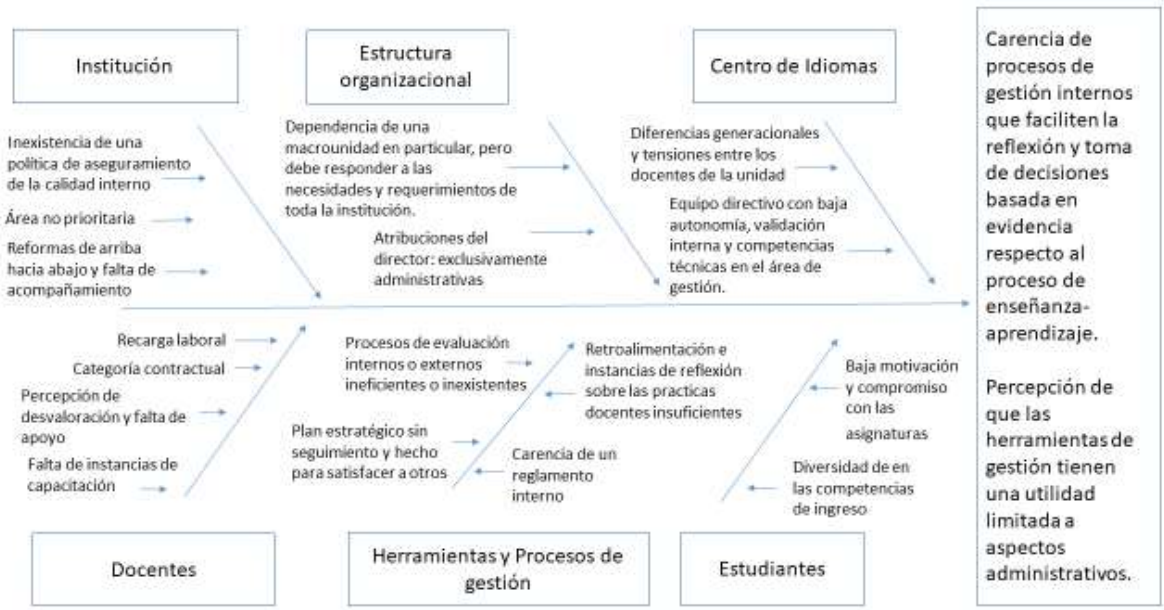


Figura 3: Diagrama causa-efecto. Fuente: elaboración propia.

Definiendo el planteamiento del problema que guía esta investigación como el siguiente:
El Centro de Idiomas carece de procesos de gestión que brinden información sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes, faciliten la reflexión sobre el proceso enseñanza-aprendizaje y promuevan la educación centrada en el estudiante e innovación educativa, aspectos clave del modelo educativo institucional y las necesidades educativas actuales a nivel global.

3. Objetivos generales y específicos

Con el fin de abordar el problema planteado, se describen los objetivos que se propone la investigación, así como también la hipótesis de intervención y la propuesta para abordarla.

3.1 Objetivo General

Generar un proceso reflexivo con los actores clave que, utilizando la metodología del *Design Thinking* para la creación de instrumentos de evaluación de resultados de aprendizaje, propicie condiciones para iniciar un proceso de cambio hacia una cultura de mejora e innovación, promoviendo el desarrollo profesional docente y facilitando las condiciones para la incorporación de procesos de gestión.

3.2 Objetivos específicos

1. Levantar información del contexto organizacional y difundirla para generar una mirada estratégica y un diagnóstico compartido.
2. Incrementar la motivación, necesidad, urgencia y compromiso de los docentes por generar cambios y disminuir el sentimiento de frustración, potenciando la metodología de *Design Thinking* con elementos favorecedores de la instauración de sentido de urgencia.
3. Promover el desarrollo profesional docente a través de la reflexión sobre las practicas pedagógicas, el trabajo colaborativo y la generación de capacidades para la innovación pedagógica.
4. Registrar y sistematizar las etapas y acciones centrales de la intervención realizada y el proceso experimentado por los docentes participantes.

4. Hipótesis de intervención

La hipótesis de intervención se sustenta en la interacción de tres aspectos desde la evidencia teórico-empírica: por un lado que, dada las características de la metodología del *Design Thinking*; por esencia reflexivo, optimista, colaborativo y flexible (Brown, 2008; Brown & Katz, 2011; Brown & Wyatt, 2010; Kelley & Brown, 2018), puede ser complementado de manera fluida con elementos para instauración de un sentido de urgencia (Kotter, 2008;2014) y que, al ser centrado en las personas y sustentado en la empatía profunda con el usuario, puede potenciar el propósito moral de los docentes, (Fullan, 1993; 2002) y generar condiciones favorables para facilitar el cambio en un contexto educacional.

Derivado de los antecedentes ya expuestos, se plantea la siguiente Hipótesis de Intervención: Se pueden facilitar las condiciones para iniciar un proceso de cambio hacia una cultura de mejora e innovación en los docentes al utilizar el Design Thinking en combinación con elementos para la instauración de un sentido de urgencia para el diseño de instrumentos de evaluación.

Buscando, facilitar en los docentes, la disposición, compromiso y motivación para la incorporación de procesos de gestión que impacten positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y propiciar las condiciones para iniciar un proceso de cambio hacia una cultura de mejora.

5. Relevancia

La relevancia de este proyecto radica, en la capacidad de gestionar, diseñar, implementar y evaluar una experiencia de intervención -alineada con las prioridades institucionales actuales-, que puede ser considerada como una primera etapa dentro de un proceso transformador hacia una cultura de mejora, para una unidad que tiene la capacidad de influir el proceso de enseñanza-aprendizaje de más de cinco mil estudiantes anualmente.

En este mismo sentido, su realización es un aporte para la unidad, las carreras involucradas y la institución al enfrentar procesos de evaluación y acreditación, siendo evidencia de una primera medida concreta en pro del aseguramiento de la calidad interno.

Al ser esta la primera intervención que se realiza el área de gestión de la unidad, la sistematización de antecedentes contextuales, generación de un diagnóstico y detección de problemas es indudablemente un insumo relevante para la gestión de la unidad y para otras investigaciones que puedan realizarse con posterioridad.

Por otro lado, destaca el efecto en los docentes, al promover el trabajo colaborativo entre el equipo participante y proporcionar una instancia de reflexión y desarrollo profesional contextualizada. Generando de esta manera un equipo de docentes que comparte un diagnóstico y cuenta con evidencia para la toma de decisiones en sus distintos quehaceres dentro de la unidad, pudiendo incluso influir en otros colegas.

Por último, la propuesta además aborda de manera directa o indirecta, una variedad de problemas comunes en educación superior y la enseñanza de lenguas extranjeras, en contextos locales e internacionales, tales como la baja valoración de la disciplina en el mundo académico o la necesidad de realizar cambios en la evaluación de resultados de aprendizaje. Configurando de esta manera, una propuesta que puede ser beneficiosa y factible de ser adaptada y replicada en contextos de educación superior.

6. Marco teórico

A continuación, se presentan los conceptos teóricos que sustentan la intervención realizada, presentando primero, la metodología de resolución de problemas *Design Thinking*. Luego, se aborda la gestión del cambio y el rol del sentido de urgencia y la motivación en los procesos de cambio. Posteriormente, se analiza el vínculo de los conceptos antes mencionados, con el propósito moral, agente de cambio especifico del ámbito educativo. Consecutivamente, se abordan experiencias de liderazgo de procesos de cambio utilizando *Design Thinking*, específicamente una propuesta que analiza su compatibilidad con el liderazgo adaptativo. Por último, se presenta información relevante a la evaluación de resultados de aprendizaje y a la toma de decisiones basada en evidencia.

6.1 Pensamiento de Diseño/ *Design Thinking*

El Pensamiento de Diseño o *Design Thinking* es una metodología de solución de problemas, que fusiona la innovación con el diseño centrado en las personas, a través del trabajo colaborativo. Tim Brown especifica que la innovación es propulsada por el entendimiento profundo y la observación directa de lo que las personas quieren y necesitan, así como también de lo que les gusta o no de los productos que consumen, de igual forma plantea que el terreno de la innovación y consecuentemente el alcance del Pensamiento de Diseño –especialmente por su foco en las personas-, se ha ampliado a todo tipo de áreas, como procesos, servicios, formas de colaboración y comunicación, entre otros (2008; Brown & Katz, 2011).

Dentro de las características del pensamiento de diseño y su pertinencia para incorporarlo en el área de la innovación en educación, destacan el ser; Centrado en las personas, al comenzar desde la profunda empatía y el entendimiento de las necesidades y motivaciones de las personas, además de considerar la retroalimentación de los usuarios fundamental para el logro de buen diseño; Colaborativo, al verse altamente beneficiado por la diversidad

de percepciones y la creatividad se va potenciando entre los participantes; Optimista, sin importar la magnitud del problema, los recursos disponibles o las limitaciones que se encuentran, es un proceso agradable que busca cambios y soluciones; Experimental, busca el aprender haciendo, donde los errores están permitidos ya que al ser un proceso iterativo, se van probando y generando nuevas mejoras a las propuestas, el realizar un prototipo es considerado esencial en el proceso de innovación, para pensar y aprender; Lleva a la acción, el proceso busca hacer más que pensar o reunirse, además de que los resultados sean deseables, factibles y viables (Ideo, 2019; Kelley & Brown, 2018; Riverdale & IDEO, 2011).

Si bien existen diversos modelos para la aplicación de esta metodología, Brown establece lo que él llama dado su carácter iterativo y flexible, tres espacios básicos para lograr la innovación; "Inspiración", el problema u oportunidad que motiva la búsqueda de soluciones; "ideación", el proceso de generar, desarrollar y testear ideas; e "implementación", el camino que lleva de la sala de proyectos al mercado" (p. 381, Brown & Katz, 2011;Brown, 2008;). Estas características hacen que el *Desing Thinking* sea percibido como caótico, especialmente para quienes lo experimentan por primera vez, sin embargo, durante el transcurso del proyecto, los participantes evidencian que el proceso adquiere sentido y logra resultados (Brown & Wyatt, 2010).

La escuela de diseño de la universidad de Stanford plantea cinco pasos para llevar a cabo el proceso; empatizar, definir, idear, prototipar y testear, los que requieren de un tipo de pensamiento o de trabajo divergente o convergente, según la etapa o paso del proceso, estos es graficado en el siguiente cuadro comparativo de los modelos de *Design Thinking* de Doble Diamante Design Counsil y el de d.school de Standford (Cabezas, 2018) .

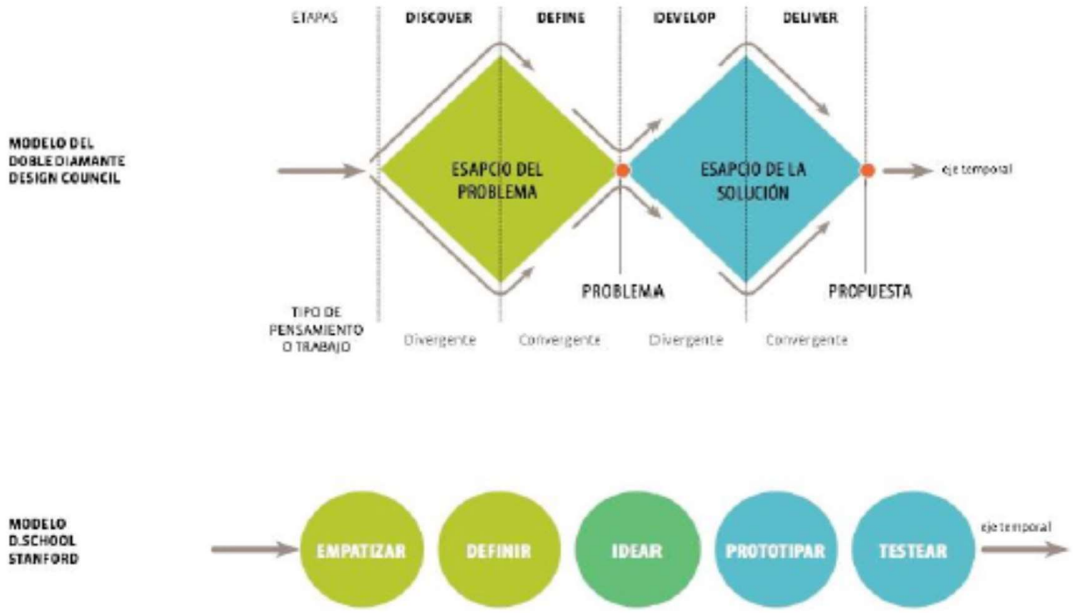


Figura 2: Comparación de Modelos de Design Thinking: Modelo de Doble Diamante de Design Counsil y d.school de Stanford University. Fuente: Cabezas, V. (2018) Cómo innovar usando la Metodología Design Thinking. Santiago: PUC.

El modelo propuestos por la d.school de la Universidad de Stanford (2018), sus pasos y algunas de las herramientas recomendadas en las distintas etapas son sintetizados a continuación:

El proceso comienza con **Empatizar**, donde la empatía es considerada la base del Diseño Centrado en las Personas y consiste en conocer y compenetrarse de manera profunda con las necesidades, sueños y comportamientos de las personas a las cuales se le diseñaran las soluciones finales. Esta etapa será crucial para identificar correctamente el problema y la deseabilidad de las soluciones resultantes del proceso (Ideo, 2019). Para lograr la empatía se recomienda observar experiencias de los usuarios; contemplando sus interacciones con el medio ambiente y cómo se desenvuelven. Comprometerse con el usuario; capturando citas directas de lo que dicen y sus comportamientos; interactuando directamente con ellos, entrevistándolos y sumergirse en el medioambiente en el que el usuario se desenvuelve.

Para esto se recomienda realizar entrevistas en profundidad y/o utilizar herramientas como "mapas de empatía" o "personas" que facilitan el proceso ya que permiten, además, sintetizar la información recolectada y presentarla de una manera visual y de esta manera descubrir las emociones que están detrás de las necesidades de los usuarios.

Definir, es la etapa en la cual se vacían los descubrimientos realizados durante la empatía, traduciéndolos en necesidades y las reales motivaciones o emociones detrás de las necesidades o *Insights* y así establecer desafíos de diseño que tengan sentido. Para lo cual, desde d.school de Stanford, proponen una herramienta llamada *Point Of View* la que buscar replantear el problema o desafío de diseño a través de una declaración que lleve a la acción y fomente las soluciones.

El tercer paso del proceso es **Idear**, donde se busca generar la mayor cantidad de ideas posibles para dar solución al problema planteado. Esta etapa requiere de un pensamiento divergente, donde la creatividad, innovación y diversidad de las ideas y el trabajo colaborativo para la construcción de las propuestas son deseados y valorados. En este sentido, se enfatiza el que, al momento de generar la ideas, estas no deben ser evaluadas, ni cuestionadas. La herramienta que destaca para cumplir este objetivo es la Lluvia de Ideas. Una vez concluido el ejercicio de generación de ideas, se procede a evaluarlas y seleccionarlas, esto puede ser clasificándolas según categorías (mayor utilidad, mayor factibilidad, etc.) o utilizando mapas mentales.

Una vez seleccionadas las ideas, se continua con la etapa de **Prototipar**, donde se busca representar de la manera más visual y tangible posible una versión preliminar de la solución seleccionada. Es recomendado usar todo/cualquier tipo de elementos para la su elaboración y en caso de que sea un servicio "no tangible" la idea puede ser representada realizando demostraciones o juegos de roles. Lo importante es poder vivir la experiencia e interactuar con el prototipo, buscando generar aprendizaje de la propuesta realizada y explorar posibilidades para seguir mejorándola. Además de servir para un testeo inicial y retroalimentación de la solución, esta etapa también es considerada como una oportunidad

para profundizar la empatía y como fuente de inspiración para el resto del equipo, al mostrar las distintas visiones o ideas de solución.

El **Testear**, es la última etapa del proceso y al igual que la etapa anterior, es de carácter iterativo. Aquí es donde se prueba el prototipo con el usuario y permite que este lo retroalimente. Esta etapa puede significar un nuevo o más profundo aprendizaje de tu usuario, así como también darse cuenta que la solución propuesta esta errada o incluso, que la definición del problema no era correcta.

Dentro de las múltiples ventajas del Pensamiento de Diseño, destaca la variedad de herramientas, métodos y recursos para su ejecución, en su mayoría; simples, disponibles y fácilmente asequibles gracias a la d.school de Standford (2018), además de los ya mencionados en la descripción de las distintas etapas, otros relevantes para el estudio realizado son; el "saturar y agrupar", que consiste en escribir frases o comentarios en post-it para que luego los participantes los agrupen en categorías, permitiendo así sintetizar y sistematizar la información de una manera visual y "principios de diseño" donde se escriben declaraciones que articulen una estrategia para cómo resolver el desafío de diseño, independiente de la solución en específico, traduciendo así los descubrimientos (necesidades del usuario e *insights*) en directrices prácticas de diseño.

