

PROMULGA ACUERDO N° 3209 DEL CONSEJO ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD DE TALCA QUE APRUEBA LOS LINEAMIENTOS PARA EL REDISEÑO DE PLANES DE FORMACIÓN DE PREGRADO DE LA UNIVERSIDAD DE TALCA.

VISTOS:

Las facultades que me confieren los decretos con fuerza de ley Nos. 36 y 152 de 1981, el decreto supremo N° 95 de fecha 29 de abril de 2022, todos del Ministerio de Educación; y la resolución N° 7 de 2019 de la Contraloría General de la República.

RESUELVO:

Promúlgase el acuerdo N° 3209 del Consejo Académico de la Universidad de Talca, adoptado en su sesión N° 950, de fecha 09 de enero de 2024, que aprueba los lineamientos para el rediseño de planes de formación de pregrado de la Universidad de Talca, cuyo texto es el siguiente:

ACUERDO 3209

VISTOS Y CONSIDERANDO:

- a) Lo expuesto por la Vicerrectora de Pregrado.
- b) Lo dispuesto en la resolución universitaria N° 534 de 2023.

SE ACUERDA:

- 1) Aprobar los lineamientos para el rediseño de planes de formación de pregrado de la Universidad de Talca, en el marco del modelo educativo, los que constan en documento anexo, el que integra el presente acuerdo, para todos los efectos.

ANÓTESE Y COMUNÍQUESE

ISABEL HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ
Firmado Digitalmente por
SECRETARÍA GENERAL
Isabel Noelia Hernandez Fernandez

IHF7xshf 25-01-2024 18:38:37

CARLOS TORRES FUCHSLOCHER
Firmado Digitalmente por
RECTOR
Carlos Fernando Edgardo Torres Fuchslocher

25-01-2024 17:16:00





LINEAMIENTOS PARA EL REDISEÑO DE PLANES DE
FORMACIÓN DE PREGRADO DE LA UNIVERSIDAD DE TALCA
EN EL MARCO DEL MODELO EDUCATIVO 2023

Vicerrectoría de Pregrado
Talca, diciembre 2023

Documento elaborado en la Vicerrectoría de Pregrado
Universidad de Talca
Talca, Chile
2023

© Todos los derechos reservados. Prohibida su reproducción parcial o total sin autorización escrita de la Institución.

1	INTRODUCCIÓN	5
2	ANTECEDENTES DE CONTEXTO	6
2.1	NORMATIVAS E INSTRUMENTOS INSTITUCIONALES DE REFERENCIA	6
2.2	MODELO EDUCATIVO Y SUS IMPLICANCIAS EN LA REVISIÓN DE PLANES FORMATIVOS	7
2.3	PLAN ESTRATÉGICO 2030 Y SUS IMPLICANCIAS EN EL DISEÑO DE PLANES DE FORMACIÓN	8
2.4	DIAGNÓSTICO	9
2.4.1	Evaluación del Modelo Educativo 2012	9
2.4.2	Resultados	17
2.4.3	Intercambio Virtual Integrado	28
2.4.4	Reflexiones a partir del diagnóstico	29
3	REDISEÑO DE PLANES DE FORMACIÓN DE PREGRADO	31
3.1	MARCO PARA EL REDISEÑO	31
3.2	LINEAMIENTOS INSTITUCIONALES PARA EL (RE)DISEÑO DE CARRERAS DE PREGRADO	32
3.2.1	Propósito de la Formación	32
3.2.2	Competencias transversales	32
3.2.3	Estructura curricular	33
3.2.3.1	Extensión del plan formativo	33
3.2.3.2	Perfil de egreso	33
3.2.3.3	Trayectoria de aprendizajes	34
3.2.3.4	Formación principal	34
3.2.3.5	Formación complementaria	35
3.2.4	Condiciones de borde para la arquitectura curricular	36
3.2.4.1	Carga académica y periodos lectivos	36
3.2.4.2	Actividad presencial y virtual	37
3.2.4.3	Prácticas	37
3.2.4.4	Memorias, proyecto de memoria, trabajo de título	38
3.2.4.5	Módulos integradores	38
3.2.4.6	Módulos disciplinares en inglés	38
3.2.4.7	Módulos de intercambio virtual integrado	39
3.2.4.8	Módulos electivos y pasantías internacionales	39
3.2.5	Consideraciones para la implementación	40
3.2.5.1	Diseño de actividades académicas	40
3.2.5.2	Certificaciones	40
3.2.5.3	Metodologías	41
3.2.5.4	Evaluaciones	41
3.2.5.5	Aproximación tecnológica	41
3.2.5.6	Vinculación con el medio	41
3.2.5.7	Incorporación de competencias transversales	42
3.2.5.8	Seguimiento de aprendizajes y logro del perfil de egreso	42
3.2.5.9	Reconocimiento de aprendizajes y experiencias estudiantiles	42
3.2.5.10	Reconocimiento de actividades extraacadémicas intra o extramuros	43
4	IMPLEMENTACIÓN DE PLANES DE FORMACIÓN REDISEÑADOS	44

4.1	REVISIÓN Y AJUSTE DE REGLAMENTACIÓN VIGENTE	44
4.2	APROBACIÓN DEL PLAN DE FORMACIÓN	44
4.3	SOCIALIZACIÓN Y COORDINACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN	44
4.4	CARGA DEL PLAN DE FORMACIÓN EN PLATAFORMA INSTITUCIONAL	45
4.5	CARGA DE TRAYECTORIA Y SYLLABI EN PLATAFORMA	45
4.6	PREPARACIÓN DE DOCENTES Y PERSONAL DE APOYO	45
4.7	PREPARACIÓN DE INFRAESTRUCTURA Y TECNOLOGÍA	47
5	EVALUACIÓN	48
6	REFERENCIAS	50

1 INTRODUCCIÓN

Para abordar los cambios emanados del Modelo Educativo 2023 se presentan los lineamientos del proceso de rediseño curricular considerando las aproximaciones conceptuales y operacionales requeridas para llevar adelante el trabajo de construcción curricular.

El Modelo Educativo 2023, requiere de la evaluación de todos los planes de formación, lo que ha de realizarse teniendo como base estos lineamientos y el procedimiento institucional formalizado a través de RU 643 de 2022 (Manual para la creación, evaluación y rediseño de planes de formación de pregrado de la Universidad de Talca), sus modificaciones y todos los elementos que orientan el rediseño curricular.

Así mismo, este documento contiene algunos elementos que dan cuenta de los resultados de la implementación de los planes rediseñados en el período 2014 - 2017 y las acciones que serán emprendidas para lograr los propósitos del rediseño curricular 2024 - 2025, en el contexto de la mejora continua.

2 ANTECEDENTES DE CONTEXTO

2.1 NORMATIVAS E INSTRUMENTOS INSTITUCIONALES DE REFERENCIA

La creación, revisión y rediseño de los Planes de Formación de pregrado es una acción integrada y coordinada entre la Escuela y la Vicerrectoría de Pregrado, la que debe ser validada por las distintas instancias colegiadas. Lo anterior se sustenta en el análisis del contexto social, tecnológico y educativo; las normativas nacionales y el marco estratégico institucional.

La Ley Nº21.091 de Educación Superior, señala que “La educación superior cumple un rol social que tiene como finalidad la generación y desarrollo del conocimiento, sus aplicaciones, el cultivo de las ciencias, la tecnología, las artes y las humanidades; así como también la vinculación con la comunidad a través de la difusión, valorización y transmisión del conocimiento, además del fomento de la cultura en sus diversas manifestaciones, con el objeto de aportar al desarrollo sustentable, al progreso social, cultural, científico, tecnológico de las regiones, del país y de la comunidad internacional”.

Asimismo, “Como elemento constitutivo e ineludible de su misión, las universidades del Estado deben asumir con vocación de excelencia la formación de personas con espíritu crítico y reflexivo, que promuevan el diálogo racional y la tolerancia, y que contribuyan a forjar una ciudadanía inspirada en valores éticos, democráticos, cívicos y de solidaridad social, respetuosa de los pueblos originarios y del medio ambiente. Las Universidades del Estado deberán promover que sus estudiantes tengan una vinculación necesaria con los requerimientos y desafíos del país y sus regiones durante su formación profesional” (Ley 21.094 de 2018, artículo 4).

La Universidad de Talca cuenta con un conjunto normativo y de gestión, que en su conjunto resguardan los principios de la Ley de Educación Superior y constituyen un marco de referencia para los planes de formación. Los lineamientos que orientarán la revisión y diseño de los nuevos planes formativos tienen como propósito asegurar la sintonía entre los requerimientos formativos de los estudiantes de nuestra institución, los cambios de los entornos de aprendizaje y las necesidades regionales y del país. Algunos de los elementos que evidencian esta integración y coordinación se detallan a continuación:

- La formación profesional considera como elemento orientador para su desarrollo el Modelo Educativo y el Plan Estratégico Institucional.
- La estructura institucional atribuye a la Dirección de Docencia (dependiente de la Vicerrectoría de Pregrado) la guía y orientación en los procedimientos y adecuaciones técnicas propias del diseño curricular, además la supervisión y acompañamiento en el proceso de implementación y el cumplimiento de los lineamientos institucionales.
- Los comités curriculares lideran al interior de las Unidades académicas la evaluación y consiguiente propuesta de modificación a los Planes formativos, como también el seguimiento y monitoreo producto de la implementación.
- El rediseño de Planes de Formación de pregrado se desarrolla en coordinación con distintas unidades institucionales como son: Dirección General de Aseguramiento de la Calidad; Unidad de Diseño Curricular, Departamento de Gestión Curricular, Departamento de

Evaluación y Calidad de la Docencia, Dirección de Programas Transversales, Biblioteca, Registro Académico, Institutos y Facultades, estableciéndose como base el principio de integración y colaboración.

- El Modelo de Calidad de la Institución orienta las decisiones para el monitoreo, seguimiento y supervisión de la implementación de los planes formativos.

2.2 MODELO EDUCATIVO Y SUS IMPLICANCIAS EN LA REVISIÓN DE PLANES FORMATIVOS

El Modelo Educativo “es el marco conceptual y referencial que orienta y sustenta la función formativa de la institución en coherencia con sus principios e ideario y, que expresa la manera de concebir, diseñar, articular y gestionar la formación, la enseñanza y el aprendizaje de pre y posgrado, otorgando un sello o impronta particular”¹; por tanto, representa la forma en que la Universidad de Talca traduce su visión y compromiso con la formación de profesionales y graduados. Es el marco en el cual se desarrolla la propuesta formativa institucional, que refleja el modo en que contribuye a la formación de las personas que acceden a ella, así como también las derivaciones curriculares, metodológicas, evaluativas, de roles e interacción que debiera darse entre actores claves (docentes-estudiantes) para dar cuenta de una contribución eficaz a dicho proceso formativo.