6.2 Gestión del cambio

Gestionar el cambio ha sido históricamente uno de los grandes desafíos para las organizaciones y sus líderes, principalmente producto de la resistencia que produce cambiar y mantener los cambios en las personas, sin importar el tipo de organización, sus características, ni lo necesario que sea de implementar los cambios. Kotter y Schlesinger (2008) sugieren cuatro motivos para explicar esta resistencia al cambio: "el deseo de no perder algo valioso, un desentendimiento del cambio y sus implicaciones, la creencia de que el cambio no hace sentido para la organización y una baja tolerancia al cambio" (Wentworth et al., 2018, p. 2)

Adicionalmente a la resistencia al cambio inherente al ser humano, diversos autores plantean que gran parte de los cambios fracasan dentro de las organizaciones producto de los errores que se comenten en la implementación. En este aspecto, existen diversos modelos para la implementación del cambio organizacional, siendo el de John P. Kotter (1997) uno de ellos. El autor plantea un modelo de ocho pasos para introducir cambios y evitar los errores que evidenció durante su vasta experiencia y observación en el mundo de los negocios. Si bien es un modelo que ha sido ampliamente utilizado, no ha estado exento de críticas. Para determinar la eficacia del modelo, los autores Appelbaum et al. (2012) analizaron quince años de su aplicación, estableciendo como la principal crítica que el modelo planteaba poca dirección explicita sobre la etapa de aplicación, además de resaltar el hecho de que estuviera basado exclusivamente en la experiencia e investigación de Kotter, sin contemplar otras fuentes externas. Sin embargo, a pesar de las debilidades detectadas, los autores plantean que sus fortalezas son superiores a sus debilidades, especialmente al compararlo con otros modelos, recomendado su implementación con la advertencia de que si bien, puede incrementar las posibilidades de éxito, no lo asegura (Wentworth et al., 2018).

Cabe destacar que en las últimas décadas la aplicación del modelo de Kotter se ha expandido globalmente y existe numerosa investigación sobre su aplicación en contextos de educación superior, destacando por su pertinencia, estudios como los de Calegari et al., 2015 que proponen una hoja de ruta de cómo utilizar el modelo de Kotter para construir compromiso de los docentes en los procesos de acreditación, que proporciona pasos y ejemplos específicos para su implementación. Asimismo, la investigación realizada por Farkas (2013) en la Universidad de Portland, donde explora el uso del modelo para crear una cultura de evaluación que este inserta en la cultura organizacional de una biblioteca académica, poniendo el foco en las buenas prácticas del liderazgo de cambio y que este sea llevado a cabo por agentes de cambio independiente de si tienen posición de autoridad. El estudio de caso realizado por Wentworth et al., en 2018, quienes utilizaron el modelo para

implementar un nuevo sistema de evaluación estudiantil de la enseñanza y reconocen su utilidad y factibilidad de ser aplicado en contextos de educación superior.

El modelo propuesto por Kotter en 1997 contempla los siguientes ocho pasos:

1) Instaurar un sentido de urgencia, 2) Crear una coalición poderosa, 3) Desarrollar una estrategia y visión compartida para el cambio, 4) Comunicar la visión, 5) Eliminar los obstáculos (también llamado Empoderar a otros a actuar), 6) Asegurar triunfos a corto plazo, 7) Construir sobre el cambio y 8) Anclar el cambio a la cultura de la empresa.

Siendo el primer paso, Instaurar un sentido de urgencia, el paso crítico para lograr que el cambio ocurra, según Kotter (1997, 2007, 2008) si el sentido de urgencia no es lo suficientemente alto, la complacencia ganará y esto puede explicar en gran medida el fracaso de los intentos por generar transformaciones dentro de las organizaciones. Este paso fundamental corresponde a asegurar que los miembros de la organización están conscientes y entienden la necesidad de cambiar, sienten la presión de embarcarse en el cambio y determinan si vale la pena el esfuerzo necesario para realizar los cambios. Kotter reconoce como las estrategias más efectivas para lograrlo son aquellas que están dirigidas tanto las cabezas como los corazones de las personas, lo que puede ser logrado, por un lado, proporcionando un mensaje de cambio que reúna evidencia de fuentes externas y creíbles y por otro, que incorpore relatos o experiencias con otras personas que sean emocionalmente cautivadoras. Otro movilizador del sentido de urgencia es la sensación de oportunidad y de posibilidad, donde la crisis no es vista como una amenaza, si no como un eventual beneficio y es lograble. Kotter (2008) enfatiza en que las estrategias que tienen un efecto visceral y no meramente intelectual, influenciando actitudes, pensamientos, sentimientos, esperanzas, sueños y comportamiento, pueden "transformar la complacencia con el estado actual y sentimientos como ansiedad, miedo y enfado producidos por el desorden percibido en determinación para cambiar y ganar" (p.55).

Existe consenso entre connotados expertos de que este primer paso es crucial, puede ser equivalente a la primera etapa, de descongelamiento, del modelo de cambio planteado por

Lewis en 1947, etapa que Edgar Schein, experto en desarrollo organizacional, identifica como la explicación para fracaso de las organizaciones que no la implementan correctamente antes de iniciar el proceso de cambio (1979 en Farkas, 2013), de igual forma, el experto en cambio educativo, Michael Fullan (2006), afirma que el factor común de cambio es la motivación, y que sin esta, simplemente no se puede conseguir la mejora en educación, condenando al fracaso a cualquier teoría de acción de cambio que se busque implementar.

6.3 El propósito moral como agente de cambio en educación

Como fue mencionado en el apartado anterior, existe consenso al determinar a la motivación es como el elemento fundamental para lograr el cambio. En el contexto educativo esta está directamente relacionada con una característica propia de la enseñanza como profesión: el fuerte propósito moral, y es que la gran mayoría de quienes deciden ser profesores quieren generar un cambio en la vida de sus estudiantes y al inicio de sus carreras profesionales sienten que su trabajo es socialmente significativo, lo que lleva a una gran satisfacción personal (Farber, 1991; Stiegelbauger, 1992 en Fullan, 1993).

Fullan (1993) plantea la existencia de una alianza natural entre el propósito moral y los factores facilitadores del cambio, ya que el propósito moral -o querer hacer una diferencia, está relacionado con provocar mejoras. En términos simples, el propósito moral mantiene a los profesores cercanos a las necesidades de sus estudiantes; y el agente de cambio los lleva a desarrollar mejores estrategias para lograr sus objetivos morales. Actualmente, el fracaso –o no concreción- de casi un siglo de innovaciones enfocadas en beneficiar y para el mejoramiento de los estudiantes, permite evidenciar que la relación no es tan simple y clara y que el propósito moral, a pesar de ser considerado como un "aspecto crítico de cambio"(2002, p. 8), por sí solo no es suficiente "a menos que otras condiciones conspiren para movilizar varios aspectos clave de la motivación, incluyendo; propósito moral; capacidad; recursos; apoyo de pares y líderes; identidad y otros" (2006, p. 8) y que el

método directo de nombrar el objetivo y movilizar para conseguirlo, no logra y no puede funcionar.

Dentro de los factores que afectan el propósito moral destaca lo expuesto en un estudio longitudinal de burnout en los profesores realizado por Farber, que evidencia que con el paso de los años en la profesión, mientras los docentes desarrollan su carrera, este sentimiento se va disipando a medida que "las dificultades inevitables de la enseñanza interactúan con vulnerabilidades y asuntos personales, sumado a los valores y presión social, para engendrar un sentido de frustración y fuerzan una reevaluación de las posibilidades del trabajo y la inversión que desean realizar en él" (1991, p. 36 citado en Fullan, 1993), pudiendo generar un efecto negativo en la motivación por generar cambios y mejoras en sus prácticas y/o en el sistema en el que están inmersos. Por otro lado, Fullan (1993) identifica factores esenciales relacionados al propósito moral, estableciendo a la empatía como el elemento principal para su logro y la interacción entre personas y grupos diversos, como requisito para su desarrollo e internalización.

6.4 Experiencias de liderazgo de procesos de cambio utilizando *Design Thinking*

Si bien existe abundante investigación sobre el Pensamiento de Diseño, su aplicación en distintas áreas y su gran potencial como catapultador de la innovación, también se puede encontrar propuestas de cómo gestionar la incorporación del *Design Thinkng* como método para resolver problemas dentro de una organización o incluso para implementar una cultura innovadora y en menor medida se encuentran propuestas sobre su utilización para la gestión del cambio. Sin embargo, no es común encontrar documentación que aborde el rol específico del Pensamiento de Diseño combinado con metodologías de cambio organizacional. En esta temática, destaca la propuesta desarrollada por Berstein y Linsky (2016) donde plantean el liderazgo del cambio a través del Diseño Adaptativo, que combina la metodología del Pensamiento de Diseño con los principios y fases del Liderazgo

Adaptativo, argumentando que ambas son metodologías poderosas para liderar cambio sistémico, no obstante, ninguna provee una completa solución para los grandes desafíos que este conlleva.

En este sentido, afirman que el Pensamiento de Diseño es una metodología que genera optimismo, trabajo colaborativo y disposición para tomar riesgos en quienes la practican. Sin embargo, al utilizarlo como elemento único, se evidencia una carencia de herramientas conceptuales y prácticas necesarias para lidiar con las amenazas características de los procesos de cambio. Además, exponen que las habilidades potenciadas por el modelo en quienes lo practican: colaboración, creatividad, acción rápida y la perdida de miedo al fracaso, pueden ser percibidas como prácticas amenazantes, especialmente en instituciones consolidadas.

Con respecto al liderazgo adaptativo propuesto por Ronald A. Heifetz en 1994, las autoras destacan sus principios, donde 1) el liderazgo puede ser ejercido por cualquiera, independiente de la posición de autoridad que este posea; 2) el liderazgo es un trabajo peligroso, inquietante e incluso subversivo. Así mismo, acentúan el énfasis que hace este tipo de liderazgo en dos distinciones medulares; la diferencia entre el ejercicio de autoridad y el ejercicio de liderazgo: donde la autoridad tiene la finalidad de proveer de dirección, protección y orden, en cambio el liderazgo no busca cumplir con las expectativas, si no que desafiarlas, generando resistencia y oposición; y la diferencia entre problemas técnicos y desafíos adaptativos: especificando los desafíos técnicos como usualmente de clara definición y solución, en cambio el liderazgo adaptativo se enfoca en desafíos adaptativos, los que por un lado, son difíciles de definir de marera clara y precisa y por otro, involucran una reflexión y cambio de mentalidad profunda y consecuentemente soluciones que tienden a amenazar la identidad de las personas. El proceso adaptativo involucra tres fases: observación, interpretación e intervención, este suele ser altamente desafiante especialmente cuando se aleja de aspectos técnicos que favorecen el consenso, debiendo enfrentar desafíos adaptativos de resolución compleja y profunda. Si bien el proceso

destaca por resultar en una combinación y equilibrio entre optimismo por el futuro y realismo brutal sobre los aspectos del presente, además de evitar el común error de los lideres por tratar problemas adaptativos como técnicos. Con respecto a sus limitaciones, Bernstein y Linsky (2016), manifiestan que es un proceso poco inspirador, enfatizando la necesidad de que quienes lideran, no solo sean capaces de manejar el miedo, dolor y perdida usualmente asociadas los cambios, si no que adicionalmente "deben comprometer a las personas entregando un sentido de entretención, un espíritu de colaboración y señales visibles de progreso" (p.52), características que posee el *Design Thinking*.

6.5 Evaluación de resultados de aprendizaje y toma de decisiones basada en evidencia.

En el siguiente apartado se abordan, inicialmente, algunos aspectos sobre la evaluación de aprendizajes en educación superior, temática que adquiere un rol importante durante la intervención realizada, al ser establecida como el desafío de diseño al que se vieron enfrentados los docentes. Adicionalmente, se presentan algunos aspectos clave sobre la relevancia de la toma de decisiones basada en datos y su efecto en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El establecer la creación de instrumentos de evaluación como desafío de diseño, responde principalmente al impacto que tiene la evaluación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en los docentes como en los estudiantes. Las investigadoras chilenas Villarroel y Bruna (2019) argumentan que la necesidad de realizar cambios en las practicas evaluativas en las universidades chilenas se sostiene –en gran parte- en la evidencia relacionada al efecto colateral del proceso evaluativo (*backwash effect,* en inglés) sobre la calidad y profundidad del aprendizaje de los estudiantes, estableciendo que "la evaluación les informa lo que es importante aprender y cómo hacerlo, modelando y consolidando el

uso de las habilidades cognitivas" (Ashford-Rowe, Herrington & Brown, 2014; Edström, 2008; Syafei, 2012 en p. 496, Villarroel & Bruna, 2019)

Con respecto a los docentes, la evidencia ha demostrado que el introducir cambios en la forma de evaluar tienen un impacto implícito e indirecto en la enseñanza, especificando que "Cuando el docente implementa evaluaciones para el aprendizaje, motivando la construcción de conocimiento, comienza también a cambiar su enfoque hacia la enseñanza del aprendizaje profundo, usando para ello prácticas problematizadoras donde los estudiantes tienen un rol más activo" (Biggs & Tang, 2011 en Villarroel & Bruna, p. 496, 2019).

Por otra parte, la investigación internacional en el área de enseñanza de lenguas extranjeras advierte que los docentes en general no le prestan la atención y dedicación que se merece el proceso evaluativo, resultando en que proporciona muy poca información útil sobre el aprendizaje de los estudiantes, además de generar un consumo de tiempo y recursos excesivo, distanciamiento entre los docentes y los estudiantes y finalmente, un efecto colateral del proceso evaluativo negativo para el aprendizaje (Norris, 2006).

Esta observación complementa los antecedentes del contexto local sobre las dificultades para modificar las practicas evaluativas, mostrando como factor común la falta de tiempo y dedicación a el proceso evaluativo. Además, refuerza las ideas sobre el efecto colateral del proceso evaluativo, ya sea positivo o negativo, sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje.

El último aspecto sobre la evaluación de resultados de aprendizaje, tiene relación con la información que proporciona y la importancia de que esta sea localmente útil para la mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje y la toma de decisiones. Según Norris, no importan las características de la información sistemáticamente recolectada sobre el aprendizaje del estudiante (por ejemplo, si son evaluaciones estandarizadas o no; formal o informal; objetiva o subjetiva, etc.) lo importante es que proporcione información útil sobre el aprendizaje de los estudiantes, que facilite su comprensión y análisis en el contexto (2006).

Este aspecto fundamental sobre la evaluación de resultados de aprendizaje nos conecta con el último elemento del marco conceptual de la investigación, la relevancia que tiene tomar decisiones basadas en evidencia para la mejora educativa y cuál es el proceso para lograrlo.

La información basada en datos es considerada una herramienta potente para la toma de decisiones, ya que facilita que los problemas sean abordados desde distintas miradas e interpretaciones, además de cuestionar los supuestos poniendo el foco en buscar soluciones específicas para el contexto y realidad de la organización (Earl y Katz, 2002 citado en Zoro, 2017); por otro lado, el contar con datos pertinentes y contextualizados ayuda a reducir la complejidad característica de las instituciones educacionales. El análisis y uso de información basada datos permite realizar mejoras que impacten directamente en el aprendizaje de los estudiantes, permitiendo además generar información sobre la efectividad de las decisiones que se toman (Zoro, 2017, 2018)

Según Zoro, la primera distinción que se debe realizar, es que los datos -por ejemplo, cifras, símbolos, palabras- no son suficientes para orientar la toma de decisiones. Ellos deben ser parte de un proceso sistemático, metódico y continuo para ser procesados y convertidos en información para facilitar la comprensión y conocimiento de lo que sucede con el aprendizaje de los estudiantes, en una sala de clases o en el establecimiento educativo. La información permite analizar y hablar de lo que dicen los datos y requiere que estos sean organizados en el contexto, para construir un mensaje útil. Cuando esta información es interpretada por un sujeto y se encuentra con sus creencias, experiencias y cultura, emerge el conocimiento, permitiendo crear relaciones, identificar patrones y comprender como sucede un fenómeno. La última etapa del proceso es el Saber Contextualizado, el que se refiere a “la habilidad de poner el conocimiento y comprensión de un fenómeno al servicio de la toma de decisiones adecuadas y contextualizadas” (p.3, 2018), para orientar los procesos de mejora.

7. Diseño del Plan de Acción

En esta sección se presenta el plan de acción propuesto para llevar a cabo la intervención y abordar los objetivos establecidos.

Se establece trabajar durante un semestre académico, con una Macrounidad, la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas (en adelante FACEA), dado que alberga las carreras con mayor cantidad de semestres de inglés de la institución.

El diseño del plan de acción fue realizado basado en la metodología de *Design Thinking*, descrita en los antecedentes teóricos, además, para la planificación de las distintas etapas y sesiones se incorporaron recomendaciones relacionadas a la instauración del sentido de urgencia.

El proyecto se estructura en tres etapas principales, determinando para cada una, las actividades o acciones a llevar a cabo (un total de doce) y los plazos para su concreción, contemplando una calendarización flexible, con el fin de potenciar la participación y compromiso de los involucrados.

En la primera Etapa de Antecedentes, Planificación y Convocatoria, se recolectan los antecedentes necesarios y realizan las reuniones con las distintas unidades y actores claves. La segunda Etapa es la de Aplicación; donde se llevan a cabo las acciones según la metodología del *Design Thinking*. Por último, la Etapa de Sistematización y Reporte de Resultados, donde se sistematiza la información y se construye el reporte final los resultados obtenidos.

Figura 4: Calendarización general del Plan de Acción. Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presenta una descripción de las tres etapas y doce acciones del Plan de Acción elaborado:

7.1 Etapa de Recopilación de Antecedentes, Planificación y Convocatoria

La recopilación de antecedentes contempla cuatro acciones: Acción 1: Revisión bibliográfica especializada con las temáticas de pensamiento de diseño y gestión del cambio, prioritariamente en el contexto de educación superior, además de una revisión profunda de la documentación institucional pertinente. Acción 2: Realización de entrevistas indagatorias a informantes clave, con el fin de conocer y ahondar en ciertos aspectos del contexto dada la complejidad de la institución. Acción 3: Con el fin de complementar la información recopilada, formalizar el compromiso de las unidades vinculadas y planificar las acciones a seguir, se establecen reuniones con distintas autoridades de las unidades participantes del proyecto; FACEA y El Centro de Idiomas, dentro de estos; el Sr. Decano,

Secretario Académico, Directores de Carrera (también llamados Directores de Escuela), Directora del Centro de Idiomas, Secretaria Académica y Docentes de la unidad. Por último, Acción 4: La convocatoria a los docentes, realizada por medio de una invitación por correo electrónico, donde la Directora del Centro de Idiomas invita a los docentes que dictan cursos en FACEA a participar de la una sesión introductoria en la cual, la coordinadora será la encargada de exponer los detalles del proyecto, para posteriormente formar el equipo ejecutor, con quienes deseen voluntariamente participar de la propuesta.

Respecto a la planificación del proyecto, cabe especificar que si bien, la coordinadora es responsable de la planificación y ejecución del proyecto en general, de sus etapas y acciones, durante esta primera etapa se definen de manera colaborativa, ciertos aspectos prácticos buscando facilitar la participación e involucramiento de los participantes, por ejemplo, la frecuencia, duración y calendarización de las sesiones de aplicación. De igual forma, es definido y comprometido el apoyo de expertos externos en actividades clave.

Resumen de acciones Etapa 1 de Antecedentes, Planificación y Convocatoria:

N°	Acción	Descripción	Responsable	Fecha	Recursos
1	Revisión bibliográfica	Consiste en la revisión de bibliografía especializada vinculada con el proyecto.	Coordinadora del proyecto	Jun.-Ago. 2019	Computador, Biblioteca UC, Bibliografía Magister en educación UC.
2	Reuniones con informantes y actores clave.	Se refiere a la realización de reuniones y entrevistas con distintos actores claves.	Coordinadora del proyecto	Junio-Julio 2019	Computador, Lápiz, cuaderno, Grabadora, movilización.
3	Compromiso de las unidades vinculadas con el proyecto y Planificación de actividades.	Referente a la autorización y apoyo de ambas unidades vinculadas en el proyecto.	Coordinadora del proyecto / Directora del Centro de Idiomas / Decano de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas.	Septiembre 2019	Carta de Compromiso
4	Convocatoria a docentes del área	Consiste en una invitación por correo electrónico a la primera reunión oficial con los docentes del área sobre proyecto.	Directora de Centro de Idiomas. / Coordinadora del proyecto.	Septiembre 2019	Correo Electrónico

Figura 5: Resumen Acciones Etapa 1: Antecedentes, Planificación y Convocatoria. Fuente: elaboración propia

7.2 Etapa de Aplicación

La segunda etapa del proyecto o de Aplicación, considera las actividades donde se trabaja directamente con las partes interesadas y corresponden a las siguientes seis acciones del plan de acción: Acción 5: una sesión introductoria con todo el equipo de docentes de inglés de la facultad y la directora de la unidad para: presentar la propuesta (sociabilizando la información levantada hasta al momento), recolectar información clave de manera colaborativa, conformar el equipo ejecutor y establecer una calendarización consensuada. Acción 6: tiene relación con la recopilación de información complementaria para un adecuado desarrollo de las etapas posteriores. La definición de los actores clave prioritarios a consultar y generar instrumentos consensuados de consulta, se definen con la totalidad del equipo. Su descripción detallada se realiza en el aparatado siguiente.

Una vez finalizada la acción 6, se inician las cuatro sesiones de diseño con el equipo ejecutor según la metodología del *Design Thinking*, acción 7: Empatizar; Acción 8: Definir; Acción 9: Idear y; Acción 10: Prototipar. No se incorpora el testeo dentro del plan de acción dado que depende de factores como; la planificación de los cursos, el mapeo curricular de las propuestas, así como también, la factibilidad de llevarlas a cabo antes de finalizar el año académico.

En la planificación de todas las acciones de esta etapa de aplicación, son incorporadas distintas recomendaciones del modelo de Kotter (1997, 2007, 2014) de gestión del cambio, enfatizando la instauración del sentido de urgencia, motivación y compromiso de los actores.

Resumen de acciones Etapa de Aplicación:

N°	Acción	Descripción	Responsable	Fecha	Recursos
5	Sesión Introductoria	Consiste en una reunión de trabajo que tiene múltiples objetivos: 1. Presentar el proyecto a los docentes de la unidad. 2. Obtener información sobre ciertos aspectos fundamentales para el proyecto, mediante el trabajo colaborativo de los docentes. 3. Establecer equipo de trabajo y fechas de las sesiones.	Coordinadora del proyecto	Oct. 2019	Docentes, sala, computador, presentación, plataformamenti.com, consentimiento informado, cuestionario inicial.
7	Sesión Design Thinking 1: Empatizar	Consistente en un taller cuyo objetivo es empatizar con los principales usuarios o actores claves. Para esto, se desarrollan tres actividades: 1. Familiarización con el proceso completo de Design Thinking 2. Creación de los mapas de empatía. 3. Presentar la información recopilada en *Focus Grupo* con estudiantes utilizando el método "saturar y agrupar". El producto final del taller será un mapa de empatía por grupo de trabajo.	Coordinadora del proyecto	Oct. 2019	Sala, computador, presentación, post-it, plumones, documentación pertinente, papelografos. Cámara fotográfica y grabadora.

					Jugo, café y galletas.
8	Sesión Design Thinking 2: Definir	En esta sesión se definirán los desafíos fundamentales relacionados con el proyecto, basándose en la información generada en la etapa anterior, utilizando la herramienta “Point Of View”. Productos esperados: Dos “Point of View”	Coordinadora del proyecto	Nov. 2019	Sala, computador, presentación, post-it, plumones, documentación pertinente, papelografos. Cámara fotográfica y grabadora. Jugo, café y galletas.
9	Sesión Design Thinking 3: Idear	En esta sesión se trabajará en la parte de ideación, donde se formularán las posibles soluciones a los desafíos planteados en la etapa anterior, utilizando primero el método de “Principios de diseño” y la técnica de lluvia de ideas para la selección de la idea a desarrollar. Además, contempla un espacio para proporcionar sustento teórico que facilite la reflexión y toma de decisiones informadas.	Coordinadora del proyecto	Nov. 2019	Sala, computador, presentación, post-it, plumones, documentación pertinente, paleógrafos. Cámara fotográfica

		Productos esperados: resumen de los principios de diseño y una idea seleccionada.			y grabadora. Jugo, café y galletas.
10	Sesión Design Thinking 4: Prototipar + Taller "Principios de evaluación"	Esta sesión buscará realizar prototipos de la idea seleccionada en la etapa anterior. Primero, se contará con apoyo de una experta externa a la unidad. fortalecer los conocimientos de los docentes en la materia de evaluación. Luego se realizará el prototipo de la idea seleccionadas, para finalmente ser presentadas y retroalimentas por el equipo. Los productos esperados de esta sesión son: un prototipo por grupo.	Coordinadora del proyecto y Dra. Andrea Lizasoain.	Nov. 2019	

Figura 6: Resumen de acciones Etapa de Aplicación. Fuente: elaboración propia

7.2.1 Acciones Complementarias de Recopilación de Información

Acción 6: Respecto a las acciones complementarias de recopilación de información, se definen dos grupos de actores claves; Estudiantes y Directores de Carrera, buscando responder a los objetivos planteados y complementar el proceso de aplicación de acuerdo a las características del *Design Thinking,* facilitando la empatía, además de proporcionan información pertinente de fuentes externas que facilite incrementar el sentido de urgencia. El método escogido para recopilar la información necesaria es la entrevista de grupo de enfoque o *focus group*, dada la necesidad de conocer con profundidad las opiniones y visiones de los directivos y estudiantes sobre un tema específico, en un ambiente permisivo y no amenazante y que no busca consenso de los participantes, pero permite la discusión y complementación de las ideas (Krueger & Casey, 2015).

Resumen de Acciones Complementarias de Recopilación de Información

N°	Acción	Descripción	Responsable	Fecha	Recursos
6.1.	Focus group jefes de carrera	Esta actividad tiene como finalidad recoger información sobre los objetivos, expectativas y necesidades de información sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes de las carreras de la facultad. Además, contempla una breve presentación de aspectos esenciales del proyecto y consideraciones especificas relacionadas con la especialidad.	Coordinadora del proyecto / Facilitadora externa *focus group*	Oct. 2019	Presentación, Consentimiento informado, preguntas *focus group*, Material de apoyo, PC, grabadora, lápiz, libreta de notas. Galletas, jugo y café.
6.2.	Focus Group Estudiantes	La realización de esta actividad tiene como finalidad recoger información sobre las expectativas, percepciones, experiencias y necesidades de información sobre los resultados de aprendizaje y su evaluación, de los estudiantes de las carreras de la facultad. Se realizarán dos sesiones, con grupo distintos, con el fin de recoger las impresiones de estudiantes de las tres carreras.	Coordinadora del proyecto	Oct. 2019	Consentimiento informado, preguntas *focus group*, grabadora, lápiz, libreta de notas. Galletas, jugo y café.

Figura 7: Resumen de acciones complementarias de recolección de información. Fuente: elaboración propia.

7.3 Etapa de Sistematización y Reporte de Resultados

Esta etapa contempla dos acciones; primero, Acción 11, la aplicación de un cuestionario al equipo ejecutor, para conocer su percepción sobre su participación en el proyecto y, por último, Acción 12, la elaboración del informe final.

Resumen acciones Etapa 3 de Sistematización y Reporte de Resultados.

N°	Acción	Descripción	Responsable	Fecha	Recursos
11.	Encuesta Final	Consiste en un cuestionario aplicado al equipo ejecutor del proyecto sobre su percepción con respecto al proyecto.	Coordinadora del proyecto	Dic. 2019	Pregunta, google forms.
12.	Construcción del reporte final	Consiste en la creación de informe final sobre el proyecto y sus resultados.	Coordinadora del proyecto	Enero 2020	Computador, información recopilada.

Figura 8: Resumen acciones etapa de Sistematización y Reporte de Resultados. Fuente: elaboración propia.

8. Diseño del Plan de Seguimiento y Evaluación

En la presente sección se propone un plan cuyo objetivo es dar seguimiento y evaluar el cumplimiento de las 12 acciones recién descritas, basado en indicadores observables y medibles.

El plan es expuesto en la matriz presentada a continuación, indicando las etapas y acciones, indicadores establecidos, metas propuestas, instrumentos utilizados y el responsable. Posteriormente se detalla la descripción de cada indicador establecido y presentado en la matriz.

8.1 Matriz Plan de Seguimiento y Evaluación

Etapa (E) Acción	**Indicador**	**Meta**	**Instrumentos**	**Responsable**
E. 1, 2 y 3 Acción: 1 a 12	1. Cumplimiento de cronograma de actividades.	Porcentaje de logro de cada etapa.	Informe de implementación	Coordinadora del proyecto
E. 1, 2 y 3 Acción: 1 a 12	2. Lista de cotejo de cumplimiento de actividades	Cumplimiento del 100% de las doce acciones estipuladas	Lista de Cotejo	Coordinadora del proyecto
E. 2 Acción: 7, 8, 9 y 10	3. Asistencia a las sesiones de la etapa de aplicación	80 % de asistencia equipo ejecutor	Informe de implementación	Coordinadora del proyecto
E. 2 Acción: 5 y 6		50% de asistencia otros actores clave		
E. 2:	4. Presencia de elemento potenciador	A lo menos un elemento	Informe de implementación	Coordinadora del proyecto

Acción: 5, 7, 8, 9 y 10	del sentido de urgencia en cada sesión	presente en cada sesión con el equipo ejecutor.		
E. 2: Acción: 5, 7, 8, 9 y 10	5. Obtención de productos esperados en cada sesión	Obtener el 100% de los productos esperados: * Mapas de empatía, *Desafíos, *Principios de diseño y una idea, *Prototipos	Informe de implementación	Coordinadora del proyecto
E. 2: Acción: 6	6. Recopilación de información complementaria.	Se realizan a lo menos dos actividades con actores claves distintos.	Informe de implementación	Coordinadora del proyecto
E. 3: Acción: 10	7. Encuesta de percepción	100% de respuestas	Google forms	Coordinadora del proyecto

Figura 9: Matriz de Plan de Seguimiento y Evaluación. Fuente: Elaboración propia.

8.2 Descripción de indicadores

1. **Cumplimiento de cronograma de actividades.** Se refiere al cumplimiento de las actividades programadas en el cronograma de actividades inicial en los periodos de tiempos establecidos para las tres etapas del plan de acción.

2. **Lista de cotejo de cumplimiento de actividades:** Se cumplen el 100% de las doce acciones estipuladas en el plan de acción inicial.
3. **Asistencia a las sesiones de la etapa de aplicación:** Se refiere a la asistencia de los convocados a las distintas actividades contempladas en la etapa de aplicación. Para las actividades de *Design Thinking* con el equipo ejecutor (act. 7, 8, 9 y 10) se establece un mínimo de asistencia de 80% para realizar la actividad. Para las actividades con otros actores clave (act. 5 y 6) se establece un mínimo de asistencia de 50% o la representación del 50% de las carreras de la facultad, para aprobar su validez, en caso de que no se cumpla este mínimo, deberá volver a realizarse.
4. **Presencia de elemento potenciador del sentido de urgencia en cada sesión**: Cada sesión de la etapa de aplicación incorpora a lo menos una recomendación para la instauración del sentido de urgencia, ya sea a través de herramientas propuestas por el *Design Thinking* que cumplan con las características o incorporando una actividad adicional a la sesión.
5. **Obtención de productos esperados en cada sesión.** Se obtienen el 100% de los productos definidos para cada de sesión de *Design Thinking*. Estos son los siguientes:
    a. **Mapas de empatía,**
    b. **Desafíos,**
    c. **Principios de diseño y una idea**
    d. **Prototipos**
6. **Recopilación de información complementaria de actores clave distintos.** Se realizan a lo menos dos actividades para recopilar información relevante con actores claves distintos.
7. **Encuesta de percepción:** Se refiere a los resultados de una encuesta al equipo ejecutor para medir la concreción de los objetivos del proyecto. Se evalúa su precepción sobre la efectividad del proyecto en general, además de recoger comentarios sobre su participación en cada sesión. Se aplica de manera online.

9. Informe de Implementación

A continuación, se presenta el reporte de la implementación del Plan de Acción desarrollado. Para su reporte, se mantiene la misma estructura planteada en el plan de acción, según cada etapa y las correspondientes acciones.

9.1 Etapa 1: Recopilación de antecedentes, planificación y convocatoria.

En esta etapa el cien por ciento de las actividades programadas fueron realizadas de acuerdo al cronograma establecido.

Acción 1: Revisión Bibliográfica

La revisión bibliográfica se llevó a cabo principalmente, utilizando los recursos entregados por el programa de Magister en el que se enmarca la realización del proyecto, consultando tanto el material proporcionado en los distintos cursos, como el sistema bibliotecario de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Además, se accedió a diversos documentos de la Universidad Austral de Chile, disponibles para la comunidad educativa.

Las temáticas revisadas pueden ser agrupadas en cinco grandes temas: *Design Thinking,* Gestión del Cambio, Educación Superior, evaluación y toma de decisiones basada en evidencia y aspectos institucionales relevantes. Si bien la revisión bibliográfica se realizó dentro de los plazos estipulados, en algunos temas fue necesario ahondar durante el desarrollo del proyecto, producto de la evolución y necesidades del Equipo Ejecutor durante el proceso.

Acción 2: Reuniones con Informantes y Actores Clave

Se llevaron a cabo diversas reuniones con actores claves, principalmente con las distintas autoridades de las unidades participantes del proyecto; FACEA; el Sr. Decano, Secretario Académico y Directores de Carrera y el Centro de Idiomas; Directora, Secretaria Académica y Docentes, instancias donde fueron manifestados los intereses, disposición y la formalización de apoyo al proyecto. Estas fueron fundamentales para evaluar la factibilidad

y pertinencia de la realización el proyecto y poder adecuarlo a las necesidades e intereses de estas partes interesadas.

De forma paralela, se realizaron dos entrevistas indagatorias a expertos en el área de Educación Superior, uno externo a la institución y otro interno. Estas acciones también fueron realizadas dentro de los plazos programados y significaron un importante aporte para la configuración del problema y la forma de abordarlo.