El Modelo Educativo determina los principios rectores que lo inspiran y las razones contextuales internas y externas que lo sustentan. Es así como la Universidad de Talca se plantea como una institución: centrada en las personas, vinculada con el territorio, y promotora de la innovación. Estos principios deben permear las dimensiones: curricular, pedagógica y de experiencia universitaria.

Por otra parte, teniendo en cuenta los cambios de contexto en el perfil de ingreso de estudiantes y las necesidades formativas, la Universidad de Talca optó en 2003 por un enfoque formativo basado en competencias, el que es ratificado en la actualización del Modelo Educativo 2023 (R.U. 534-2023). Así, la Universidad se compromete a formar profesionales que sepan actuar de manera apropiada en diversos contextos, enfrentando los problemas propios de la profesión o disciplina y las demandas ciudadanas, seleccionando y movilizandorecursos personales, de redes y del entorno; y que se encuentren en condiciones de justificar las decisiones adoptadas y asumiendo las consecuencias de éstas. En este contexto, el diseño curricular de la Universidad contempla los siguientes aspectos:

1. El perfil de egreso se declara en competencias y orienta las decisiones curriculares y pedagógicas de las carreras.
2. La enseñanza se orienta al desarrollo de los aprendizajes que tributan al perfil de egreso, los que se evidencian a través de desempeños observables o medibles.
3. El enfoque metodológico está centrado en quien aprende, donde la o el docente se involucra como guía que media el proceso formativo para el logro de los aprendizajes comprometidos, considerando las experiencias y motivaciones de las y los estudiantes.
4. La formación se centra en oportunidades de aprendizaje vinculadas a la práctica real que

¹ CNA. Glosario 2023

permitan a las y los estudiantes desarrollar las capacidades para actuar competentemente en contextos específicos profesionales o disciplinares, según sea el caso, y justificar su actuar.

5. La evaluación tiene como propósito monitorear y retroalimentar el avance curricular de las y los estudiantes y certificar el logro del perfil de egreso.
6. El perfil de ingreso definido a nivel institucional supone ciertas habilidades y conocimientos que las y los estudiantes deben evidenciar a través de los instrumentos diagnósticos aplicados al ingresar a la Universidad. En caso de demostrar desempeño adecuado en las habilidades de ingreso la Institución genera instancias de reconocimiento de aprendizajes que permiten el avance curricular.
7. El currículo contempla instancias que contribuyen al logro del perfil de ingreso, y la institución valora las condiciones de entrada de las y los estudiantes que permitirán el desarrollo de distintos itinerarios formativos.

El Modelo Educativo no sólo delimita el diseño del currículo, si no que orienta las metodologías de enseñanza aprendizaje, la evaluación y las estrategias de seguimiento de resultados, así como la forma en que se establecen las interrelaciones al interior de la comunidad universitaria para entregar la impronta institucional que sustenta la función formativa orientada al desarrollo integral de las y los estudiantes.

2.3 PLAN ESTRATÉGICO 2030 Y SUS IMPLICANCIAS EN EL DISEÑO DE PLANES DE FORMACIÓN

El Plan Estratégico 2020-2030 se estructura en base a tres desafíos estratégicos que se combinan con estrategias transversales que los potencian y les dan soporte. El primero de ellos: Formar personas para un mundo global potenciando su rol como protagonistas de las transformaciones sociales y tecnológicas para el bienestar humano y desarrollo de una sociedad más sustentable, demanda que la Universidad amplíe su oferta de programas y carreras en el ámbito profesional y técnico. Este desafío apunta por una parte a actualizar la oferta existente potenciando las habilidades contempladas en el Plan estratégico y por otra ampliar la oferta respondiendo a las nuevas necesidades de la sociedad.

Por tanto, el desarrollo de valores, actitudes y conocimientos como la creatividad, la innovación, el liderazgo, la identificación de oportunidades, el compromiso colaborativo y el desarrollo de la empatía, la resiliencia, el pensamiento crítico y el emprendimiento, son elementos diferenciadores fundamentales que la institución debe formar, fomentar y acompañar.

El segundo desafío estratégico indica: “Investigar, crear e innovar con liderazgo nacional e internacional para contribuir al desarrollo regional y del país con impacto global”, entre sus acciones claves tiene promover la participación sistemática de estudiantes de pregrado en actividades de investigación y creación para lograr sinergias de beneficio mutuo en los procesos de investigación, creación y formación. Esto se intencionará en el diseño curricular pero también en las acciones de vida universitaria, a través de financiamiento a proyectos, incentivos a docentes, de manera de alinear el Plan estratégico al Modelo Educativo.

Por último, el tercer desafío estratégico alude a: “Promover la sustentabilidad como pilar de la vinculación con el entorno y del desarrollo institucional, de la región y del país”. Este desafío se basa en la incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) tanto en su quehacer estratégico como en la formación. Lo que implica que los currículos deben orientarse al desarrollo de competencias de innovación, a formar personas sensibles, resilientes y respetuosas del medioambiente; además, de posicionar la vinculación con el medio como una acción bidireccional, que se lleva a cabo en distintos ámbitos del quehacer institucional y donde la retroalimentación de la comunidad externa contribuye con el desarrollo de los procesos formativos.

2.4 DIAGNÓSTICO

2.4.1 Evaluación del Modelo Educativo 2012

Hasta el año 2023, la Universidad operó bajo un Modelo Educativo establecido en 2012, el cual sintetizaba las lecciones aprendidas en la ejecución de los programas de estudio y proporcionaba directrices para la concepción, diseño, articulación y gestión de los procesos de enseñanza. Este modelo representaba la filosofía educativa de la institución, abarcando aspectos curriculares, metodológicos y evaluativos, así como las dinámicas de interacción entre los actores clave del proceso educativo: docentes y estudiantes. Clarificaba los valores de la universidad y delineaba sus componentes esenciales, reflejando su compromiso con la comunidad a distintos niveles — local, nacional e internacional. Al presentar su fundamentación teórica, las características distintivas del currículo y los roles de los participantes, establecía un marco para los resultados educativos esperados. Este enfoque se inspiraba en la visión y misión de la Universidad, orientado a atender los retos educativos contemporáneos en un contexto globalizado.

En términos de perfil de ingreso la Institución, al año 2023, no cuenta con uno explícitamente definido, pero a través de la encuesta de caracterización y las evaluaciones diagnósticas, se evidencia que el estudiantado que ha ingresado a la Universidad no ha variado en los últimos 5 años (Figura 1 y Figura 2).

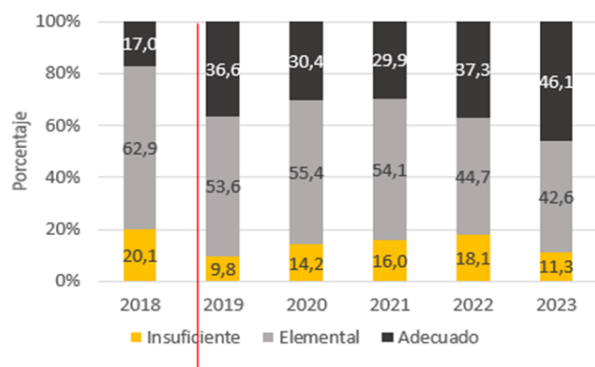


Figura 1: Porcentaje de logro de los estudiantes al ingresar a la universidad en las evaluaciones diagnósticas de Comprensión lectora (izquierda). Los niveles de Comprensión lectora: Adecuado: Reconoce información explícita e implícita de textos diversos, realiza inferencias complejas y genera conclusiones. Elemental: Reconoce información explícita e implícita de textos diversos, hace inferencias simples. Insuficiente: Solo reconoce información explícita de textos simples.

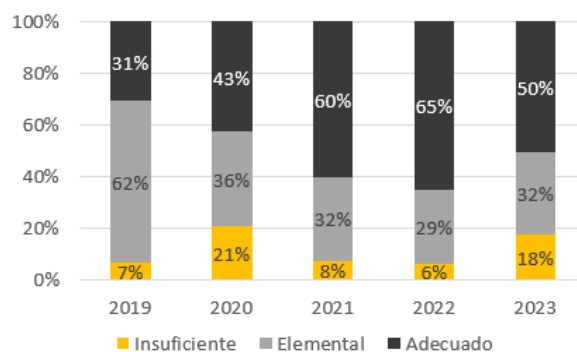


Figura 2: Porcentaje de logro de los estudiantes al ingresar a la universidad en las evaluaciones de Escritura argumentativa. Niveles de Escritura argumentativa: Adecuado: Sigue una estructura argumentativa, plantea una tesis y argumenta respecto de ella, cumple con las normas formales de redacción y ortografía y aplica normas de citación. Elemental: Tiene algunas falencias en estructura, la tesis está implícita y los argumentos son superficiales, cumple con las normas formales de redacción y ortografía y aplica parcialmente normas de citación. Insuficiente: No sigue una estructura, no presenta tesis y los argumentos sobre el tema no se sustentan. No aplica normas de redacción ortografía ni citación.

El seguimiento de la implementación del Modelo Educativo implicó monitorear el funcionamiento institucional en su dimensión formativa. En este contexto, la evaluación sistemática y periódica fue fundamental para el aseguramiento de la calidad y, asimismo, para la mejora continua de los servicios institucionales. La evaluación de los procesos y de los resultados de la formación fueron abordados a partir de 4 dimensiones: docencia, aprendizaje, gestión del currículo y satisfacción del usuario y sus respectivas subdimensiones; los principales resultados se presentan a continuación:

Dimensión docencia:

- La habilitación docente, a través del Diplomado en Educación Basada en Competencia: Más del 70% de los docentes conferenciantes y planta (contratados desde 2018) se han habilitado entre el período 2018 al 2022, lo que da cuenta de un cuerpo académico que conoce los énfasis y el enfoque que la Universidad tiene como principios del proceso formativo. Un aspecto por mejorar es la necesidad de realizar actualizaciones en los docentes que realizaron el diplomado en las primeras versiones, ya que el enfoque y el abordaje de la implementación curricular se ha modificado considerablemente.
- La Academia docente comenzó como un Centro de Innovación y Calidad Docente (CICAD), que no tuvo los resultados esperados en cuanto a investigación en docencia y hoy es una Unidad de apoyo a la docencia de pregrado cuyo propósito es proporcionar una oferta de capacitación a docentes y apoyo a necesidades específicas de estos. Entre 2018 y 2023 se han generado mejoras importantes en cuanto a la definición de sus focos de acción, implementación una oferta permanente de capacitación para el cuerpo académico (que permitió responder adecuadamente en pandemia) y refuerzo del equipo con especialistas en tecnologías para la enseñanza y docencia universitaria.

- El desempeño docente en el aula es percibido positivamente por los estudiantes a través de la evaluación docente de cursos, en que más del 90% de los docentes está bien evaluado. Como parte del ciclo de mejora continua, la nueva encuesta de evaluación docente que se aplicará desde 2023, permitirá responder a las nuevas necesidades, retroalimentar a los docentes y focalizar en apoyos específicos. Estos ajustes realizados dan cuenta de un proceso de autorregulación efectivo a través del tiempo.
- La gestión de los módulos ha evolucionado en el tiempo, y se han incorporado herramientas que por una parte permiten cautelar la calidad de la formación a nivel microcurricular, y también sistematizar y gestionar procesos. En esta gestión, se ha cautelado que los docentes tengan espacio para planificar sus actividades en concordancia con su estilo de enseñanza, ajustar sus evaluaciones e incorporar nueva bibliografía en concordancia con los compromisos institucionales.

Dimensión aprendizaje:

- La dimensión Aprendizaje en su conjunto da cuenta de la preocupación declarada en el modelo educativo 2012 por desarrollar en las y los estudiantes habilidades y competencias declaradas en los perfiles de egreso, al mismo tiempo que considera el desafío de formar estudiantes que provienen de ambientes socioeconómicamente desfavorecidos.² Las evidencias dan cuenta de que las evaluaciones diagnósticas han sido un insumo para hacer mejoras en los procesos formativos y abordar de mejor forma la enseñanza de las habilidades transversales. Los instrumentos de evaluación han mejorado en calidad y pertinencia, tanto en el diagnóstico como en el seguimiento de los aprendizajes. No obstante, como muestran los resultados del numeral siguiente, el éxito académico es limitado y extremadamente heterogéneo.
- Los resultados de aprendizaje muestran que los módulos del Programa de Formación Fundamental han sido efectivos en cuanto al cierre de brechas de entrada en primer año, y desarrollan las habilidades comprometidas en los años siguientes. Destaca el cierre de brechas en escritura donde al final del primer año sobre el 90% del estudiantado se encuentra en el nivel adecuado que implica ser capaz de seguir una estructura, plantear una tesis y argumentar respecto de ella, cumpliendo con las normas formales de redacción y ortografía y citación. Para el caso de comprensión lectora destacan los resultados obtenidos el 2022 donde el 75% logra el nivel adecuado. Este avance se obtiene debido a las mejoras incorporadas en los módulos.
- Sin embargo, una revisión pormenorizada muestra varios espacios de mejora, principalmente en lo relativo a incorporar las competencias transversales en los módulos disciplinares de manera de profundizar en las habilidades requeridas en el perfil de egreso. Los estudiantes de 4to y 5to año (estudio realizado el año 2021) valoran los aportes de los módulos del programa de Formación Fundamental en comunicación oral y escrita, trabajo en equipo y habilidades sociales y ética y responsabilidad social.

² Modelo educativo, p.12 (RU 65 de 2012)

- En un estudio realizado a empleadores el año 2021, se determinó que la institución donde se formaron los estudiantes es el factor más importante al momento de seleccionar a un recién titulado, sin embargo, explica solo el 25,8% de la selección, según los factores considerados en el estudio.
- De las tres Universidades consideradas en el factor “Formación”, la Universidad de Talca es la que entrega la mayor utilidad a los sujetos que participaron del estudio.
- La Autogestión y la Comunicación efectiva, trabajadas desde el Programa de Formación Fundamental, explican el 40,3% de la selección del profesional recién egresado. Esto sugiere que, si los profesionales formados en otras Universidades mantienen un muy buen nivel de logro en estos factores, mientras que nuestros egresados presentan un desempeño medio o regular, nuestros egresados estarán en desventaja.
- Para competir eficazmente, nuestros egresados deben alcanzar al menos un nivel intermedio en el manejo de herramientas ofimáticas.

Dimensión gestión del currículo:

- El sistema de gestión curricular (SGC), plataforma institucional donde se registra toda la información académica de las y los estudiantes, en tanto, ha avanzado y actualizado una serie de procesos y herramientas, potenciando la integración de sistemas, y la transparencia en la información académica de las y los estudiantes, lo que facilita la gestión de información y la toma de decisiones para distintos usuarios. No obstante, dista de ser una plataforma que integre toda la información del usuario durante su permanencia en la institución, que sirva como canal de comunicación efectivo para la comunidad universitaria.
- La plataforma de diseño curricular, herramienta digital de gestión del currículo, pasó de ser un repositorio de syllabi a una plataforma de gestión, lo que conlleva una serie de ventajas y facilidades que permiten hacer un mejor monitoreo del cumplimiento de lineamientos y normativas para asegurar la calidad del diseño. Por otra parte, la integración con otros sistemas y unidades de la universidad ha permitido acceder a información actualizada y confiable en tiempo real, optimizando procesos asociados.
- Existe evidencia de la saturación de carga académica, dada por la proporción de horas presenciales por sobre las no presenciales (Figura 3), y por otro lado la sobrecarga manifestada por los estudiantes en la pregunta de evaluación docente de percepción de tiempo de dedicación al módulo. El exceso de actividades presenciales y de módulos por semestre, redundan en un aumento de recursos y carga docente.

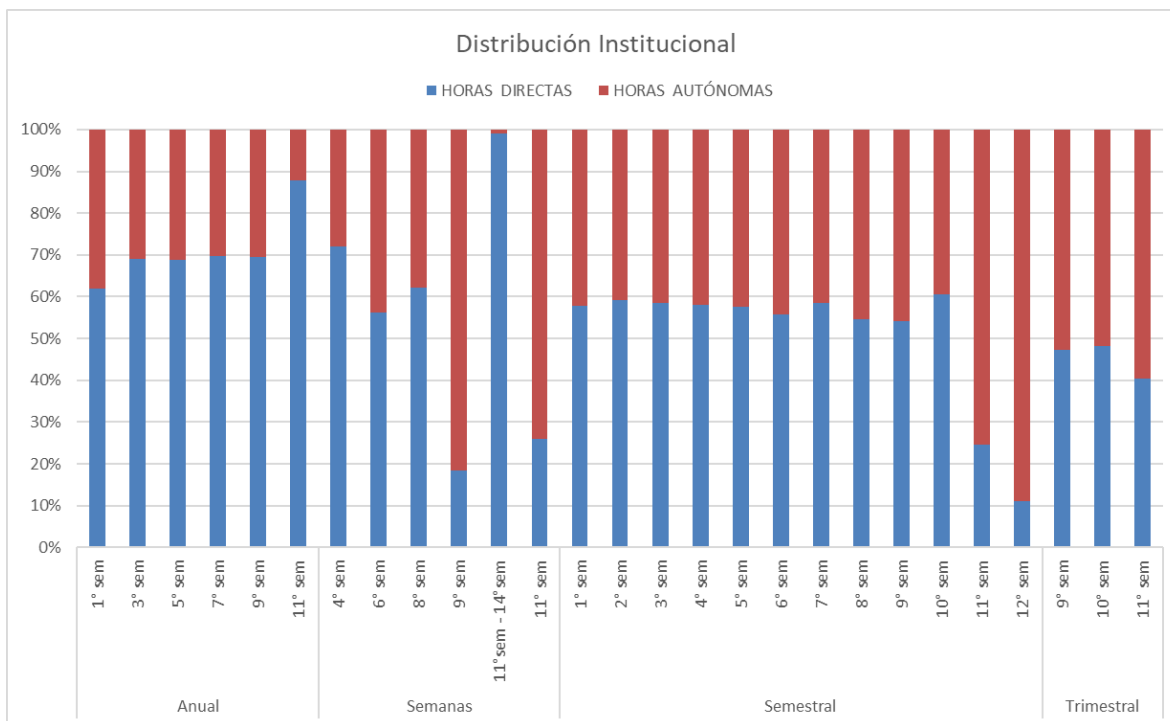


Figura 3: Distribución de horas directas e indirectas en los módulos de los planes de formación, según la duración de estos.

Dimensión satisfacción del usuario:

- En cuanto a la satisfacción de los usuarios (estudiantes, egresados y empleadores), la información con que se cuenta evidencia una percepción positiva de la formación y de la Universidad.
- La satisfacción de las y los estudiantes respecto de la Universidad y su carrera se ha venido monitoreando desde 2019³ con la Encuesta Nacional de Compromiso Estudiantil (ENCE). Los resultados muestran que más del 85% de las y los estudiantes volvería a estudiar en la Universidad y más del 80% volvería a elegir la misma carrera (Figura 4); estos resultados se relacionan con la percepción de la experiencia universitaria de las y los estudiantes, evidenciando que quienes tienen una buena experiencia universitaria (evalúan con nota superior a 5.0), elegirían la Universidad nuevamente (Figura 5).

³ La cobertura en 2019 y 2020 no es representativa de la Universidad, por lo que no se incluye en la Figura.

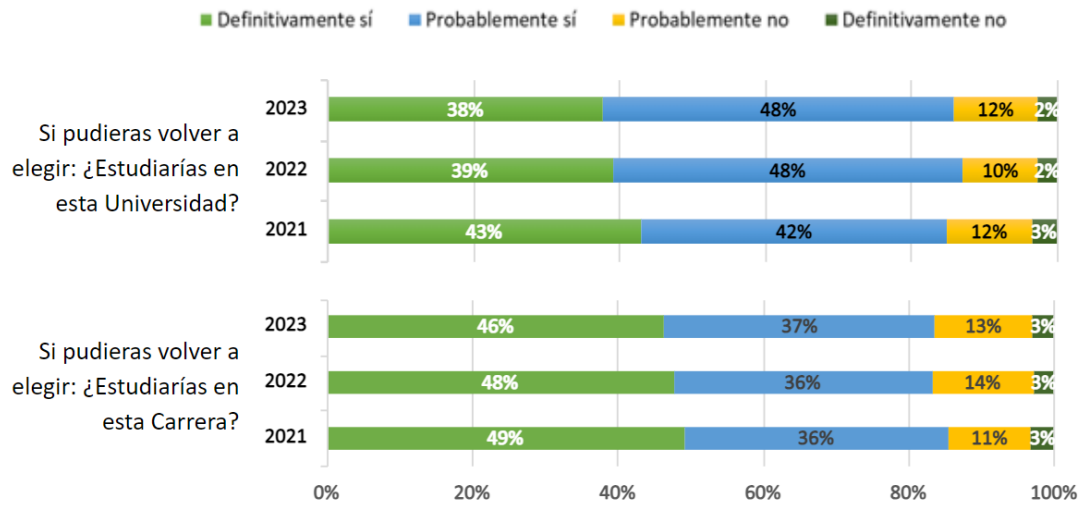


Figura 4: Distribución de horas directas e indirectas en los módulos de los planes de formación, según la duración de estos.