Acción 3: Compromiso de las Unidades Vinculadas con el Proyecto

Durante las reuniones con los actores clave se pudo evidenciar el apoyo e interés en la realización del proyecto, el que se concretó a través de medidas como que la citación de los docentes fuese realizada por la Directora del Centro de Idiomas, y que el Decano facilitara la coordinación de la realización del *focus group* con los Directores de Carrera, proporcionando un espacio de tiempo protegido para su realización y ratificando la invitación a participar.

Se cuenta con el consentimiento informado de participación de todos los actores involucrados directamente en el proyecto, incluyendo Director de Estudios de Pregrado de la institución, Directores de Carrera, Directora del Centro de Idiomas, Docentes y Estudiantes.

Por último, se solicitó y comprometió la participación de la Dra. Andrea Lizasoain C. del Instituto de Lingüística y Literatura como apoyo experto a la realización del proyecto, con el fin de resguardar aspectos relacionados a la rigurosidad metodológica del proyecto e incorporar sugerencias para la instauración del sentido de urgencia, participando como experta externa en la etapa de aplicación.

Acción 4: Convocatoria de los Docentes del Área

La convocatoria a los docentes se realizó por medio de una invitación por correo electrónico, donde la Directora del Centro de Idiomas invito a los siete docentes que dictan cursos a FACEA de manera regular a la Sesión Introductoria (Acción 5, Etapa 2).

9.2 Etapa 2: Aplicación

A continuación, se detalla la implementación de la Etapa 2 del proyecto, la que considero la realización de una sesión introductoria, donde se conformó el equipo de docentes participantes; la realización de acciones de recopilación de información complementaria, que contemplo tres grupos focales, uno con los directores de carrera y dos con estudiantes. Adicionalmente, se realizó una entrevista al director de Pregrado, que, si bien no estaba contemplada en la planificación inicial, durante la aplicación se hizo evidente la necesidad de contar con su opinión en distintos aspectos. Por último, se reporta la implementación de las cuatro sesiones de trabajo con los docentes participantes, correspondientes a la metodología de *Design Thinking*.

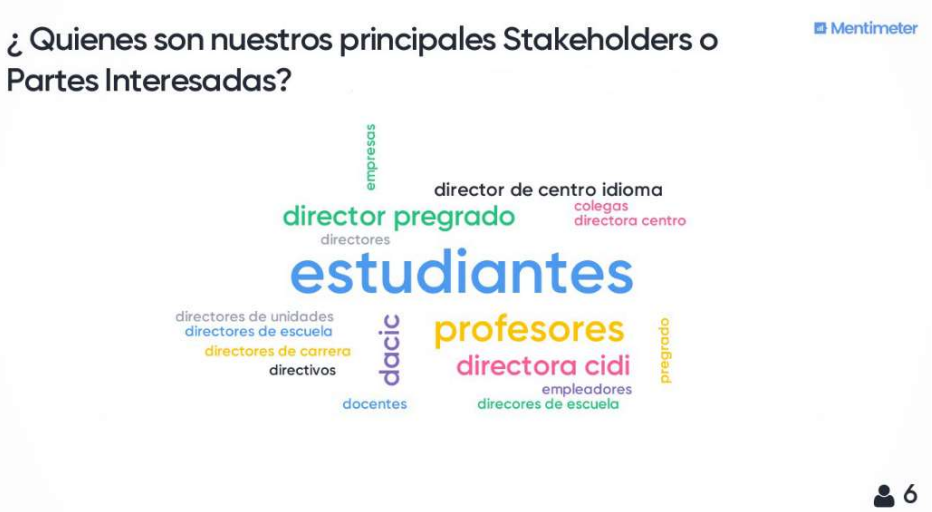
Cabe destacar que, como fue recién mencionado, se llevaron a cabo todas las actividades programadas para la Etapa 2 y una acción adicional, correspondiente a la entrevista al Director de Pregrado. Sin embargo, el cronograma de las actividades se vio comprometido por el estallido social que afecto a nuestro país en octubre del 2019 y la suspensión de actividades institucionales, viéndose retrasada la realización de los grupos focales, lo que a la vez considero un ajuste en el cronograma de las acciones siguientes. No obstante, este retraso no fue mayor a tres semanas ya que fue compensado con la disponibilidad de tiempo y disposición del equipo ejecutor.

Acción 5: Sesión Introductoria

La Sesión Introductoria se llevó a cabo de acuerdo al cronograma establecido y conto con la participación de cinco de los siete docentes convocados, además de la Directora del Centro de Idiomas. La sesión fue dirigida por la coordinadora del proyecto, iniciando la sesión con la presentación del proyecto, donde se incorporaron antecedentes teóricos y del contexto organizacional, problema, objetivos y propuesta de trabajo, con un foco en elementos para la instauración del sentido urgencia como: plantear la necesidad de cambiar a través de evidencia, respaldada por fuentes del contexto y externas; plantear los

problemas detectados con un foco en las oportunidades presentes. Con la finalidad de generar un diagnóstico compartido por los participantes.

Luego, se realizó de manera colaborativa la identificación y priorización de los principales actores clave, utilizando la plataforma www.menti.com.



Al finalizar la sesión, se realizó una invitación abierta a formar parte del proyecto. De los cinco docentes presentes, solo una se excusó de participar, apelando a la falta de tiempo producto de la gran recarga laboral. Quedando inicialmente conformado el equipo ejecutor por cuatro docentes. Con quienes se consensuaron las fechas y duración de las sesiones (dos horas) de la etapa de aplicación. Por último, el equipo respondió un breve cuestionario sobre la utilidad y posibles dificultades que se podrían presentar, con el fin de poder anticiparlas y abordarlas de mejor manera durante el proyecto.

En la sesión, además, se acordó extender la invitación a otros docentes que no dictan clases de manera regular en la facultad a ser parte del equipo ejecutor, con el fin de tener un grupo mayor y más diverso. Sumándose de esta manera, dos docentes más al equipo.

Las principales características de los seis docentes participantes son resumidas en el siguiente cuadro:

Genero	Años de experiencia en la unidad	Tipo de contrato	Funciones principales dentro de la unidad
Femenino	9 años	Docente de planta adjunta	Secretaria Académica de la Unidad y docente de las carreras de Auditoria e Ingeniería Comercial
Femenino	6 años	Docente de planta adjunta	Coordinadora y docente en la carrera de Ingeniería Comercial
Femenino	6 años	Docente de planta adjunta	Docente de las tres carreras de FACEA y coordinadora de la Faculta de Arquitectura y Arte
Masculino	4 años	Docente adjunto a honorarios	Docente de las carreras de Administración de Empresas de Turismo e Ingeniería Comercial
Femenino	5 años	Docente adjunto a honorarios	Docente de las carreras de FACEA y otras facultades
Femenino	3 años	Docente adjunto a honorarios	Docente de las carreras de FACEA y otras facultades

Figura 10: Caracterización del Equipo Ejecutor. Fuente: Elaboración propia.

Resumen de datos relevantes obtenidos en la sesión introductoria:

1. **Identificación y priorización de actores clave:** estudiantes, docentes y directores de carrera/centro; director de pregrado, DACIC, empleadores.
2. **Conformación equipo ejecutor del proyecto:** Seis docentes
3. **Firma de consentimientos informados**
4. **Calendarización consensuada de las sesiones y su duración** (4 sesiones de 2 horas)

5. **Resultados encuesta inicial sobre las dificultades que se podrían presentar para la implementación de los resultados** (ver cuadro a continuación)

Amenazas y/o Dificultades	
Institucional	Lograr alineación entre los distintos actores clave, por un lado, entre los distintos docentes de la unidad y por otro, con las expectativas de las escuelas.
	Contar con apoyo a nivel institucional para concretar cambios para la mejora y realizar posibles modificaciones curriculares.
Interno – Centro de Idiomas	Falta de disposición de los docentes de la unidad para evaluar sus prácticas y realizar autocritica para mejorarlas.
Productos – Resultados	Generar instrumentos que sean válidos y confiables
	Fijar y mantener el foco en el aprendizaje y su proceso, no en los resultados de una evaluación en particular.

Figura 11: Percepción de Dificultades para la Implementación de los Resultados. Fuente: elaboración propia.

Acción 6: Recopilación de Información Complementaria

Como fue previamente mencionado, la recopilación de información complementaria se vio fuertemente afectada por el estallido social que afecto a nuestro país, ya que, dada las circunstancias, la Universidad suspendió todas las actividades formales con estudiantes desde su inicio -18 de octubre- hasta el mes de diciembre, a pesar de eso las actividades pudieron concretarse en su totalidad durante la primera quincena de noviembre.

Los instrumentos fueron diseñados por la coordinadora del proyecto y luego retroalimentadas por los docentes participantes y, por último, revisados por la experta de apoyo externo, Dra. Andrea Lizasoain, con el fin de pilotearlas y darles la secuencia apropiada.

Los métodos para sistematizar la información recopilada fueron escogidos según su finalidad. En el caso de los *Focus Groups* con estudiantes, cuya finalidad era lograr la empatía y conexión profunda del equipo ejecutor con los sentimientos y necesidades de los entrevistados, se utilizó la herramienta propuesta por la d.school de Stanford llamada

"Saturar y Agrupar", que consistía en escribir los comentarios obtenidos en post-it para que luego estos sean agrupados en categorías, permitiendo así la sistematización de la información de una manera visual, fomentando la empatía con los entrevistados. Las categorías respondían a las establecidas en los mapas de empatía (Lo que piensa y siente, lo que ve, lo que dice y hace, lo que escucha, dolor y beneficios).

En el caso de los *Focus Groups* a Jefes de Carrera, se utilizó el análisis de contenido sistemático (Krueger & Casey, 2015), para presentar los resultados del análisis durante la sesiones de "Definir e Idear", con el fin de alinear las propuestas con las necesidades de los Directores de Carrera y contar con información de fuentes externas y relevantes para potenciar la instauración del sentido de urgencia.

Actividad 6.1: *Focus Group* Directores de Carrera

Este grupo Focal tuvo una duración de 2 horas y se contó con el apoyo externo d la Dra. Andrea Lizasoain como facilitadora. Fueron invitados a participar los cuatro Jefes de Carrera y si bien todos confirmaron asistencia inicialmente, uno se excusó, nombrando a otro director presente como representante.

La actividad fue dividida en dos partes, primero, la coordinadora del proyecto realizó una presentación sobre aspectos relevantes del proyecto, para luego dar inicio a las preguntas del grupo focal, etapa que fue conducida por la Dra. Lizasoain. Adicionalmente, se les entrego un set de material de apoyo para la sesión que contenía las preguntas e información relevante sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera y las temáticas a abordar.

Las preguntas fueron clasificadas en dos grandes temáticas: objetivos de aprendizaje y evaluación de resultados de aprendizaje.

Dentro de la información proporcionada destacan aspectos como:

- Sobre las necesidades de información destaca el reconocimiento de las limitaciones de tiempo y cantidad de estudiantes para recibir información personalizada sobre

los estudiantes, que permita conocer su evolución durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y logro de las competencias.

- Sobre el uso que darían a la información destaca la utilidad para revisar las metodologías utilizadas por los docentes, manifestado una percepción de falta de disposición a adaptar las metodologías a los estudiantes y consideración de los aspectos emocionales relacionados al aprendizaje de una lengua extranjera.
- Sobre aspectos relacionados con la gestión de la unidad donde evidencian un estancamiento y/o carencia respecto a la mejora en los servicios ofertados. Sin embargo, destacan una considerable mejora en la comunicación entre la Dirección de carrera y la unidad, la que hasta hace un tiempo catalogaban como deficiente y obstaculizarte. Enfatizando el rol que cumplen las docentes en este aspecto, además de valorar su alto compromiso y profundo conocimiento de cada estudiante.

Actividad 6.2: *Focus Group* Estudiantes 1 y 2

Se realizaron dos grupos focales, donde participaron un total de quince estudiantes pertenecientes a las tres carreras de la faculta que han desarrollado asignaturas de inglés hasta la fecha.

El primer Grupo Focal con estudiantes se llevó a cabo el día 11 de noviembre y asistieron cinco estudiantes de la carrera de Administración de Empresas de Turismo. Los cinco estudiantes se encuentran finalizando sus estudios.

El segundo grupo focal con estudiante se llevó a cabo el día 13 de noviembre y asistieron diez estudiantes. El grupo quedo compuesto de la siguiente manera: cinco estudiantes de la carrera de Ingeniería Comercial cursando entre 3er y 5to año de la carrera; dos estudiantes de Auditoria, ambos en 4to año de la carrera y; dos estudiantes de la carrera de Administración de Empresas de Turismo de 2do y 3er año.

Ambas sesiones tuvieron una duración aproximada de una hora y cuarenta minutos y fueron facilitadas por la directora del proyecto. Si bien las preguntas estaban enfocadas a la

evaluación de resultados de aprendizaje de la asignatura, emergieron también otros aspectos sobre el idioma y el proceso de enseñanza-aprendizaje experimentado por los estudiantes en la universidad, tales como aspectos metodológicos y emocionales.

Para sistematizar y presentar la información obtenida en estas sesiones al equipo ejecutor se utilizó la herramienta de "Saturar y Agrupar" en la Sesión de Empatizar (acción 7 de la Etapa 2):

Actividad complementaria: Entrevista Director de Estudios de Pregrado

Luego de la realización de las primeras sesiones con los docentes y grupo focal con los directores de carrera se determinó realizar una entrevista al Director de Estudios de Pregrado Dr. Mauricio Ruiz-Tagle, ya que producto de las características de la estructura organizacional que afectan el funcionamiento del Centro de Idiomas (dependiente de una Facultad pero prestador de servicios para toda la Universidad) es ésta la autoridad consultada respecto a situaciones que carecen de fácil solución, donde existe discordancia de criterios o cuando no existe claridad sobre las responsabilidades/competencias de las distintas unidades, como puede ser por ejemplo, la creación y financiamiento de un curso complementario o remedial para estudiantes.

La entrevista es considerada como una actividad de carácter complementaria ya que, si bien, no fue incorporada en la planificación inicial del estudio, durante su implementación fue evidente la necesidad de conocer la visión de la Dirección de Estudios de Pregrado, como el respaldo para; poder derribar ciertas supuestos arraigados en los docentes de la Unidad; conocer su opinión, corroborar y profundizar en ciertos aspectos clave para respaldar la necesidad y factibilidad de cambio y potenciar la instauración del sentido de urgencia.

La entrevista fue realizada en noviembre por la directora del proyecto y la información recopilada fue proporcionada al equipo ejecutor como respuesta a dudas emergentes durante las sesiones y/o para desmitificar creencias insertas en la cultura de la unidad.

Resumen las principales actividades realizadas durante la acción 6: recopilación de información adicional

- Un *focus group* con directores de carrera realizado con la participación de más del cincuenta por ciento de estos y firma de consentimientos de consentimientos informados.
- Dos focus group con estudiantes de las tres carreras de la facultad, con la participación de quince estudiantes en total y firma de consentimientos informados.
- Una entrevista al director de Pregrado de la institución y firma de consentimiento informado.
- Información de los principales *stakeholders* que sirvió de insumo para todas las sesiones de la etapa de aplicación con el equipo ejecutor.

Acción 7: Sesión *Design Thinking* 1: Empatizar

La primera sesión de aplicación del *Design Thinking* se llevó a cabo en el mes de noviembre y conto con la participación de todos los integrantes del equipo ejecutor. Los elementos para la instauración de un sentido de urgencia presentes en esta sesión fueron: utilizar

fuentes externas para justificar la necesidad de cambiar y utilizar estrategias que busquen llegar a la emocionalidad de los participantes.

Primero la introducción al Pensamiento de Diseño; donde el equipo ejecutor realizo una actividad que contemplaba las cinco etapas del pensamiento de diseño, permitiéndoles familiarizarse con el proceso en su totalidad.

Segundo, la creación de mapas de mapas de empatía; donde trabajando en dos grupos de tres docentes reflexionaron sobre sus estudiantes, organizando las ideas en las siguientes categorías; “lo que piensa y siente”, “lo que dice y hace”, “lo que ve”, “lo que escucha” y sus “dolores y beneficios”, para luego complementar los mapas de empatía creados con la información entregada por los estudiantes en los grupos focales, utilizando la herramienta de “saturar y agrupar”, previamente descrita.

Para finalizar la sesión, estaba planificado presentar los mapas de empatía al resto del equipo, sin embargo, se decidió priorizar el espacio y tiempo para compartir opiniones y reflexionar, dada la alta emocionalidad percibida en el equipo luego de haber leído los comentarios de los estudiantes. Esto llevo a que la sesión, por iniciativa de los propios docentes, se prolongara en más de una hora. Esta decisión de implementación fue sustentada en lo observado en la sesión donde la profundidad y riqueza del espacio final permitió a los docentes reconectarse con los estudiantes y reflexionar con altos grados de empatía por ellos sobre aspectos como: la evolución de sus prácticas con la experiencia profesional, el origen de ciertas imposiciones curriculares y de evaluación de resultados de aprendizaje, el rol y efecto del docente en el proceso formativo, emocional y motivacional de los estudiantes en el aprendizaje del inglés, el modelo educativo actual y la necesidad de tener espacios de reflexión pedagógica.