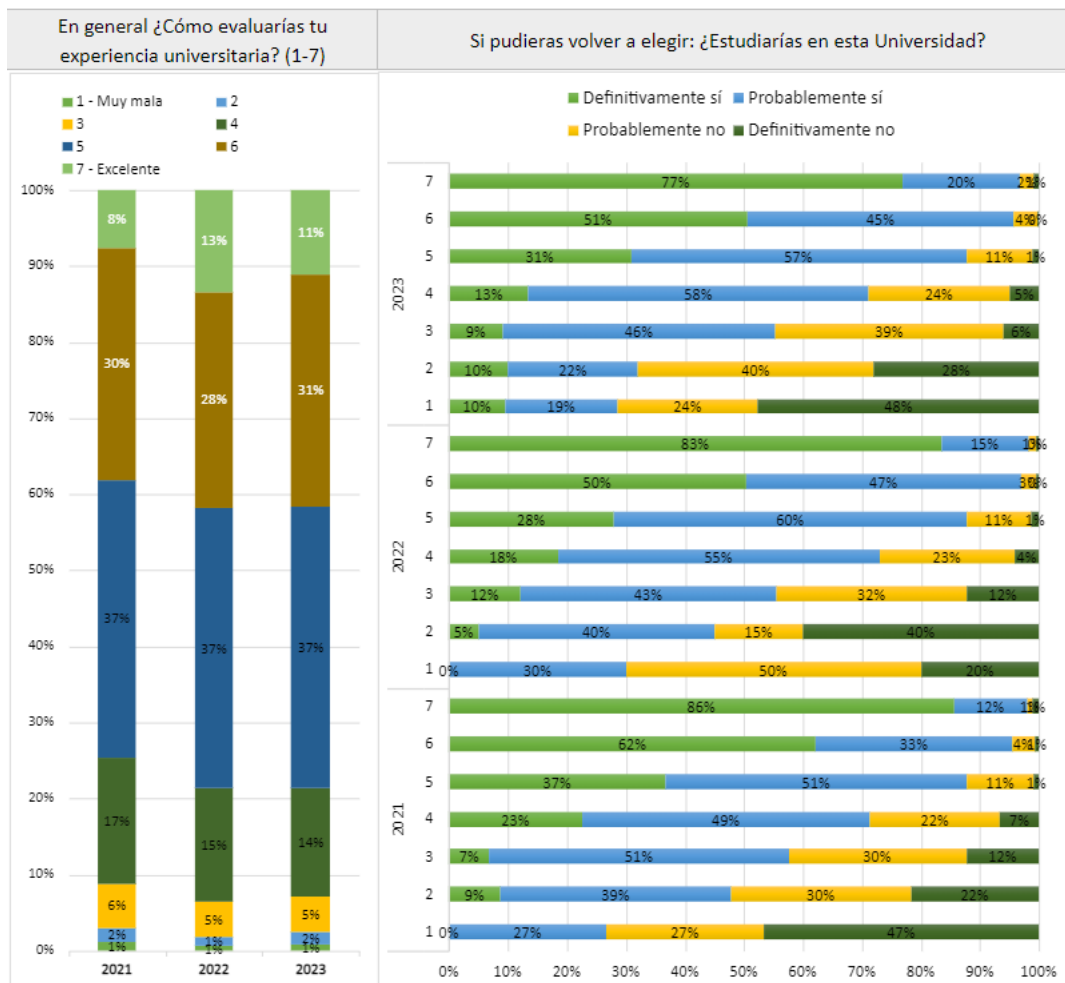


Figura 5: Distribución de horas directas e indirectas en los módulos de los planes de formación, según la duración de estos.

- La Universidad mide desde el año 2015 de manera sistemática el nivel de logro del perfil de egreso, aplicando un instrumento de autopercepción a las y los titulados luego de 6 meses de haber obtenido sus títulos de formación de pregrado. Para lo anterior, cuenta con un modelo, procesos y mecanismos. Para estudiar la evolución del nivel de logro de los perfiles de egreso se han utilizado tres momentos de evaluación. El primero, denominado R1, considera resultados de autopercepción de los titulados planes 11 y 12 y año de seguimiento 2017-2018, con egresados 2016-2017 (Sin rediseño). El segundo o R2, los resultados de los titulados planes 15 y 16 y año de seguimiento 2020, con egresados año 2019. Y finalmente, el tercer resultado, o R3, corresponde a los titulados planes 15 y 16 y año de seguimiento 2022, con egresados año 2021. La metodología determinó, mediante criterios de exclusión, las carreras que formarían parte del estudio⁴. Los resultados se desagregaron en competencias transversales, idiomáticas y disciplinares (básicas y disciplinares, excluyendo aquellas de especialidad y mención). Considerando que, la autopercepción es una valoración que una persona tiene respecto de sus capacidades a razón de una realidad y que esta se transforma según sus experiencias y expectativas (Martínez, 2009). En general, las y los titulados auto reportaron un mayor nivel de logro si se comparan los momentos R1 con R2, un estancamiento si se compara R1 con R3 y una disminución si se compara R2 con R3. Esto último se interpreta como la necesidad de tener mayor preparación desde su perspectiva laboral del primer año en las competencias disciplinares y fundamentales, mientras que, en las competencias idiomáticas, en los resultados generales, se reporta un aumento en el nivel de logro (Figura 6). Estos resultados son heterogéneos entre carreras (Tabla 1).

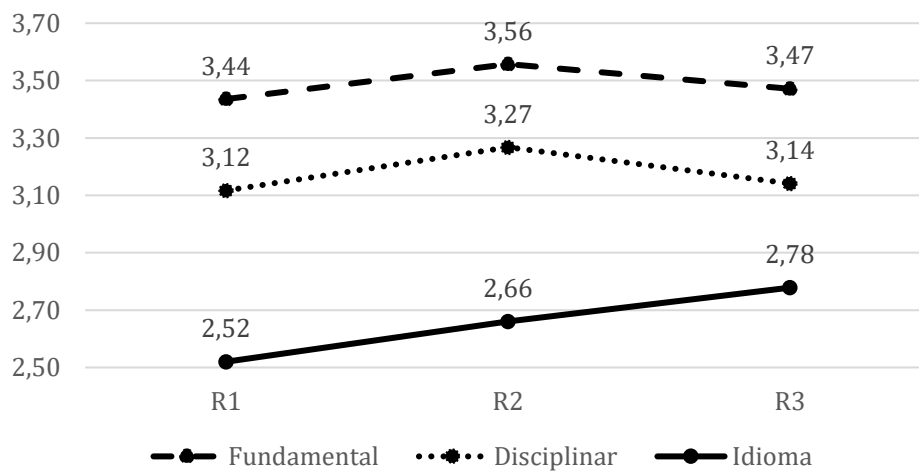


Figura 6: Evolución autoevaluación perfil egreso

⁴ Agronomía, Auditoría en Control de Gestión, Derecho, Diseño, Enfermería, Fonoaudiología, Informática Empresarial, Ingeniería Civil en Bioinformática, Ingeniería Civil Industrial, Ingeniería Civil Mecánica, Ingeniería Civil en Obras Civiles, Ingeniería Comercial, Kinesiología, Medicina, Nutrición y Dietética, Odontología y Psicología.

Tabla 1: Evolución de la autopercepción de logro de las competencias de los perfiles de egreso por carrera.

	Planes 11 y 12 (R1)			Planes 15-16 (R2)			Planes 15-16 (R3)		
	FF	Idioma	Disciplinar	FF	Idioma	Disciplinar	FF	Idioma	Disciplinar
Agronomía	3,06	2,44	2,52	3,54	2,69	2,85	3,36	2,76	3,07
AC. de Gestión	3,34		2,87	3,58	2,26	2,97	3,51	2,53	2,85
Derecho	3,20		3,09	3,76	s/e	3,3	3,33	S/E	3,06
Diseño	3,15		2,89	3,22	2,83	3,42	3,11	3,22	3,01
Enfermería	3,65		3,63	3,71	2,88	3,59	3,73	2,89	3,60
Fonoaudiología	3,50		3,07	3,75	2,25	3,22	3,55	2,59	3,05
Inf. Empresarial	3,31		3,02	3,71	2,75	3,58	3,24	2,45	3,21
C. Bioinfor.	3,36		3,07	s/i	s/i	s/i	3,20	2,40	2,86
C. Industrial	3,67		3,16	3,45	2,64	3,31	3,65	2,60	3,37
C. Mecánica	3,80	2,60	3,00	3,48	2,44	3,13	3,40	2,40	3,05
C. Obras civiles	3,10		2,88	s/i	s/i	s/i	3,11	2,33	2,57
Comercial	3,31		3,02	3,62	2,81	3,21	3,65	2,73	3,15
Kinesiología	3,74		3,60	3,7	s/e	3,53	3,76	3,70	3,73
Medicina	3,57		3,08	3,53	s/e	3,2	3,78	3,52	3,16
Nutrición y D	3,48		3,56	3,64	2,82	3,38	3,59	2,74	3,21
Odontología	3,53		3,20	3,23	2,9	3,38	3,67	2,85	3,59
Psicología	3,37		2,85	3,38	2,61	2,85	3,50	2,52	2,90
Tec. Médica	3,70		3,59	3,62	2,71	3,36	3,35	3,00	3,10
PROMEDIO	3,44	2,52	3,12	3,56	2,66	3,27	3,47	2,78	3,14

Las razones que explican estos resultados son diversos y cada programa debe ahondar de manera cualitativa los efectos de: movimientos sociales, pandemia, u otros según corresponda.

- En paralelo, la revisión de las tendencias del mercado laboral muestra cambios en la forma de trabajar, aumento del teletrabajo, uso de tecnologías emergentes y la apertura internacional, además, las organizaciones avanzan en valorar en los procesos de reclutamiento y selección habilidades transversales y aspectos complementarios en los perfiles laborales, tales como voluntariados, roles de liderazgo, proyectos, etc.
- En cuanto a la satisfacción de los empleadores, se cuenta con los resultados agregados de los últimos reportes de autoevaluación de las carreras de Administración Pública, Diseño, Fonoaudiología, Contador Público y Auditor, Kinesiología, Medicina, Odontología e Ingeniería Comercial; y el estudio de Satisfacción de Empleadores del año 2020⁵. Este estudio permitió establecer como fortaleza que los empleadores conocen el perfil de egreso, que el proceso formativo logra desempeños notables de los titulados que son posibles de observar, sumado a que ellos denotan una formación transversal en temas como el cuidado del medio ambiente, la responsabilidad social, inclusión, diversidad y derechos humanos, entre otros. Finalmente, los empleadores consideran como fortaleza que existe consistencia entre el título y el nivel, así

⁵ Realizado en diciembre del año 2020. Se encuestó a 240 empleadores adaptando el instrumento de la CNA para acreditación de pregrado.

como las competencias, que tienen los egresados. Como aspecto de mejora se identifica la necesidad de desarrollar vínculos entre los programas de formación y las empresas y el mercado mediante el trabajo de académicos y estudiantes, que permitan el intercambio de conocimiento, la retroalimentación de empleadores para evaluar el perfil de egreso y ajustar los programas de formación y desarrollar actividades en conjunto.

2.4.2 Resultados

- a) Perfil de ingreso: el perfil de ingreso no se ha definido a la fecha por la Institución, pero los resultados de diagnóstico evidencian que los estudiantes que ingresan a la Universidad desde el 2015 a la fecha mantienen las brechas en lo requerido a un estudiante de primer año de nivel superior y no ha variado significativamente en los últimos años. Como se aprecia en la Figura 7, la distribución de estudiantes que declaran tener una disposición alta o adecuada en habilidades interpersonales ha sido similar en los últimos cinco años. Mostrando un aumento progresivo en el nivel inferior, lo que da cuenta de que los estudiantes de la cohorte 2023 tienen más baja disposición en cuanto a motivación por aprender, autoconciencia de su aprendizaje, disposición a trabajar en equipo y empatía. Estos resultados levantan una alerta a considerar, especialmente en los módulos de primer año.



Figura 7: Distribución de estudiantes según el nivel de disposición hacia las habilidades interpersonales al ingreso en las cohortes 2019-2023 por dimensiones.

Respecto de su disposición hacia la responsabilidad social, se observa un cambio importante entre la cohorte 2021 y las cohortes 2022 y 2023, estas últimas con muy baja disposición hacia aspectos de ciudadanía y de sustentabilidad, aspecto que es necesario considerar en el diseño de los planes de formación, considerando los sellos y valores institucionales declarados (Figura 8).

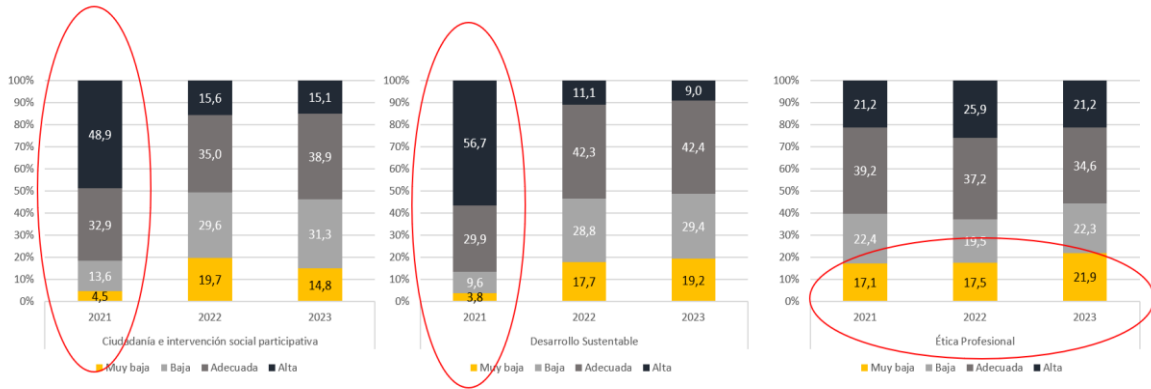


Figura 8: Distribución de estudiantes según el nivel de disposición hacia la responsabilidad social al ingreso 2021-2023.

b) Éxito académico

Tasas de retención

Las tasas de retención en primer año comparada con el período anterior muestran una tendencia al alza, desde un 83,7% para la cohorte 2018 a 85,4% en 2020; luego, producto de la pandemia las tasas bajaron a 81,1% en 2022 (Figura 9). Esta tendencia es similar a la nacional en cuanto al descenso en los últimos tres años (2020-2022). Si bien la tasa de retención durante la pandemia bajó en la Universidad más que en otros grupos de universidades; en 2022, tanto el promedio de las Universidades en general, como las del CUECH (CRUCH estatales), se mantienen en tasas muy similares, cercanas al (81%) (Figura 9).

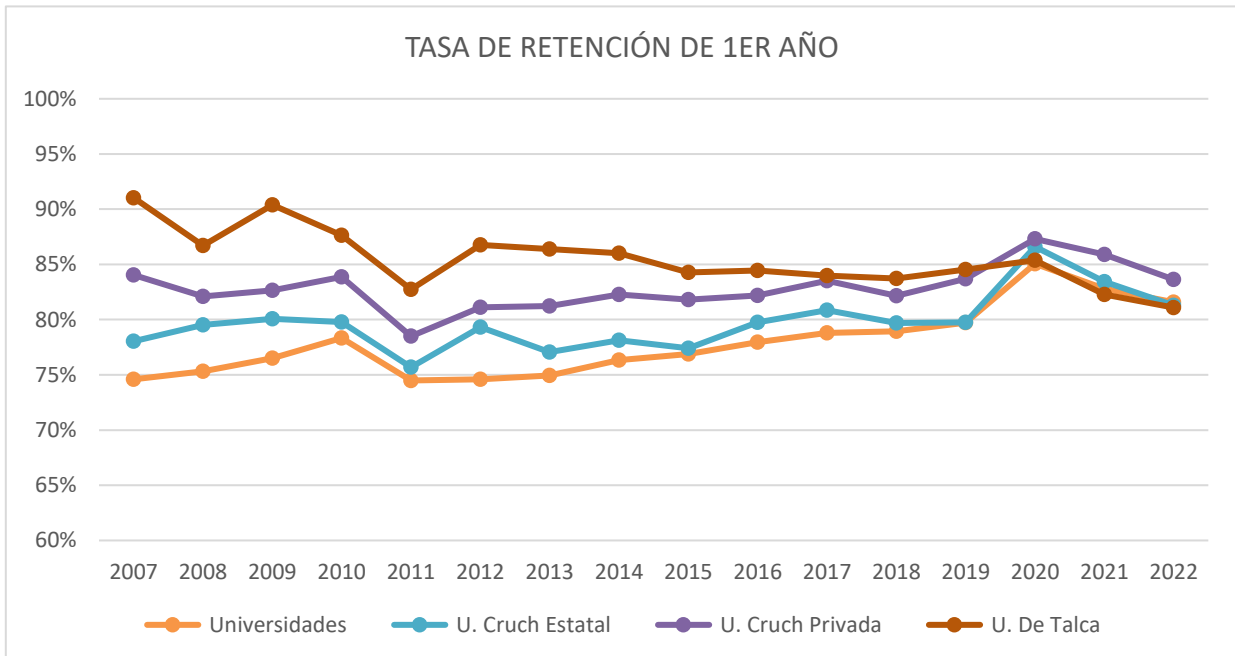


Figura 9: Tasas de retención en primer año según tipo de universidades. Fuente SIES 2023.

Por otra parte, el análisis desagregado por Facultad/Unidad, da cuenta de una gran heterogeneidad, donde Medicina, Psicología y Odontología tienen tasas consistentes por sobre el 95% de retención, mientras que las carreras de Ingeniería, Educación y Arquitectura, música y Diseño tienen tasas menores al 80% en primer año (Figura 10). Este indicador será prioritario en las propuestas de rediseño, considerando el comportamiento individual de cada carrera, debido a la heterogeneidad entre estas.

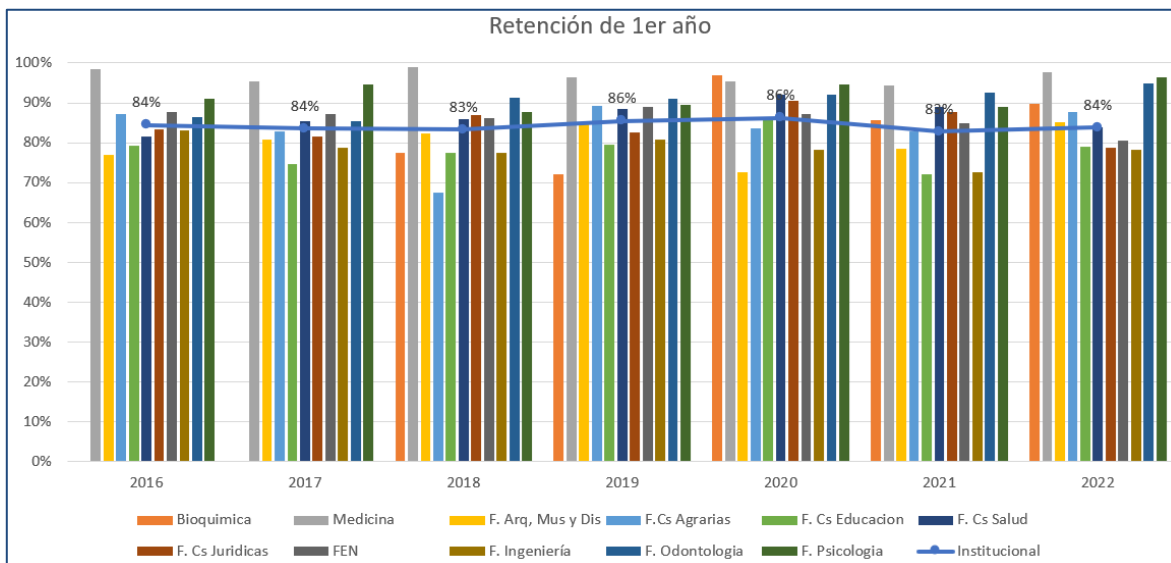


Figura 10: Tasa promedio de retención en primer año institucional y por Facultad/Unidad. (*) Bioquímica se crea en 2018, por tanto, no hay datos anteriores. Fuente: Elaborado por la Vicerrectoría de Pregrado a partir de la información extraída de SIC UTALCA 2023.

La tasa de retención en tercer año baja alrededor de 10%, siendo Medicina la única Facultad/Unidad que mantiene tasas de retención sobre el 90%. las Facultades de Arquitectura, música y diseño e Ingeniería presentan valores críticos con tasas de retención bajo el 65% la mayoría de los años de la serie (Figura 11). La cohorte 2020, tiene tasas de deserción mayores en todas las Facultades/Unidades, probablemente asociadas a la pandemia, que repercutirán en las tasas de titulación posteriores, se estima que la cohorte 2021 tendrá un comportamiento similar, dadas las tasas de retención de primer año (Figura 11).