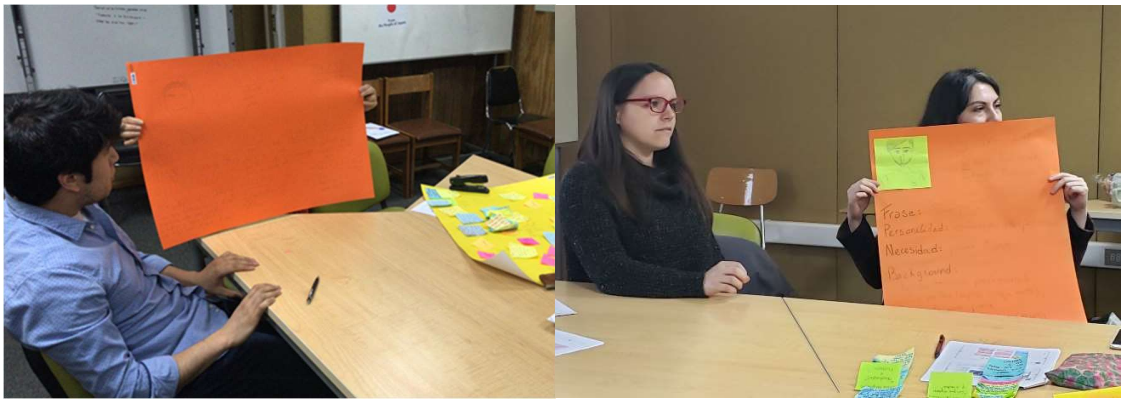
Acción 8: Sesión *Design Thinking* 2: Definir

La sesión "Definir", se llevó a cabo en el mes de noviembre y conto con la participación de todos los integrantes del equipo.

Consideró la realización de dos actividades principales relacionada con la metodología de *Design Thinking,* y una actividad complementaria que tenía relación con la instauración del sentido de urgencia, la que consistió en presentar resultados significativos de los *focus group* con los directores de escuela y la entrevista con el director de Pregrado,

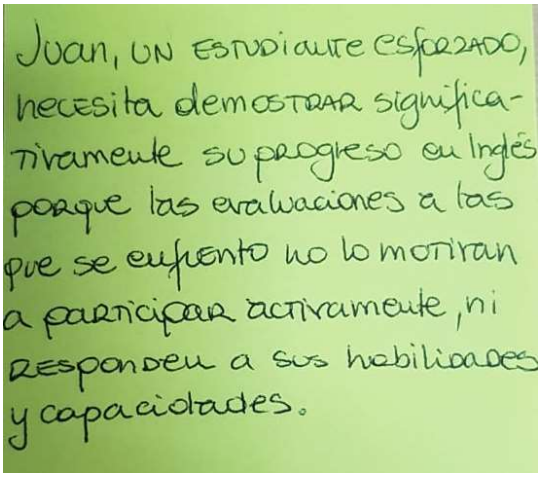
proporcionado información relevante proveniente de fuentes externa a la unidad y facilitando un espacio para su discusión y reflexión.

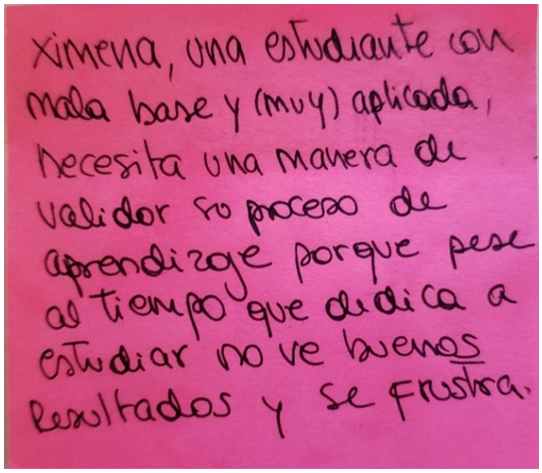
Luego, se utilizó el método “personas”, con el fin de reconectar y sintetizar la información levantada en la sesión anterior. Esta herramienta del Pensamiento de Diseño que consiste en realizar una ficha de caracterización del usuario, fue necesaria de incorporar ya que, en la sesión anterior, la carga emocional que genero la creación de los mapas de empatía (específicamente la herramienta “*Saturar y Agrupar*”) no permitió cerrar la actividad completamente y era necesario contar con una caracterización del estudiante que fuera visual y profunda, pero acotada con el fin de facilitar la definición del problema, donde el equipo ejecutor tendría que focalizarse y especificar el problema a trabajar.



En la segunda parte de la sesión los docentes trabajaron en la definición del problema utilizando la técnica de POV o Point of View.

Los resultados de ambos grupos se muestran en las siguientes imágenes:





De esta manera el problema o POV fue definido por un grupo como: “Juan, un estudiante esforzado, necesita demostrar significativamente su progreso en ingles porque las evaluaciones a las que se enfrenta no lo motivan a participar activamente, ni responden a sus habilidades y capacidades” y por el otro como: “Ximena, una estudiante con mala base y (muy) aplicada, necesita una manera de validar su proceso de aprendizaje, porque pese al tiempo que el dedica a estudiar, no ve buenos resultados y se frustra”. Cumpliendo de esta manera con los productos esperados para la sesión.

Es relevante mencionar dos dificultades percibidas durante esta sesión: Primero, para los docentes fue desafiante e incluso frustrante el definir el problema a través de la herramienta POV, por un lado, dada la dificultad de focalizar y sintetizar toda la información y emociones vivenciadas en la sesión anterior, en una frase que cumpliera con las características del POV, además de poner el foco en el desafío propuesto inicialmente: el de generar instrumentos de evaluación y no solo en reflexionar sobre las practicas docentes.

Otra de las dificultades detectadas especialmente durante esta sesión, pero presente durante la mayoría de las sesiones, fue el cumplir con los tiempos establecidos para la realización de las actividades y finalizar los productos esperados. Esta sensación fue compartida por todos los participantes del proyecto y ejemplificada en el siguiente

comentario realizado en la encuesta final, "…Necesitaba más tiempo para procesar y entender bien todo antes de poder concretar los *point of view* y las necesidades de los estudiantes".

Acción 9: Sesión *Design Thinking* 3: Idear

La sesión de Idear, se llevó a cabo la primera semana de diciembre y contó con la participación de todos los integrantes del equipo ejecutor. Su planificación contemplo tres actividades principales: la primera, considerada como elemento favorecedor del sentido de urgencia, consistió en la introducción y discusión de evidencia teórico-empírica con los objetivos de favorecer el desarrollo profesional de los docentes por un lado y por el otro de proveerlos de evidencia que otorgara respaldo y seguridad a la hora de idear las propuestas de instrumentos de evaluación. Los conceptos revisados fueron correspondieron a los siete principios de Núcleo Pedagógico, planteado por Richard Elmore (2010) en su libro Mejorando la Escuela desde la Sala de Clases.

La segunda actividad perteneciente a la colección de métodos propuestos por el *Design Thinking*, llamada "Principios de Diseño", permitiéndoles incorporar y plasmar todos los descubrimientos realizados hasta el momento, de una manera práctica y útil, que trascendiera a la solución que se definiera en el siguiente paso.

Por último, se realizó una lluvia de ideas con todo el equipo ejecutor con el fin de determinar cuál era el instrumento o metodología más pertinente para dar respuesta al desafío de diseño, respetando los principios recién establecidos, concluyendo que el Aprendizaje Basado en Proyectos era la metodología que cumplía con todos los requisitos antes mencionados.

Acción 10: Sesión *Design Thinking* 4: Prototipar + Taller "Principios de evaluación"

Esta última sesión de aplicación se llevó a cabo en diciembre del 2019 y contó con la asistencia de cinco de los seis docentes del equipo ejecutor. La sesión considero dos partes principales: primero, el taller sobre los principios de la evaluación en la enseñanza del inglés

como segunda lengua, realizado por una experta externa a la unidad, la Doctora Andrea Lizasoain, con el fin de incorporar un elemento potenciador del sentido de urgencia en la sesión.

La segunda parte de la sesión se realizó la actividad de Prototipar del Pensamiento de Diseño, donde el equipo ejecutor se dividió en dos grupos para realizar los prototipos de la idea seleccionada en la sesión anterior (Aprendizaje Basado en Proyectos). Para su realización fueron proporcionados diversos insumos, desde información sobre la progresión curricular de las carreras, hasta diversos materiales concretos (cartulina, plumones, post-it, stickers, entre otros).

Una vez finalizados los prototipos, ambos grupos presentaron sus propuestas, las que fueron comentadas y retroalimentadas por los presentes. Finalizando de esta manera la Etapa 2 del plan de acción establecido.

9.3 Etapa 3: Sistematización y Reporte de Resultados.

La tercera y última etapa del plan de acción propuesto contemplo la realización de dos actividades, primero, la aplicación de la encuesta de percepción a los docentes participantes y segundo, la construcción del reporte final.

Acción 11: Encuesta de Percepción

La encuesta de percepción sobre el proceso realizado fue aplicada de manera digital y fue contestada por la totalidad de los seis docentes participantes. El instrumento contempló preguntas abiertas, que fueron analizadas con el método de categorización abierta; y cerradas, para las que se utilizó una escala de Likert de cinco puntos.

Los resultados obtenidos serán analizados en la siguiente sección de informe de evaluación, y en función a los objetivos que se planteó alcanzar este proyecto. Sin embargo, a continuación, se presentan los resultados obtenidos relacionados a aspectos generales sobre la implementación del proyecto y proceso realizado.

Al solicitar que evalúen el proyecto en general en los aspectos de “Duración de las sesiones”, “Cantidad de Sesiones”, “Productos logrados” y “Rol de la Moderadora”, “Pertinencia de la información proporcionada” y “El proceso en general”, los aspectos relacionados con la duración y cantidad de sesiones fueron los únicos que recibieron evaluaciones como “insuficiente” o “regular” por algunos de los docentes.

Con respecto a los “Productos logrados” fueron evaluados como “bueno”, “muy bueno” y mayoritariamente como “excelente” y el “Rol de la moderadora” fue evaluado mayoritariamente como “bueno” y las categorías de “la pertinencia de la información proporcionada” y al “proceso en general”, solo recibieron evaluaciones “muy bueno” o “excelente”, como puede ser observado en el grafico a continuación:

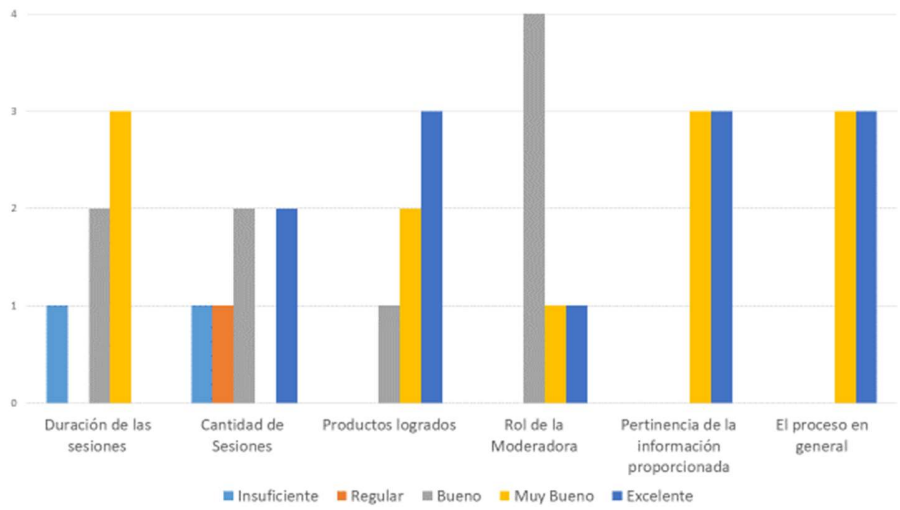


Figura 12: Grafico de la Evaluación del Proyecto en General. Fuente: elaboración propia.

Al ser consultados sobre las fortalezas y debilidades percibidas durante el proceso destaca como fortaleza la promoción de la reflexión sobre las practicas pedagógicas y como debilidad la duración de las sesiones que fue considerado como insuficiente, ambos aspectos son consensuados por todos los participantes.

Acción 12: Construcción del Reporte Final

La construcción del reporte final estuvo a cargo de la directora del proyecto y se llevó a cabo durante el periodo 2019-2020. Esta acción fue cumplida con observaciones, ya que producto del estallido social ocurrido en el país y la pandemia en la que estamos inmersos a nivel mundial, se vio afectada la calendarización establecida para su complimiento.

10. Informe de Evaluación

En esta sección se presenta la evaluación del proyecto en su conjunto. Para esto, primero, se evalúa el nivel de complimiento de acuerdo a los indicadores y metas establecidos en el plan de evaluación. Segundo, se evalúa el logro en relación a los objetivos específicos establecidos y tercero, se consideran los aspectos pendientes del proyecto, considerando sus limitaciones y las posibles repercusiones que este podría tener.

10.1 Evaluación según el Plan de Seguimiento y Evaluación

A continuación, se evalúa el cumplimiento de los siete indicadores establecidos en el plan de evaluación:

Respecto al indicador (1) **"Cumplimiento de cronograma de actividades**" la Etapa 1 fue llevada a cabo de acuerdo al cronograma. Sin embargo, las Etapas 2 y 3 sufrieron un retraso en su concreción, como consecuencia del estallido social y posterior pandemia mundial. Obteniendo un **porcentaje de logro de 67%** de las doce acciones de acuerdo al cronograma inicial establecido. Sin embargo, el haber establecido una calendarización flexible y consensuada, además de la excelente disposición del equipo participante, facilito que todas las actividades se pudiesen llevar a cabo.

En relación al indicador (2) "**Lista de cotejo de cumplimiento de actividades"** se cumplen el **100% de las acciones** estipuladas en el plan de acción inicial, además se incluye una actividad complementaria emergente de recopilación de información. La acción 7 (Sesión Empatizar) se realiza con observaciones, ya que no se pudo finalizar según la planificación, de igual manera, las actividades 9 a la 12 también son realizadas con observaciones ya que sufrieron retraso en relación al cronograma establecido.

Etapa	N°	Acción	Estado
1	1	Revisión bibliográfica	Realizado
	2	Reuniones con informantes y actores clave.	Realizado
	3	Compromiso unidades vinculadas con el proyecto	Realizado
	4	Convocatoria docentes del área	Realizado
2	5	Sesión Introductoria	Realizado
	6	Recopilación de información complementaria	Realizado
	6.1	Focus group jefes de carrera	Realizado
	6.2	Focus Group Estudiantes 1	Realizado
	6.2	Focus Group Estudiantes 2	Realizado
	6.3	Entrevista Director de Estudios de Pregrado	Realizado
	7	Sesión Design Thinking 1: Empatizar	Realizado/con observaciones
	8	Sesión Design Thinking 2: Definir	Realizado
	9	Sesión Design Thinking 3: Idear	Realizado/con observaciones
	10	Sesión Design Thinking 4: Prototipar + Taller "Principios de evaluación"	Realizado/con observaciones
3	11	Encuesta de Percepción	Realizado/con observaciones
	12	Construcción del Reporte Final	Realizado/con observaciones

Figura 13: Lista de Cotejo de Actividades. Fuente: elaboración propia.

Sobre el tercer indicador establecido (3) **Asistencia a las sesiones de la etapa de aplicación:** se cumple sin observaciones, alcanzado los porcentajes de asistencia establecidos para las

sesiones: donde solo un participante no asistió a una de las sesiones de *Design Thinking*, reportando una asistencia de 100% en las primeras tres sesiones y un 83% de asistencia en la última sesión, promediando un **96%** de asistencia en las sesiones de aplicación (act. 7, 8, 9 y 10). Las actividades realizadas con otros *stakeholders* contaron con una asistencia de **75%** en el caso de el *focus group* con directores de carrera y la representación del **100%** de las carreras en los *focus group* realizados con estudiantes.

Con respecto al indicador (4) **Presencia de elemento potenciador del sentido de urgencia en cada sesión,** se cumple a cabalidad y destaca la fluidez de su incorporación en las sesiones, donde incluso, en algunas ocasiones, herramientas propias del *Design Thinking*, cumplían una evidente doble función: su rol dentro de la metodología y potenciador de sentido de urgencia, como, por ejemplo, la herramienta de “saturar y agrupar" de la Sesión de Empatizar (acción 7).

En relación al indicador (5) **Obtención de productos esperados en cada sesión**. Es cumplido **con observaciones**, ya que, si bien se obtienen el **100%** de los productos definidos, el producto “Mapas de empatía” no se alcanza a completar durante la sesión y debe ser complementado con otra herramienta similar en la sesión siguiente. Se obtuvieron los siguientes productos: Caracterización de estudiantes (Mapas de empatía y Metodo “Personas”); dos Desafíos; Principios de diseño; una idea y dos Prototipos.
Cabe destacar que, para los objetivos planteados en el proyecto, la importancia de la obtención de los productos radicaba en la concreción del proceso para su generación, no en el producto en mismo, por lo que el foco estaba puesto en que el proceso se finalizara correctamente, no en la calidad de los productos generados.

Respecto al indicador (6) **Recopilación de información complementaria de actores clave distintos**. Se cumplió con meta de realizar dos actividades dos actividades con actores clave

distintos, además, se incorporó una tercera entrevista a un tercer actor clave, el Director de Estudios de Pregrado, lo que sin duda fue un aporte considerable al proceso.

Por último, el indicado (7) **Encuesta de percepción,** es concretado sin observaciones como pudo ser observado en el informe de implementación, obteniendo el **100%** de las respuestas de los seis docentes participantes. La aplicación de este instrumento fue fundamental para poder evaluar la concreción de los objetivos establecidos para este proyecto de intervención, resultados que son abordado en el siguiente apartado.

10.2 Evaluación según los Objetivos

Con respecto al objetivo general del proyecto de **"Generar un proceso reflexivo con los actores clave que, utilizando la metodología del *Design Thinking* para la creación de instrumentos de evaluación de resultados de aprendizaje, propicie condiciones para iniciar un proceso de cambio hacia una cultura de mejora e innovación, promoviendo el desarrollo profesional docente y facilitando las condiciones para la incorporación de procesos de gestión**", los participantes están mayoritariamente "Muy de acuerdo" y en una menor cantidad "De acuerdo" con que el proceso fue efectivo para lograrlo.

Figura 14: Grafico Cumplimiento Objetivo General. Fuente: elaboración propia.

La información presentada en la tabla resumen sobre las fortalezas y debilidades sobre el proceso permite corroborar la efectividad en el logro de este objetivo, al reconocer como

principal fortaleza el espacio reflexivo generado, seguido por el instalar una necesidad por mejorar las practicas pedagógicas.

Fortalezas	Debilidades
Promover la reflexión sobre las practicas pedagógicas de los docentes.	Tiempo de las sesiones insuficiente
Instalar una necesidad de mejorar las practicas docentes.	Estructura confusa (producto del proceso, actividades o dirección)
Centrar el proceso de enseñanza aprendizaje en el estudiante	Que no participaran todos los docentes del área
Proveer *feedback* sobre los cursos y prácticas docentes	
Otorgar una sensación de logro	

Figura 15: Fortalezas y Debilidades del Proceso. Fuente: elaboración propia.

Lo observado durante la realización de la intervención se condice con las percepciones de los docentes participantes, el proyecto fue altamente efectivo en generar un espacio para la reflexión, tanto en los docentes participantes, como en los otros actores clave que participaron de las instancias de recolección de información. Además, se pudo observar un alto interés y motivación de todos los actores por la reflexión en torno a las temáticas planteadas, debiendo extender la duración de las sesiones para privilegiar los espacios reflexivos. Por otro lado, destaca la profundidad y sinceridad del proceso reflexivo realizado por los docentes, en un ambiente libre de juicios, de respeto y apoyo de todos los integrantes del equipo. Pudiéndose observar al final del proceso un gran fortalecimiento del equipo o la creación de una coalición poderosa, factor necesario para facilitar el cambio. Lo descrito anteriormente queda plasmado en el siguiente comentario, realizado en la encuesta final en relación a la sesión “empatizar”: “Recuerdo que esta sesión fue wow! muy fuerte, un mix de emociones. Fue muy chocante y duro enfrentar la realidad que los estudiantes manifestaron de los cursos de inglés. Pero sirvió para probar la apremiante

necesidad de realizar cambios en el enfoque del curso. Recuerdo que el sentimiento de shock era mutuo y la convicción de la necesidad de mejorar nuestros cursos también. Fue una jornada de aceptación".

A pesar del tiempo transcurrido entre la sesión y la encuesta, se evidencia la emocionalidad vivida, la complicidad entre los integrantes del equipo y la necesidad por generar cambios y mejoras en las practicas docentes.

La concreción del objetivo específico 1 **"Levantar información del contexto organizacional y difundirla para generar una mirada estratégica y un diagnóstico compartido"** tuvo relación primero, con las acciones realizadas en la Etapa de levantamiento de información, tanto de revisión bibliográfica, especialmente de los documentos institucionales (Plan Estratégico y el último Informe de Acreditación Institucional), como con la información y visión proporcionada por los informantes clave en las reuniones indagatorias. Segundo, con la realización de la Sesión Introductoria (acción 5, etapa 2), cuya finalidad era el sociabilizar los antecedentes recopilados y la identificación de los *Stakeholders,* buscando generar una mirada estratégica y un diagnóstico compartido, siendo ambas actividades altamente valoradas por los docentes asistentes, evaluándolas mayoritariamente como "excelente" en la encuesta de percepción.

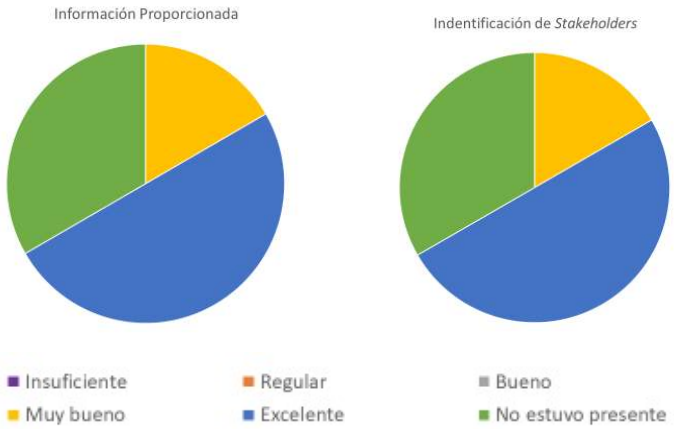


Figura 16: Grafico Actividades Sesión Introductoria. Fuente: elaboración propia.

Por último, las acciones de recopilación de información complementaria, específicamente el *Focus group* realizado a los Directores de Carrera y la entrevista al Director de Estudios de Pregrado permitieron nutrir el diagnóstico inicial con los antecedentes y opiniones de los principales *Stakeholders*. Cabe destacar que, al ser estas actividades realizadas bajo el contexto de un proyecto de intervención formal, su introducción y contextualización facilito la sociabilización de información relevante sobre el diagnóstico con estos actores clave.
Todas las acciones asociadas a este objetivo cumplieron con los indicadores y metas establecidos.

Para la evaluación del objetivo **"Incrementar la motivación, necesidad, urgencia y compromiso de los docentes por generar cambios y disminuir el sentimiento de frustración, potenciando la metodología de *Design Thinking* con elementos favorecedores de la instauración de sentido de urgencia"** y con la finalidad de plasmar la evolución de los docentes en estos aspectos clavel (nivel de motivación, necesidad, urgencia, compromiso y frustración por generar cambios en el área) los docentes debieron evaluar cada aspecto, para cada sesión de la etapa de aplicación (se consideró la sesión introductoria y todas las sesiones de *Design Thinking).* Tomando en consideración el proceso en general y calificando como: "muy bajo", "bajo", "medio", "alto", "muy alto".
Para resumir los resultados obtenidos, se valorizaron de 1 a 5 las distintas respuestas, siendo 1 "muy bajo" y 5 "muy alto" y se calculó el promedio de cada una por sesión. En el siguiente grafico se muestran los resultados:

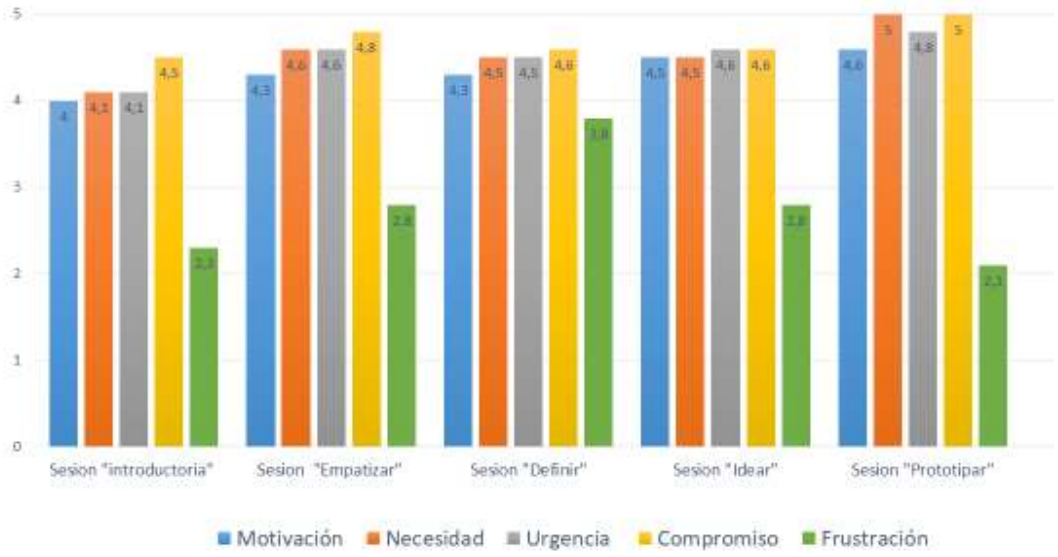


Figura 17: Grafico Cumplimiento Objetivo Especifico 2. Fuente: elaboración propia.

En el grafico se puede observar que la motivación y la urgencia por cambiar presentaron un incremento sostenido a lo largo de las sesiones, presentado la mayor puntuación en la sesión de “prototipar”.

En relación a la necesidad de generar cambios, se puede decir que fue el elemento que tuvo un mayor crecimiento entre la primera sesión y la última, incrementándose en 0.9 puntos a lo largo del proceso.

Con respecto al compromiso por generar mejoras, destaca la variación observada en el proceso, primero con un alza en la sesión de “empatizar” (de 4.5 en la sesión introductoria a 4.8 puntos), luego la baja presentada en las sesiones “definir e idear” (4.6), para finalmente volver a incrementar en la sesión de “prototipar”, llegando a obtener la puntuación más alta posible (5.0).

Por último, la percepción de frustración durante el proceso, si bien presenta una leve baja al comparar los resultados de la primera sesión “introductoria” (2.3) con la última “prototipar” (2.1), destaca su comportamiento durante el proceso, llegando a 2.8 en la

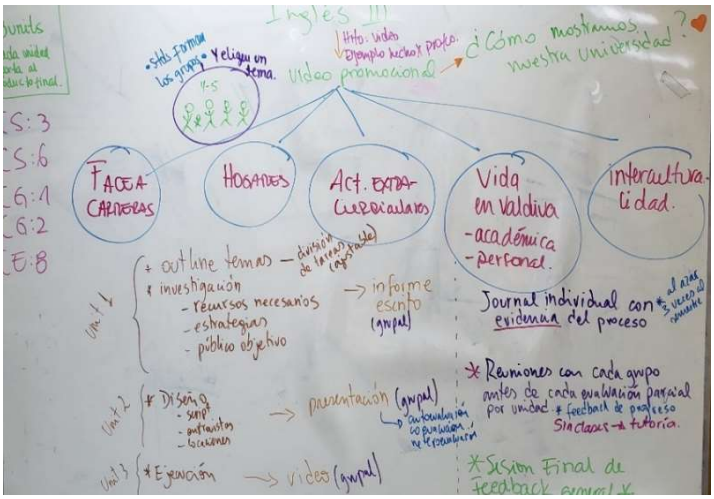
segunda sesión de “empatizar” y un máximo de 3.8 en la tercera sesión “definir”, para luego descender nuevamente en la sesión de “idear” (2.8) y llegar a su valor mínimo en la sesión de “prototipar”.

Por otra parte, la identificación como fortaleza del proceso el instalar una necesidad de mejorar las practicas pedagógicas se alinea con los resultados expuestos, además de ser reforzado por comentarios como: “…y finalmente el hecho de que el proceso realizado instaura una necesidad imperiosa de realizar mejoras y cambios dentro en relación a la enseñanza del inglés en contexto superior”.

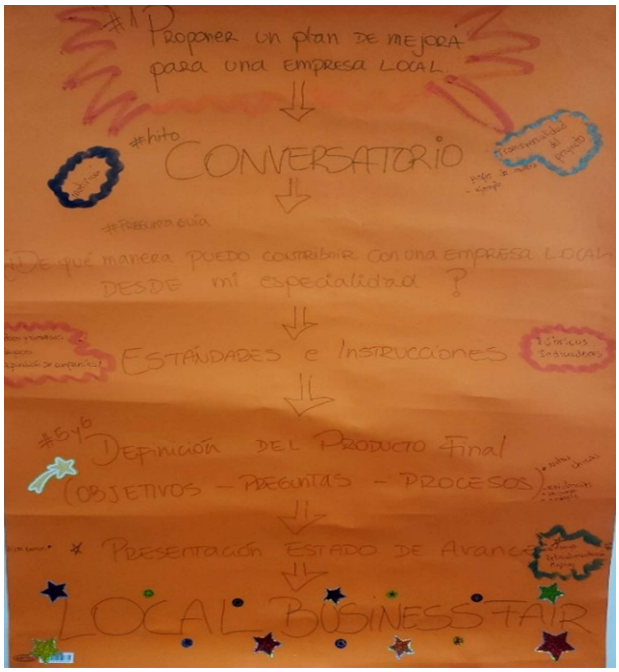
En relación al objetivo de **“Promover el desarrollo profesional docente a través de la reflexión sobre las practicas pedagógicas, el trabajo colaborativo y la generación de capacidades para la innovación educativa”** los docentes fueron consultados sobre la efectividad del proceso en las tres áreas donde se buscaba promover el desarrollo docente permitiendo evidenciar que fue más efectivo en la promoción de la reflexión en torno a las practicas pedagógicas y el trabajo colaborativo (cien por ciento manifestó estar “muy de acuerdo”) que en la generación de capacidades para la innovación pedagógica (el cien por ciento manifestó estar “de acuerdo”).

Estos resultados coinciden con lo manifestado sobre las fortalezas del proyecto, donde la reflexión sobre las practicas pedagógicas y el trabajo colaborativo son considerados, sin embargo, la generación de capacidades para la innovación educativa no es mencionada. De igual forma, vale la pena destacar los resultados obtenidos en la sesión de “ideación” y “prototipar”, donde se definió el Aprendizaje Basado en Proyectos como instrumento de evaluación, metodología que se caracteriza por ser activa, centrada en el estudiante e innovadora. Posteriormente se diseñaron prototipos de dos propuestas, una donde los estudiantes debían realizar un video promocional de la vida universitaria, incorporando elementos como la creación de una bitácora donde se recolectaría evidencia de del proceso, además de reuniones regulares con los grupos de trabajo para poder entregar

retroalimentación oportuna. La propuesta presentada puede ser observada en la imagen a continuación:



La propuesta del segundo grupo contemplaba la generación de un plan de mejora para una empresa local, culminado en una *"Local business fair*" donde ser mostrarían las propuestas desarrolladas por los estudiantes.



Por otra parte, los resultados obtenidos en las últimas sesiones del proceso, podrían dar luces de que el proyecto fue un aporte para el desarrollo profesional de los docentes en otras temáticas, distintas a las establecidas en el objetivo. Por ejemplo, en la sesión "Idear", específicamente en actividad de "Principios de Diseño" cuyos resultados se presentan en la tabla siguiente:

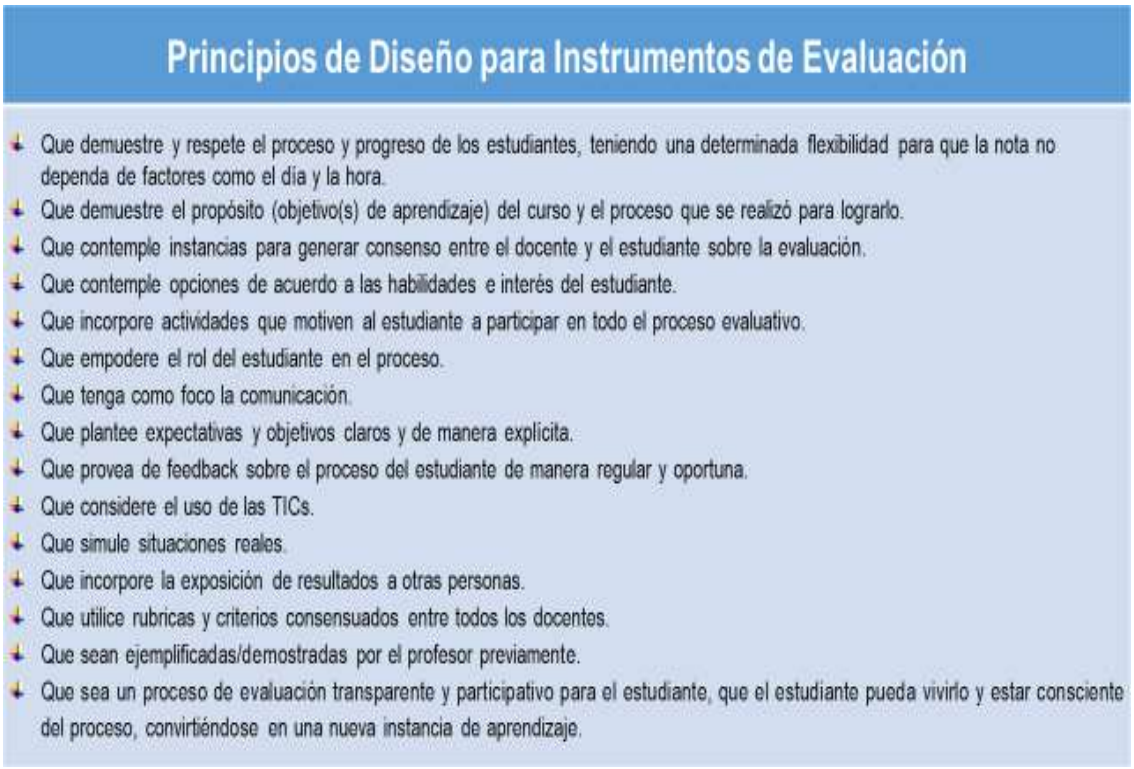


Figura 18: Producto Sesión Idear: Principios de Diseño para Instrumentos de Evaluación. Fuente: elaboración propia

Este producto obtenido, evidencia un destacable rol protagónico del estudiante en los principios establecidos, así como también la alineación con las expectativas de los Directores de Carrera y con las recomendaciones provenientes de evidencia teórica - empírica presentada a los docentes. Siendo los aspectos de centrar el proceso de enseñanza aprendizaje en el estudiante y facilitar la alineación de los *stakeholders* también mencionados dentro de las fortalezas del proyecto.