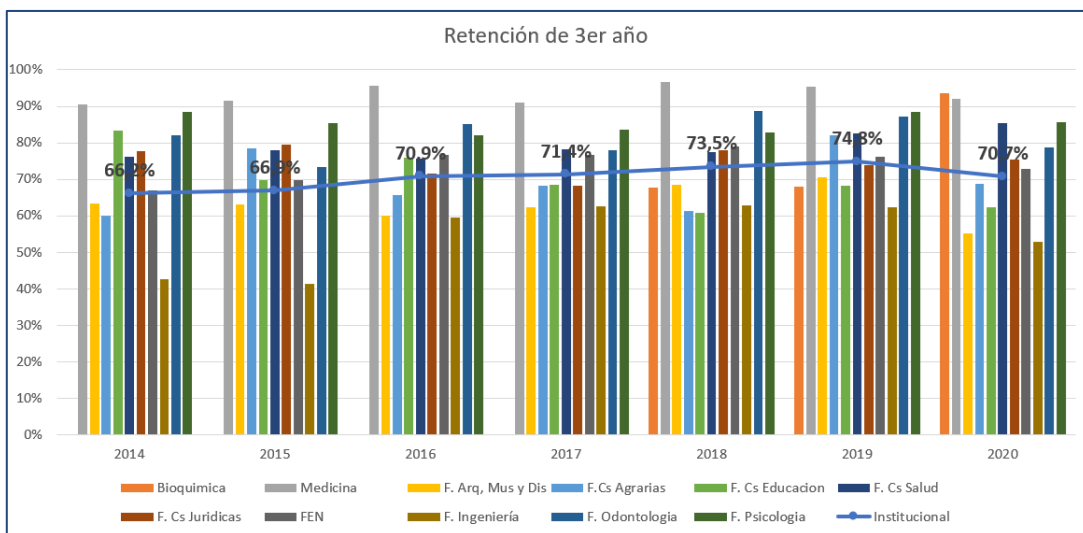


Figura 11: Tasa promedio de retención en tercer año institucional y por Facultad/Unidad. (*) Los años corresponden a las cohortes. Las carreras de Ingeniería se crearon en 2016, Bioquímica se creó en 2018, por tanto, no hay datos anteriores. Fuente: Elaborado por la Vicerrectoría de Pregrado a partir de la información extraída de SIC UTALCA 2023.

Respecto de la retención en 5° año, las tasas se han mantenido estables con una leve tendencia al alza, pasando de 65% para la cohorte 2014 a 70% para la cohorte 2019 (Figura 12). Esta tasa se vio menos afectada por la situación contextual de pandemia debido a las medidas adoptadas por la Universidad y las carreras para abordar la enseñanza durante la emergencia sanitaria (principalmente flexibilidad en la reglamentación, modalidad de enseñanza y ajustes curriculares).

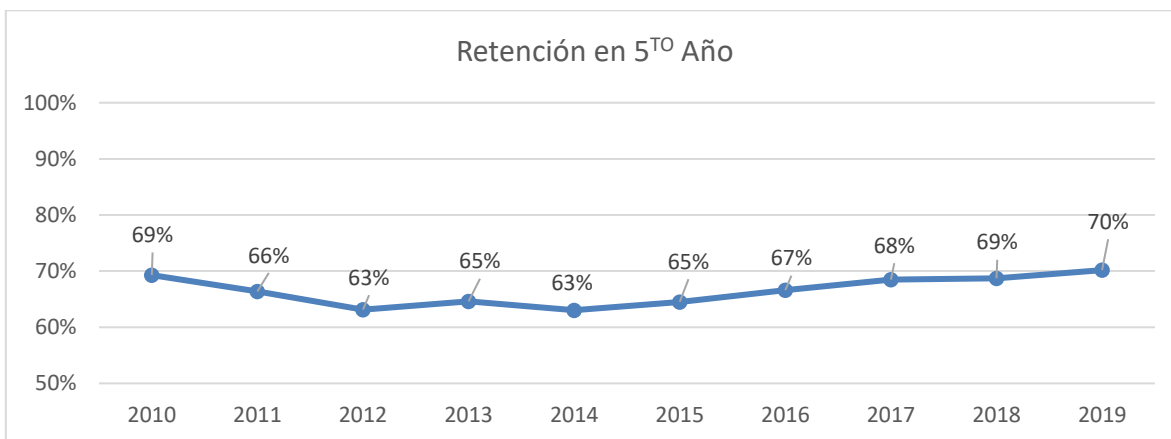


Figura 12: Tasas de retención por cohorte al quinto año de universidad. Fuente SIC UTALCA 2023.

Tasas de titulación oportuna

La tasa de titulación oportuna⁶ es aquella que ocurre en un plazo máximo de un año adicional a la duración teórica de la carrera (n+1). Para las cohortes rediseñadas se observa que desde 2015 en adelante fluctúan en su comportamiento, lo que está influenciado por los cambios contextuales

⁶ Glosario CNA 2017

(estallido social 2019, pandemia 2020 – 2021); la cohorte 2016 evidencia las acciones realizadas por las carreras para atenuar los efectos de la pandemia (34,7%), no obstante, en la cohorte 2017, si bien se hizo un esfuerzo por mitigar el efecto de la pandemia, las tasas disminuyeron a 30,3%. Para las cohortes 2018 y 2019 las tasas aún no están cerradas oficialmente (SIC, 2023) (Figura 13).

El análisis por Facultad/Unidad muestra que la distribución es heterogénea, donde Medicina es la Unidad que tiene mejores tasas de titulación oportuna, seguida por Psicología y la Facultad de Ciencias de la Salud, mientras que Arquitectura, Música y Diseño, Ciencias Jurídicas, Ciencias Agrarias e Ingeniería son las unidades con más baja tasa, cercanas al 15% (Figura 13).

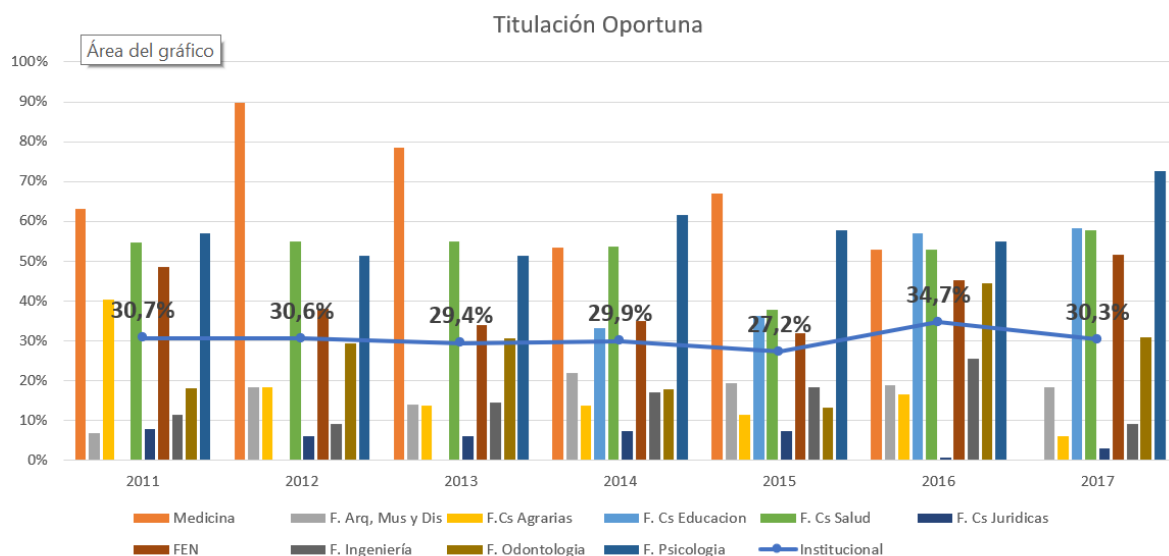


Figura 13: Tasa promedio de titulación oportuna por cohorte institucional y por Facultad/Unidad. Fuente SIC UTALCA 2023.

Al analizar el tipo de titulación por cohorte, las tasas de titulación exacta fueron disminuyendo para las cohortes 2012 a 2016, luego como consecuencia del rediseño de las carreras la tasa aumenta desde un 6% a 12%; no obstante, la tasa de titulación oportuna (n+1) se mantiene constante en el tiempo (Figura 14).

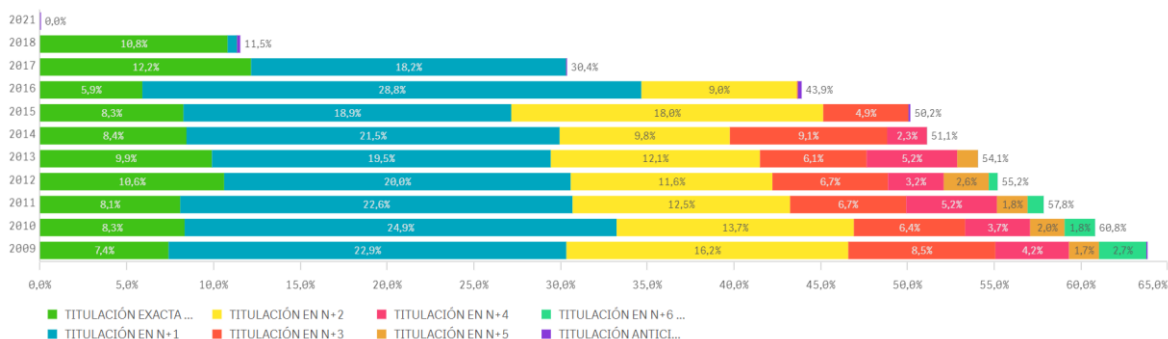


Figura 14: Tasa de titulación por cohorte según tipo de titulación.

A realizar un análisis de los estudiantes que se mantienen en la carrera (68% aprox.) y se titulan cada año, independiente de la cohorte a la cual pertenecen (Figura 15), se evidencia que entre 2009 y 2015, del total de estudiantes titulados, más del 50% presentaron un retraso mayor a un año del tiempo estimado para cursar su carrera (titulados no oportunos). Desde el 2016, la tendencia se invierte y las tasas de titulados oportunos (n y n+1) superan a los titulados no oportunos, llegando al 61% en el año 2022. Esta información es importante, pues indica que aún, cuando la tasa general de titulados oportunos por cohorte de la universidad es cercana al 32%, se ha mejorado la proporción anual de titulados oportunos.

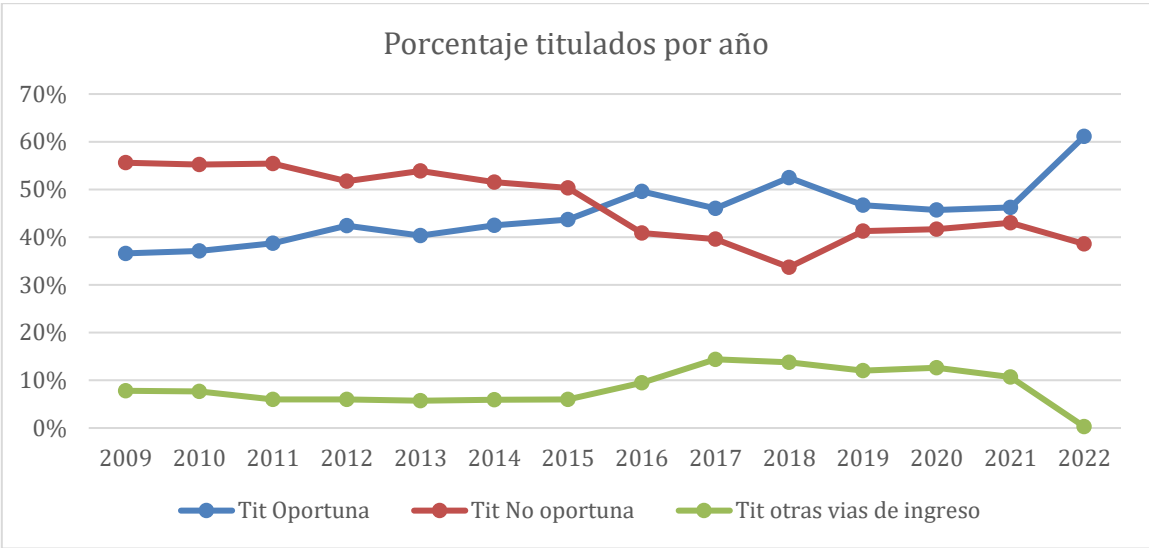


Figura 15: Tasas de titulación oportuna por año de titulación, independiente de la duración de la carrera.