Por último, destaca la valoración positiva de los docentes a las actividades relacionadas con la generación de capacidades, por ejemplo, en la actividad realizada por una experta externa sobre los Principios de Evaluación, en la sesión de “Prototipar”,
cuatro de los cinco docentes participantes calificaron como muy relevante su realización y uno como relevante. Valoración que es corroborada en el siguiente comentario: “Esta sesión fue muy rica ya que nos refrescó la memoria en cuanto al diseño y el propósito de una evaluación (algo que habíamos perdido el camino)”.

10.3 Otros aspectos a evaluar

Cabe mencionar que al ser consultados sobre sus preocupaciones o las posibles amenazas o dificultades que podría presentarse para la implementación de las propuestas generadas, la totalidad de las respuestas tuvieron relación con la sociabilización de los resultados y la relevancia de esta a la hora de lograr la validación y compromiso con la propuesta, principalmente, de sus pares dentro de la unidad, asumiendo una brecha generacional y falta de disposición a cambiar, que podría dificultar la incorporación de las innovaciones.
Vale la pena contrastar este punto con la información proporcionada por los docentes en la sesión “introductoria” donde al ser consultados sobre las dificultades de incorporar la posible solución identificaron cinco aspectos que estaban relacionados con: (1) lograr la alineación entre actores clave (especialmente con los otros docentes de la unidad) y expectativas de las escuelas, (2) contar con el apoyo institucional, (3) falta de disposición de los docentes por evaluar sus prácticas, (4) generar instrumentos válidos y confiables, (5) fijar y mantener el foco en el aprendizaje y su proceso.
Lo que podría dar luces de que; por un lado, el proceso fue de utilidad para facilitar la alineación con las escuelas e institución (ya que contar con el apoyo de esta deja de ser una dificultad relevante); y por otro sirvió para generar capacidades (o fortalecer las capacidades ya existentes) con respecto a los instrumentos de evaluación para el aprendizaje, permitiendo despejar o minimizar estas preocupaciones o amenazas

percibidas al inicio del proceso por los docentes. Sin embargo, fortalece la idea presentada en las debilidades: el que participara un grupo reducido de docentes.

Por otra parte, el proceso no estuvo exento de dificultades, como fue reportado en el informe de implementación, destacando las presentadas en la sesión "Definir" donde los docentes manifestaron la frustración producida al no entender la actividad de POV, sumado a que el tiempo destinado para la sesión fue insuficiente.

La tensión relacionada al tiempo de las sesiones estuvo presente durante todo el proceso y responde a la necesidad de equilibrar los espacios reflexivos, -que eran de indudable riqueza y altamente valorados por el equipo ejecutor- con el concretar las etapas para obtener un resultado final y evitar así, que el equipo sintiera que no había soluciones factibles a los desafíos planteados y problemas expuestos durante el proceso, sobre todo considerando la importancia de completar todos los paso de la metodología, así como también el rol de la sensación de optimismo y logro a la hora de instaurar el sentido de urgencia.

10.4 Limitaciones y Repercusiones del proyecto

En el siguiente apartado son discutidas las limitaciones dadas por aspectos como el recién mencionado y otros detectados, así como las repercusiones asociadas al proyecto.

La limitación más evidente es que la intervención no incorporara la última etapa de la metodología de *Design Thinking*, el "testeo" de los productos generados y el proceso iterativo de mejora de estos. Etapa que debe ser considerada de realizar en un mediano plazo, no solo por un aspecto metodológico, sino que, además, por el indudable valor de la retroalimentación de los estudiantes sobre las soluciones propuestas y la eventual validación de estas.

Por otra parte, los docentes manifestaron como debilidades del proceso, por un lado, el tiempo destinado (duración y cantidad de sesiones) a la intervención y por el otro, la estructura confusa, principalmente en algunas de las sesiones. Estas debilidades pueden ser

explicadas, primero, por las tensiones asociadas a la concreción de productos de cada sesión, versus la reflexión profunda impulsada por las actividades. Y segundo, por las características propias de metodología del *Desing Thinking* y de los procesos de cambio, que por esencia generan una sensación de caos e inestabilidad y que, al ser combinados, probablemente, es potenciado.

En este sentido, el desafío de diseño propuesto potencio aún más esta tensión, obligando a mirar el proceso de enseñanza aprendizaje desde los resultados finales y limitando las soluciones propuestas a instrumentos de evaluación, sin contar con los espacios para desarrollar soluciones concretas a muchos de los problemas detectados en los espacios reflexivos.

Las características generacionales del grupo de docentes participantes, con no más de diez años de experiencia profesional, también debe ser considerado. Este aspecto generacional puede incidir en la motivación, y en disposición a innovar y realizar cambios, dado que la complacencia con el *statu quo,* puede verse acentuada y ser más difícil de erradicar en docentes con mas años de experiencia. Este aspecto es reforzado por los docentes participantes que manifestaron unánimemente que la mayor amenaza para la implementación de los resultados obtenidos era la disposición y brecha generacional con los pares y como esto podría dificultar la incorporación de cambios y la validación de las propuestas.

Las características de quien fuera responsable de la coordinación y ejecución del proyecto también son consideradas como una limitante. Al ser docente de la unidad, pero no se encontrarse en ejercicio de sus funciones antes y durante el proyecto. Estas características pueden haber sido beneficiosas, donde, el conocer de cerca la cultura organizacional existente, dada la experiencia en la unidad, además de contar con una visión histórica que permitió, en muchos casos, esclarecer de dónde venían ciertas imposiciones o formas de proceder, durante las sesiones de la intervención.

Por otro lado, el no estar en ejercicio antes y durante todo proyecto, le permitió abstraerse y mirar la unidad desde fuera, lo que fue fundamental para la detección de problemas y el reconocimiento de aspectos que se encuentran arraigados en la cultura organizacional.

Si bien los aspectos antes mencionados fueron beneficiosos para la formulación e implementación del proyecto, pueden ser una limitante en caso de replicar la iniciativa, ya que esta combinación del conocimiento profundo sobre el funcionamiento y cultura de la organización con la posibilidad de abstraerse para reflexionar y analizar sobre sus condiciones, no necesariamente fáciles de conseguir.

Adicionalmente, el no contar con un cargo directivo o de liderazgo formal, puede dificultar la validación e incorporación de la propuesta, especialmente en contextos como los de Educación Superior, donde la cultura organizacional tiene características peculiares, y en ocasiones, puede incluso, parecer insuficiente el apoyo explícito de las unidades o autoridades pertinentes.

En relación a las repercusiones asociadas a la intervención realizada destaca la generación de expectativas de los involucrados. Por una parte, del equipo de docentes participantes, quienes invirtieron tiempo y energía, pero, fundamentalmente, iniciaron un proceso de reflexión y cambio al que se le debe dar continuidad en un mediano plazo, de lo contrario, el incremento reportado en a la motivación, urgencia, compromiso y necesidad por generar cambios en los docentes, puede ser revertido y convertirse en una instancia más de desesperanza y frustración, donde se explicitan los problemas, pero no se ejecutan las soluciones.

En la misma línea, el compromiso con las unidades involucradas y las acciones de recopilación de información involucró, de mayor o menor manera, a una diversidad de actores clave y autoridades, generando expectativas relacionadas con la sociabilización de los resultados obtenidos y en algunos casos, con la generación de cambios y mejoras en la unidad. Para dar respuesta a estas expectativas es imperativo realizar una siguiente etapa

que considere la sociabilización de los resultados y en lo posible, recibir la retroalimentación de actores clave como los Directores de Carrera y los otros docentes de la unidad, lo que indudablemente repercutiría positivamente en la validación de las propuestas.

Por último, es esperable que el desarrollo profesional reportado por los docentes impacte positivamente en sus prácticas, en especial, la valoración de la reflexión pedagógica como herramienta para la mejora y la eficacia del trabajo colaborativo. Por otro lado, también se espera que temáticas abordadas durante la implementación, como la información proporcionada sobre aspectos institucionales, evaluación de resultados de aprendizaje, innovación pedagógica, enseñanza centrada en el estudiante y aseguramiento de la calidad, impacten positivamente en la autoestima y capacidades de los docentes, proporcionándoles una base para seguir profundizando. Esto puede ser potenciado aún más si se considera la alineación y pertinencia de las temáticas con las prioridades institucionales actuales y las instancias de desarrollo que se pueden generar en estas áreas.

11. Análisis y Conclusiones

Antes de comenzar con el análisis de la experiencia de implementación, es importante explicitar que el dadas las características del contexto y el carácter adaptativo del problema abordado, el foco de la intervención estuvo puesto en generar condiciones en los docentes para que se subieran a un proceso de cambio, poniendo énfasis en la motivación y la generación de capacidades. Buscando de esta manera facilitar una condición a la generación de procesos de gestión internos que faciliten la reflexión y la toma de decisiones. Lo que es, indudablemente, una etapa inicial –sin embargo, fundamental- de un proceso de largo aliento hacia una cultura de mejora.

El análisis y conclusiones será abordado primero, a través de la revisión los objetivos específicos establecidos, las acciones para su desarrollo y cumplimiento. Profundizando en el análisis y discusión de los dos objetivos relacionados con la Etapa de Aplicación, dada su relevancia para la Hipótesis de Intervención planteada y la riqueza de los resultados obtenidos. Posteriormente, se realiza un análisis global del proceso, considerando los aspectos más relevantes.

11.1 Análisis de Resultados según los objetivos

Las acciones de la Etapa 1 del plan de acción respondían principalmente a la concreción del objetivo de "**Levantar información del contexto organizacional y difundirla para generar una mirada estratégica y un diagnóstico compartido**" y sus resultados permitieron tener una mirada conjunta sobre aspectos del contexto institucional, tales como el efecto de la estructura organizacional y sus consecuencias para la unidad. Además, constituyeron un valioso insumo como elemento potenciador del sentido de urgencia.

Posteriormente, en la Etapa 2, la incorporación de la sesión introductoria, instancia bien valorada según los resultados de la encuesta, tuvo un rol fundamental para difundir la

información recopilada e iniciar el proceso de *Design Thinking* con una mirada estratégica y un diagnóstico compartido.

Por último, destaca la pertinencia las acciones de recopilación de información complementaria. Cuyo valor radica en que, de acuerdo a lo esperado, permitieron nutrir la información y diagnóstico inicial. Adicionalmente, facilitaron una instancia de intercambio de información con los actores clave (Directores de Carrera y el Director de Estudios de Pregrado) lo que significó una alineación en aspectos relevantes, tanto del diagnóstico, como de la factibilidad y pertinencia de las posibles soluciones. Este resultado puede ser atribuible a dos factores: primero, la temporalización de las acciones, al haber sido realizadas durante la Etapa 2 de Aplicación, cuando ya se contaba con un diagnóstico compartido y; segundo, el que se llevaran a cabo como parte de un proyecto formal que contaba con el apoyo y compromiso institucional.

Las acciones realizadas durante la Etapa 2 de Aplicación responden a el objetivo de **"Incrementar la motivación, necesidad, urgencia y compromiso de los docentes por generar cambios y disminuir el sentimiento de frustración, potenciando la metodología de *Design Thinking* con elementos favorecedores de la instauración de sentido de urgencia".** Los resultados presentados en el informe de evaluación permiten evidenciar su concreción, a través de la encuesta final, donde queda plasmada la percepción de los docentes sobre el incremento de la motivación, necesidad, urgencia y compromiso por generar cambios y la disminución de la frustración al final del proceso. Además, se reporta el cumplimiento del indicador relacionado a la incorporación de elementos favorecedores del sentido de urgencia en todas las sesiones, según lo establecido en el plan de evaluación y seguimiento para su medición.

A continuación, se profundiza en el análisis según las etapas del proceso, los efectos de la metodología y los antecedentes teóricos que sustentan la hipótesis de intervención del proyecto.

Sesión **"Empatizar":** La mayoría de los participantes identifican esta etapa del proceso como un detonador en internalizar la necesidad de cambiar las practicas docentes, explicitando en sus comentarios el rol de la empatía: "Personalmente el proceso de empatizar creo que fue clave para conectar con la necesidad de generar cambios".

Este efecto detonador, puede ser explicado por lo planteado por Fullan (1993) al identificar la empatía como movilizador fundamental en el propósito moral de los docentes, además de la interacción con otras personas como elemento para su desarrollo. En esta instancia, ambos elementos estuvieron robustamente presentes. Asimismo, la necesidad de cambiar también puede ser explicada por el efecto emocional de la herramienta de "saturar y agrupar" y lo expuesto por Kotter (2008) sobre el efecto potenciador del sentido de urgencia de las actividades que involucran tanto las "cabezas como los corazones".

Cabe destacar que las motivaciones para esta necesidad de cambio, en esta etapa, no iban necesariamente asociadas a un sentimiento positivo o de optimismo en los docentes, en algunos incluso, según lo expresado en el cuestionario, generó una sensación de fracaso y miedo: "Si intento ser objetivo sobre lo que pensé y sentí en esta sesión, puedo mencionar que la raíz de mis ganas de innovar provenía desde el miedo a fallar como docente. Mis ganas de generar cambios y motivación por mejorar no nacieron desde un sentimiento positivo, si no que de una sensación real de fracaso como profesional".

Si bien las recomendaciones sobre la instauración del sentido de urgencia, plantean el optimismo como el sentimiento idóneo para movilizar el sentido de urgencia, Kotter reconoce que las estrategias más efectivas para su incorporación contemplan un optimismo en una "justa medida", para evitar que gane la complacencia con el *statu quo*, adicionalmente, el autor manifiesta como deseable que el miedo por permanecer igual, sea mayor que el miedo a cambiar (2008).

Si bien estos sentimientos son esperables y propios de los procesos de cambio, sobre todo cuando este no responde a problemas esencialmente técnicos, también es esperable que,

durante el proceso, el *Design Thinking* pueda contrarrestar de alguna manera esta sensación, al ser uno de sus fortalezas su esencia optimista (Bernstein & Linsky, 2016).

La sesión "**Definir**" estuvo marcada por las dificultades y la frustración asociada principalmente a la actividad de "*Point Of View*", que podría ser explicada por el desafío que propone la metodología del *Design Thinking*, de pasar del pensamiento divergente al pensamiento convergente, transición que sucede en la etapa de definir y que concuerda con los comentarios realizados en la encuesta final sobre la sesión: "No recuerdo mucho esta sesión principalmente porque siento no sacamos mucho más que los POVs como grupo. En la búsqueda de acotar nuestro foco a ciertos aspectos, seguía sin saber mucho cómo esto llegaría a conformar parte del producto final. Esto se contrasta con la siguiente sesión que fue mucho más clara en términos de dirección".

La poca claridad en términos de dirección detectada por el docente, podría también responder a la sensación de caos que puede generar el proceso de *Design Thinking* durante su realización, especialmente en quienes experimentan la metodología por primera vez y que se va disipando a medida que avanza el proceso (Brown & Wyatt, 2010), evolución que también puede ser observada. Por otra parte, esta percepción también puede haber sido acentuada por la dificulta especifica del desafío de diseño, enfocado en la evaluación de resultados de aprendizaje, contrastado con el proceso reflexivo grupal realizado por los participantes sobre las practicas pedagógicas en general.

La sesión **"Idear"** destaca por el rol clarificador y sensación de estar construyendo, siendo evidenciado en el siguiente comentario: "Esta sesión creo que me marcó en lo personal ya que durante el proceso de reflexión y en la parte práctica existieron varios momentos en donde se clarificaron varios elementos para mí y varios/as de los participantes. También la sensación de estar haciendo un mal trabajo como docentes se vio opacado por las ganas de mejorar y la sinergia de grupo".

Donde, además, puede ser percibido un sentimiento de optimismo en el docente a pesar de la dura autocritica realizada. Lo que adquiere sentido al cruzarlo con la propuesta de Diseño Adaptativo realizada por Berstein y Linsky (2016), pudiendo ser evidencia del efecto y potenciales beneficios de fusionar el pensamiento de diseño con el liderazgo adaptativo. Específicamente para problemas que no son técnicos, que requieren de cambios profundos y donde la dureza del proceso adaptativo se ve apaciguado por el optimismo y trabajo colaborativo del Pensamiento de Diseño. Por otra parte, la motivación por mejorar evidenciada en el relato, podría estar sustentada en la presencia de factores potenciadores de la motivación como, el apoyo entre pares y el propósito moral (Fullan, 2006) y en la sensación de logro, inherente al *Design Thinking*, que empieza a manifestarse a medida que comienza a hacer sentido el trabajo realizado.

Consecuentemente, la sesión "**Prototipar**" está marcada por una sensación de optimismo y logro en los participantes, ya que todo lo trabajado en las sesiones anteriores adquiere sentido y se vio reflejado en sus prototipos. Esto queda demostrado en todos los comentarios sobre la sesión, siendo el siguiente uno de los más representativos: "Esta sesión fue genial porque al crear los prototipos todo lo conversado se volvía más tangible. Eso fue súper motivante ya que en cada presentación se veían reflejadas las necesidades de los estudiantes y los colegas. Toda la frustración que sentí durante el proceso ya no estaba".

Además, esta fue la única sesión donde el cien por ciento de los docentes participantes calificaron como muy alto su necesidad y compromiso por generar cambios y mejoras, contrastando con las otras sesiones donde, si bien las respuestas fluctuaban principalmente entre los niveles alto o muy alto, en ninguna se había logrado unanimidad en el nivel máximo (muy alto). Asimismo, la frustración disminuye a al nivel máximo obtenido durante todo el proceso y por otro lado la motivación y a necesidad por hacer cambios llegan al nivel máximo posible y el mayor obtenido durante todo el proceso, en todos los docentes. Esto

puede ser explicado por dos factores distintivos de la sesión, primero, la realización de una actividad que buscaba fortalecer las capacidades de los docentes y que esta fuera desarrollada por un experto externo. Su efecto puede ser explicado por la importancia de la participación de externos (y la entrega de datos relevantes) de sentido de urgencia de Kotter y por la relevancia que tiene el generar capacidades en los docentes en un proceso de cambio (Fullan, 2006). El segundo factor distintivo tiene que ver con la metodología del *Design Thinking* y los beneficios en la creación de productos tangibles, factibles e innovadores que se concreta en la creación de los prototipos y empapa a los participantes de una sensación de optimismo y logro.

Con respecto al segundo objetivo asociado a la Etapa de Aplicación de "**Promover el desarrollo profesional docente a través de la reflexión sobre las practicas pedagógicas, el trabajo colaborativo y la generación de capacidades para la innovación pedagógica**" los resultados obtenidos en la encuesta permiten corroborar su concreción.

Por otra parte, la evidencia presentada en el informe de evaluación permite concluir que la intervención tuvo un valor agregado respecto a la generación de capacidades sobre otras temáticas abordadas durante el proceso, como la evaluación de aprendizajes, el centrar la enseñanza en el estudiante y la alineación con actores clave.

Con relación al desarrollo profesional, específicamente a través de la reflexión pedagógica y su inferencia en los procesos de cambio, vale la pena analizar un comentario realizado por uno de los docentes. El que grafica como el proceso llevado a cabo, los resultados obtenidos en los espacios reflexivos y la generación de los productos, naturalizan la necesidad de cambiar, especificando que: "Una vez que se aclararon conclusiones fundamentales como resultado de este proyecto, como el aprendizaje enfocado en el estudiante y los propósitos del proceso de enseñanza/aprendizaje que hemos decidido, replantear la estrategia docente y apuntar a nuevas herramientas y metodologías resulta un paso casi lógico y natural."

El comentario de este docente, aparte de demostrar una evidente sensación de logro, podría reflejar un aspecto aún más relevante, y que está relacionado con el proceso reflexivo realizado y el sentido de pertenencia de sus resultados. Fullan (2006) al referirse a la práctica reflexiva activa como una de las premisas deseables para la generación del cambio en educación, especifica que "la visón compartida y el sentido de pertenecía de esta son más un resultado de un proceso de calidad, que una precondición"(p.8), lo que puede estar ejemplificado en comentario, al plantear el aprendizaje centrado en el estudiante como una decisión grupal resultante del proceso y trabajo reflexivo realizado, y no como un alineamiento con modelo curricular de la institución – o una imposición externa-, pudiendo ser evidencia de el –tan deseado - sentido de pertenencia de la visión compartida.

La valoración dada por los docentes a las instancias relacionadas al desarrollo profesional, invitan a reflexionar sobre la importancia que tiene generar capacidades en los docentes y sus efectos en los procesos de cambio, al respecto Fullan (2006) plantea que la mayoría de las teorías de cambio son débiles en términos de construir capacidades y que esa es una de las razones por la que no logran ser suficientes en el contexto educativo. El autor además postula que estas inciden directamente en la motivación por el cambio.

Respecto del objetivo "**Registrar y sistematizar las etapas y acciones centrales de la intervención realizada y el proceso experimentado por los docentes participantes**", se evidencia su cumplimiento mediante el presente informe, no obstante, fue el que se vio ampliamente afectado por las condiciones nacionales y globales.

11.2 Sobre el proceso en su totalidad

Los resultados obtenidos, muestran que la intervención realizada tuvo un efecto positivo en aspectos como: (1) la reflexión en torno a las practicas pedagógicas; (2) el trabajo

colaborativo; (3) la necesidad, urgencia, compromiso y motivación de realizar cambios y mejoras en la practicas docentes; (4) la disminución de la frustración frente al cambio. (5) el desarrollo de empatía profunda por el estudiante y posicionarlo en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje; (6) la percepción de logro sobre los desafíos impuestos; y (7) la generación de capacidades en los docentes.

Todas estas son consecuentes con teorías de acción de cambio que tienen resultados positivos en el cambio educativo (Fullan, 2006) permitiendo conjeturar que la combinación de la metodología del *Design Thinking* y el sentido de urgencia de Kotter (1997) pueden facilitar un proceso reflexivo que genera diversos factores que propician el cambio hacia la mejora en educación.

Por otro lado, la variedad de herramientas que proporciona el pensamiento de diseño facilita y enriquece la planificación y realización de los talleres, permitiendo el cumplimiento de las etapas de la metodología y los productos asociados de maneras diversas. Permitiendo, por un lado, seleccionar las herramientas que parezcan más apropiadas para el contexto y necesidades de los participantes, sin que se vea afectada la metodología. Y por otro, facilitando utilizar una herramienta distinta para la concreción de productos o hitos que no hayan podido finalizarse, evitando que los participantes se sientan atascados o desmotivados.

La experiencia llevada a cabo permite aseverar que es factible complementar el pensamiento de diseño con la instauración de un sentido de urgencia, incluso, se puede decir que se da de manera natural y fluida. Siendo en algunos casos innecesario incorporar actividades distintas a las propuestas por el *Design Thinking.* Por otra parte, cuando si es necesario incorporar actividades externas a la metodología, pueden ser abordadas con un foco en potenciar el desarrollo profesional docente, ya sea a través de la reflexión pedagógica o de la creación de capacidades en los docentes. Potenciando de esta manera otros aspectos favorables para el cambio.

Por último y dadas las necesidades y desafíos actuales para la educación superior, específicamente las dificultades que ha significado para los docentes el poner al estudiante al centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y las necesidades de incorporar la mejora continua en el proceso: por un lado, destaca la naturalidad que proporciona el *Design Thinking* para avanzar en este desafío, principalmente por tener como base del proceso la profunda empatía por el usuario –ósea por el estudiante-, facilitando de manera natural y durante todo el proceso, el posicionamiento del estudiante como protagonista. A lo que se suma, el rol de la empatía, como elemento catalizador y potenciador del propósito moral, propio de quienes eligen la enseñanza como profesión y sus efectos de este sobre la motivación por cambiar y mejorar. Además de fomentar el trabajo colaborativo y la reflexión pedagógica con una metodología innovadora de resolución de problemas.

11.3 Proyección y Sugerencias

En este último apartado se realizan algunas propuestas con respecto a los antecedentes y resultados obtenidos durante el proyecto, que pueden ser de beneficio para la unidad, pero por sobre todo que pretenden dar una continuidad al proceso iniciado, considerando las condiciones básicas necesarias para dar respuesta a las expectativas generadas como resultado de la intervención.

Como ya fue mencionado en la evaluación, es imperativo considerar una etapa de siguiente del proceso, donde, por un lado, se realice el testeo de los resultados obtenidos, siguiendo la metodología del *Design Thinking*. Y por otro, se sociabilicen los resultados con los distintos *stakeholders*, de manera planificada y con una mirada estratégica.

Esta sociabilización es especialmente relevante de realizar al interior de unidad y debe ser considerada como una oportunidad para motivar a los otros docentes a subirse al proceso que se está iniciando. Por otra parte, la sociabilización con otros actores clave, específicamente con quienes ejercen cargos de autoridad dentro de la institución, debe ser realizada con la finalidad de responder a sus expectativas y resguardar el compromiso y

alineación demostrado durante el proyecto. Sin embargo, además, debe ser considerado como una acción de rendición de cuentas, que genere nuevas expectativas y compromisos y obligue a seguir avanzando.

En esta línea, también resulta primordial desarrollar una mirada estratégica y compromiso de toda la unidad, estableciendo aspectos fundamentales como la misión, visión y los valores a través de un trabajo participativo de todos los integrantes. Seguido de un plan estratégico, que permita priorizar y direccionar esfuerzos y que contemple un plan de seguimiento y los responsables de su concreción. Para estos efectos, deberían ser considerados y potenciados manera especial los participantes del proyecto, dado el aporte que pueden significar considerando proceso del que fueron parte.

Adicionalmente a estas condiciones básicas, se proponen otras medidas que pueden ser beneficiosas, de acuerdo a lo observado en el proceso son las siguientes:

Primero, definir e incorporar instrumentos que faciliten la recolección de datos relevantes de manera sistemática. Por un lado, establecer un sistema que facilite la recolección y análisis de datos de resultados de aprendizaje. Por el otro, establecer un instrumento que permita recibir retroalimentación de manera periódica sobre las percepciones de los estudiantes acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje en las distintas asignaturas de la unidad. La incorporación de estos instrumentos no es de beneficio si se realiza de manera aislada, debe además crearse un espacio que facilite la reflexión docente grupal e individual en torno a los resultados que arrojen, e incorporar herramientas de gestión que propicien la mejora continua y el trabajo colaborativo, por ejemplo, un modelo de ciclo de mejora.

Segundo, y en la misma línea, es recomendable que se incorporen sistemas que faciliten la comunicación con los directores de escuela –y eventualmente dirección de pregrado-, que permitan recoger e identificar, de manera periódica, las percepciones y necesidades de las distintas escuelas con respecto a la labor realizada por la unidad.

Tercero, se recomienda realizar un plan de actualización y capacitación para los docentes de la unidad, que contemple metodologías activas, innovadoras y centradas en el

estudiante. Parece irreal pretender que los docentes de la unidad, con la alta demanda laboral que presentan 20 horas de docencia presencial en un contexto de enseñanza universitaria puedan actualizar sus conocimientos y metodologías, si no se contemplan los espacios para esto y el apoyo institucional. Por otra parte, como mucho de los cursos impartidos de en la unidad son grupos paralelos, lo que exige que sean cursos idénticos en termino de estructura, planificación y tipo de evaluaciones, hace imperativo que los docentes que comparten asignaturas cuenten con capacidades similares, si se pretende incorporar innovaciones.

Este plan no necesariamente requiere –inicialmente- de una gran inyección de recursos, ni asesorías externas, primero, se podría realizar un catastro que permita conocer las áreas de pericia o experiencia, de los distintos docentes de la unidad o de la macrounidad e iniciar un proceso de “auto capacitación” o de aprendizaje entre pares.

Por último, es importante enfatizar en que las propuestas realizadas deben ser incorporadas de una manera planificada y sistemática, además de contemplar un seguimiento y evaluación de los resultados que se obtengan, y los responsables de la concreción, de lo contrario, solo será recarga laboral para quienes estén a cargo.

Referencias

Bernstein, M., & Linsky, M. (2016). Leading Change Through Adaptive Design. *Stanford Social Innovation Review*, *Winter*, 49–54. https://research.beautifulfund.org/wp-content/uploads/Leading_Through_Adaptive_Design.pdf

Brown, T. (2008). DT Brown 2008 Design Thinking. *Hardvard Business Review*, *June*, 84–92. https://new-ideo-com.s3.amazonaws.com/assets/files/pdfs/IDEO_HBR_DT_08.pdf

Brown, T., & Katz, B. (2011). Change by design. *Journal of Product Innovation Management*, *28*(3), 381–383. https://doi.org/10.1111/j.1540-5885.2011.00806.x

Brown, T., & Wyatt, J. (2010). Design Thinking for Social Innovation. *Stanford Social Innovation Review*, *Winter*, 31–35. https://new-ideo-com.s3.amazonaws.com/assets/files/pdfs/news/2010_SSIR_DesignThinking.pdf

Cabezas, V. (2018). *Cómo innovar usando la Metodología Design Thinking* (p. 79). PUC.

Calegari, M. F., Sibley, R. E., & Turner, M. E. (2015). A Roadmap for Using Kotter's Organizational Change Model to Build Faculty Engagement in Accreditation. *Academy of Educational Leadership Journal*, *19*(3), 31–43. https://lopes.idm.oclc.org/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=113050546&site=eds-live&scope=site

CRUCH, C. de R. de las U. C. (2011). *Informe Innovación curricular CRUCH*. www.consejoderectores.cl

d.school Stanford University. (2018). *Design Thinking Bootleg*. https://dschool.stanford.edu/resources/design-thinking-bootleg

Farkas, M. G. (2013a). Building and sustaining a culture of assessment: Best practices for change leadership. *Reference Services Review*, *41*(1), 13–31. https://doi.org/10.1108/00907321311300857

Farkas, M. G. (2013b). Building and sustaining a culture of assessment: Best practices for change leadership. *Reference Services Review*, *41*(1), 13–31.

https://doi.org/10.1108/00907321311300857

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado*, *6*(1–2), 0–0.

Fullan, M. (2006). *Change theory A force for school improvement*. *157*.

Fullan, M. G. (1993). The professional teacher: Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, *50*(6), 1–13. http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396031680.pdf

Ideo. (2019). *Diseño centr en las perso*. http://www.designkit.org/resources/1

Kelley, D., & Brown, T. (2018). An introduction to Design Thinking. *Iinstitute of Design at Stanford*. https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000142

Kotter, J. P. (1997). *El líder del cambio*. *1*, 222. https://kupdf.net/download/kotter-john-el-lider-del-cambio-libro-completo_58a1db926454a7932eb1e8ee_pdf

Kotter, J. P. (2007). Leading change - why transformation efforts fail. Article of the Month April 2011. *Harvard Business Review*, *Best of HB*. http://www.institute.nhs.uk/nhs_alert/article_of_the_month/april_2011_article_of_the_month.html

Kotter, J. P. (2014). CAPTURING THE OPPORTUNITIES AND AVOIDING THE THREATS OF RAPID CHANGE. *Leader to Leader*, *2014*(74), 32–37. https://doi.org/10.1002/ltl.20150

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). Focus Group Interviewing. *Handbook of Practical Program Evaluation: Fourth Edition*, 506–534. https://doi.org/10.1002/9781119171386.ch20

Riverdale, & IDEO. (2011). *Design Thinking for Educators*. *April*. http://designthinkingforeducators.com/

SIES. (2014). Panorama de la educación superior en Chile 2014. In *Servicio de Informacion de Educacion Superior*. http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/panorama_de_la_educacion_superior_2014_sies.pdf

UACh. (2006). *Reglamento General de Centros, Decreto de Rectoría N° 226*.

UACh. (2007). *Modelo Educacional y Enfoque Curricular de la Universidad Austral de Chile*.

UACh. (2015). *Informe de Autoevalución Institucional*.

Decreto 072, (2019) (testimony of UACh). https://secretariageneral.uach.cl/Documentos/Documentos/Decretos/Privado/Decretos2019/Decreto 72 de 2019.pdf

UACh, C. A. para el D. del S. de A. de la C. (2019). *Propuesta Creación de la Dirección de Desarrollo Estratégico y Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Universidad Austral de Chile*. https://secretariageneral.uach.cl/Documentos/Documentos/Decretos/Privado/Decretos2019/Decreto 72 de 2019.pdf

Universitas, G. de E. A. (2019, December 26). *Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas*. https://digital.elmercurio.com/2019/12/26/T/NQ3NV503

Villarroel, V., & Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? el desafío de la evaluación auténtica en educación superior. *Calidad En La Educación*, *50*, 492–509. https://doi.org/10.31619/caledu.n50.729

Wentworth, D. K., Behson, S. J., & Kelley, C. L. (2018). Implementing a new student evaluation of teaching system using the Kotter change model. *Studies in Higher Education*, *0*(0), 1–13. https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1544234

Zoro, B. (2017). La Mejora Escolar. *Profesional de Recursos y Herramientas Digitales Para Prácticas de Liderazgo de Alto Impacto*, 1–5. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/07/Lideres-Educativos-Consejos-educativos-13.pdf

Zoro, B. (2018). ¿ Cómo usar los datos ? De los datos al saber contextualizado para liderar la mejora . *Líderes Educativos. Centro de Liderazgo Para La Mejora Escolar*, 1–7. https://www.lidereseducativos.cl/