La titulación oportuna deberá ser considerada en el rediseño toda vez representa la efectividad del proceso formativo. Al igual que la tasa de retención, este indicador es heterogéneo entre las distintas carreras por ende el abordaje debe ser focalizado según pertinencia.

c) Formación Fundamental

En lo relativo a las competencias fundamentales se observa según el seguimiento de aprendizaje realizado en el módulo de primer año de Comunicación Oral y Escrita II que los aprendizajes en nivel “en desarrollo” para lectura, escritura y oralidad, se han mantenido entre los años 2021 y 2022 en rangos altos y adecuados, ya que en general los % de dominios “parcial” y “no domina” son bajos (entre un 10% y 20% de los estudiantes de primer año), como se muestra en la Figura 16.

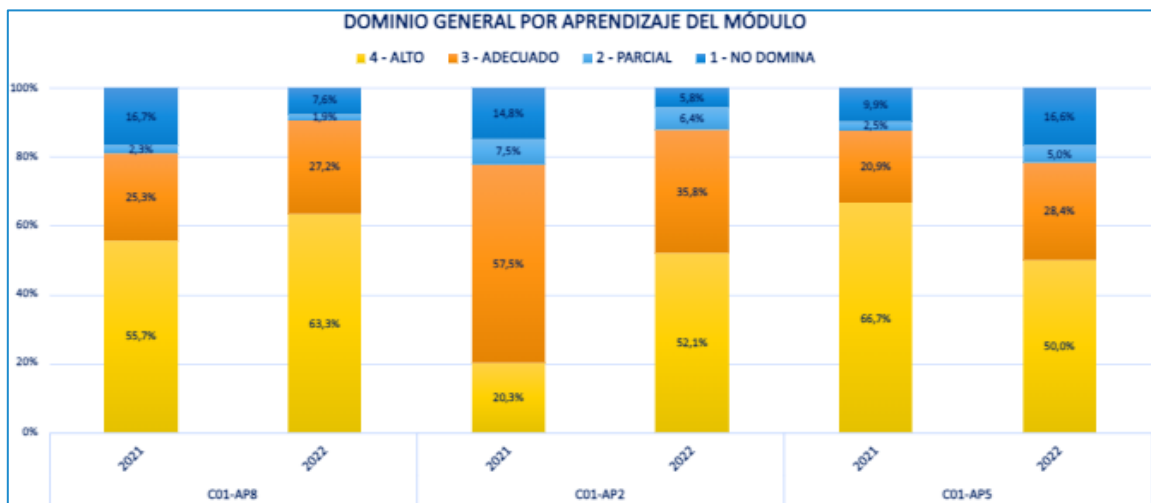


Figura 16: Dominio general por aprendizaje del Módulo de Comunicación Oral y Escrita II

Este mismo seguimiento de aprendizajes, realizado en el módulo de segundo año de Trabajo en Equipo y Desarrollo de Habilidades Sociales los años 2021 y 2022, muestra que los aprendizajes en nivel “en desarrollo” también se han mantenido en niveles de dominio “Alto” y “Adecuado”. Cabe mencionar que este seguimiento incluye aprendizajes de la competencia de comunicación oral y escrita. Lo anterior está representado en la Figura 17.

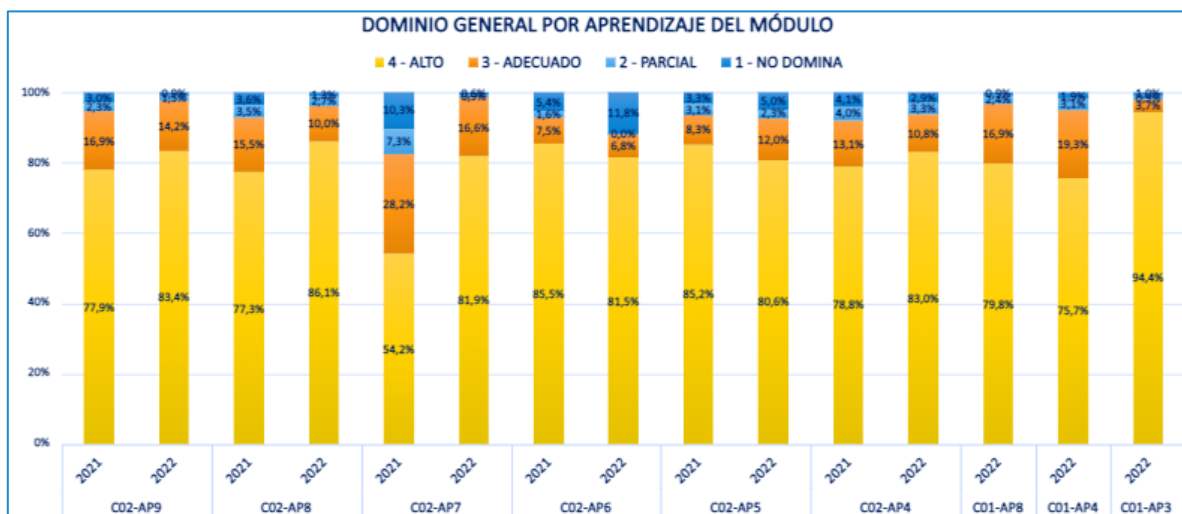


Figura 17: Dominio general por aprendizaje del Módulo de Trabajo en Equipo y Desarrollo de Habilidades Sociales.

Finalmente, en el módulo de Responsabilidad Social, del octavo Semestre, el aprendizaje más descendido corresponde a la Competencia 3, aprendizaje “Diseña proyectos sociales de tipo participativo para dar respuestas a problemáticas sociales del entorno” y en la Competencia 1. Aprendizaje “Escribe textos de índole argumentativa académica, expresando sus ideas con oraciones compuestas, correcta coherencia y cohesión, aplicando normas ortográficas (puntual, acentual y literal) y de citación, de acuerdo con manuales de estilo” (Figura 18). Este último resultado da cuenta de la importancia de la articulación de los aprendizajes transversales para fortalecerlos durante la formación en los módulos disciplinares.

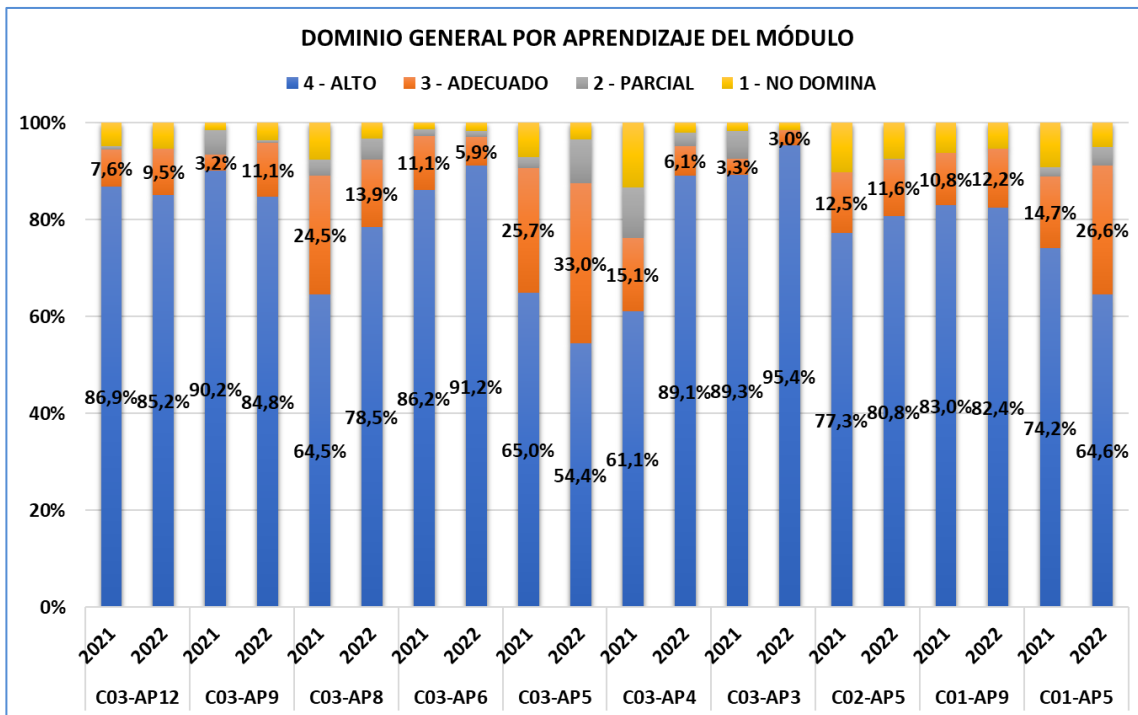


Figura 18: Dominio general por aprendizaje del Módulo de Responsabilidad Social

a) Formación idiomática

En 2015, se inició el nuevo programa de formación idiomática en la Universidad de Talca, esto en el marco de la incorporación de los módulos de idiomas en los planes de formación. La institución adscribió al Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCER) implementando cursos de inglés desde en nivel A1 al nivel C1. Para el caso de estudiantes que ingresan con nivel superior al implementado se determinó que se eximirían.

Los niveles de formación de la oferta formativa implementados son:

Inglés A1: Principiante I

Inglés A2-I, Inglés A2-II : Principiante II

Inglés B1-I, Inglés B1-II, Inglés B1-III: Intermedio I

Inglés B2-I, Inglés B2-II, Inglés B2-III: Intermedio II

Inglés C1-I, Inglés C1-II, Inglés C1-III: Avanzado I

Cada carrera estableció el nivel de la competencia según sus características, definiéndose como mínimo A2 en el 28% de las carreras y B1 en el 47% de las carreras, a excepción de las Pedagogías (21%) que incorporaron como parte de su formación niveles más altos de idioma, inglés para las pedagogías de ciencias, párvulo, básica y media en inglés y alemán para pedagogías párvulo, básica y media en alemán. La única excepción fue Derecho que no incluyó formación idiomática en su currículum.

Para establecer la clasificación de las y los estudiantes, una vez ingresan a la Universidad, se implementó la rendición de una evaluación diagnóstica, la cual permite su ubicación en el nivel de partida según su desempeño.

La medición de nivel de entrada de los estudiantes de primer año desde el 2015 hasta el 2021 se realizó por medio de la aplicación de la prueba Clarity (test estandarizado online) el cual mide las competencias de comprensión lectora y auditiva. Desde el 2022 a la fecha se aplica instrumento desarrollado por el equipo docente del Programa de Idiomas el cual se elaboró siguiendo las bases de pruebas estandarizadas internacionales. La prueba actualmente utilizada mide las competencias de comprensión lectora, auditiva y expresión oral, la ubicación por nivel de los estudiantes les permite avanzar acorde al currículo basado en competencias propios del Programa de Idiomas y lograr alcanzar el nivel declarado en el perfil de egreso de su carrera o incluido un nivel superior.

En la Tabla 2 y Figura 19 se muestran los resultados de las evaluaciones diagnósticas de 2015 a la fecha. Se observa que predominantemente las y los estudiantes ingresan con el nivel A1- I, que corresponde al nivel más bajo (56%), mientras que sólo alrededor del 13 % ha ingresado con un nivel B2 o superior.

Tabla 2: Clasificación de estudiantes evaluados en inglés por cohorte (se excluyen las Pedagogías y Derecho) entre 2015 y 2023.

Año	A1		A2		B1		B2		C1		C2		Total
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	C2	%	
2015	789	64,8	101	8,3	236	19,4	79	6,5	11	0,9	1	0,1	1217
2016	1000	60,5	157	9,5	345	20,9	118	7,1	32	1,9	0	0,0	1652
2017	1095	67,6	89	5,5	289	17,8	106	6,5	42	2,6	0	0,0	1621
2018	1292	68,6	129	6,8	324	17,2	102	5,4	37	2,0	0	0,0	1884
2019	1249	69,2	102	5,7	294	16,3	125	6,9	32	1,8	2	0,1	1804
2020	692	42,3	398	24,3	297	18,2	131	8,0	55	3,4	62	3,8	1635
2021	939	50,2	273	14,6	332	17,8	154	8,2	87	4,7	85	4,5	1870
2022	641	43,3	320	21,6	252	17,0	161	10,9	97	6,6	8	0,5	1479
2023	348	34,1	240	23,5	204	20,0	119	11,7	92	9,0	18	1,8	1021
Total	8045		1809		2573		1095		485		176		14183

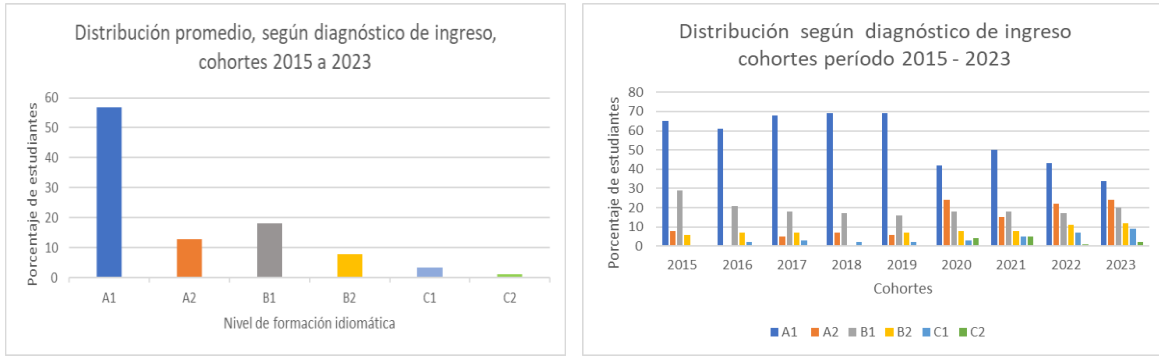


Figura 19. Distribución de estudiantes en nivel de inglés según diagnóstico de ingreso cohortes 2015 a 2023, se excluyen las Pedagogías y Derecho.

En la Figura 20 y Figura 21 se presenta la proyección en la formación idiomática de los últimos 7 años de las carreras que declaran como mínimo A2 (3 niveles) y B1 (6 niveles). El nivel de ubicación idiomática se establece según el diagnóstico de entrada.

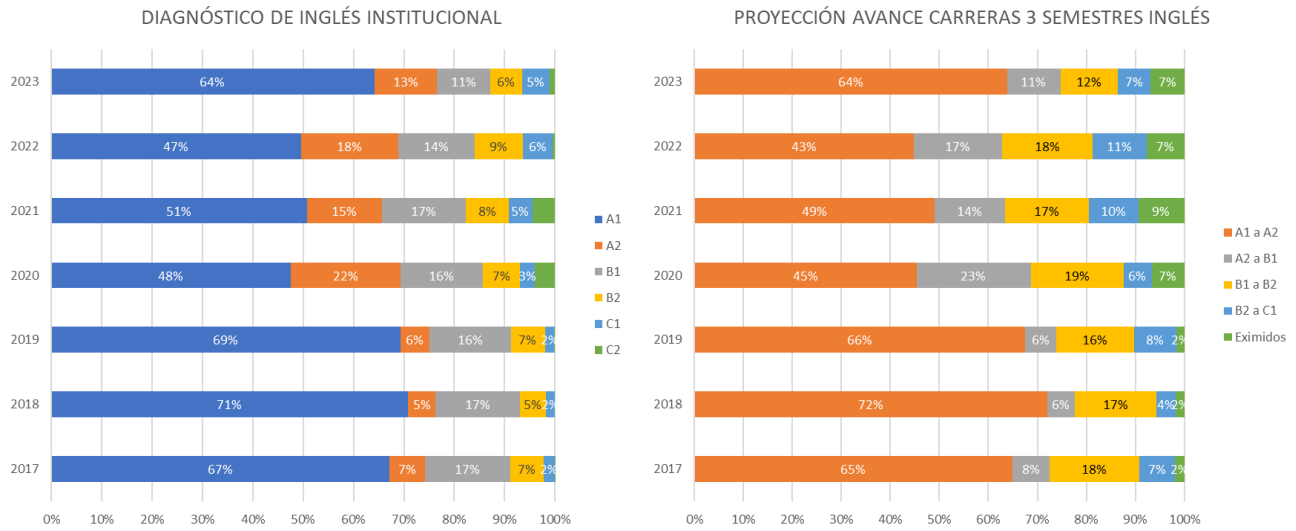


Figura 20: Proyección de la formación idiomática en carreras que declaran la competencia A2 como mínimo.

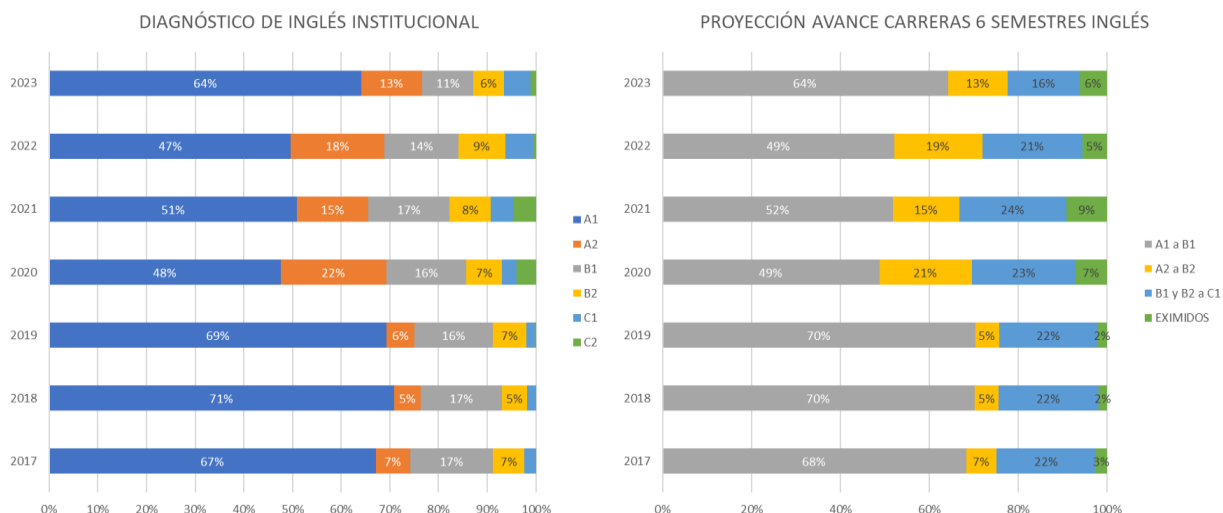


Figura 21: Proyección de la formación idiomática en carreras que declaran la competencia B1 como mínimo.

Como se aprecia en la Figura 21, para carreras con 6 semestres de formación idiomática se proyecta un progreso desde el nivel principiante a nivel intermedio I en aproximadamente el 70% de las y los estudiantes. La incorporación de la formación idiomática ha permitido que estudiantes puedan avanzar en el dominio del idioma inglés en este grupo de carreras, lo que constituye un avance considerando que B2 es el nivel requerido para los procesos de movilidad en países no hispanoparlantes.

Por el contrario, en aquellas carreras con tres semestres de formación se proyecta una movilidad, pero dentro del mismo nivel principiante (Figura 20).

Como una forma de certificar el logro del nivel idiomático declarado, el Programa de Idiomas ha venido trabajando en la generación de pruebas de salida que permita certificar la competencia más allá de la aprobación del conjunto de cursos correspondientes al respectivo nivel. Estas pruebas están basadas en los exámenes internacionales de Cambridge KET (nivel A2) y PET (nivel B1) y evalúan las cuatro habilidades idiomáticas: comprensión lectora, comprensión auditiva, producción escrita y producción oral, permitiendo así comprobar el nivel de logro de los estudiantes en todas las áreas de la competencia idiomática en inglés. En la Tabla 1, se observa que en las pruebas de salida implementadas en 2021 a 2023 se evidencia en promedio un elevado logro en oralidad, existiendo aún una brecha en el ámbito de la escritura. Estos resultados han permitido evaluar los cursos para incorporar cambios, tendientes a mejorar el logro de los aprendizajes de las y los estudiantes y han permitido avanzar hacia la certificación externa como un elemento diferenciador de la formación.

Tabla 3: Resultados en las habilidades idiomáticas oralidad y escritura en las pruebas de certificación implementadas para medir el logro del nivel de competencia entre 2021/2 y 2023/1.

Semestre	A2 escrita	A2 oral	B1 escrita	B1 oral	B2 escrita	B2 oral	C1 escrita	C1 oral
2021-2	100%		91%	75%				
2022-1	90%	79%	87%	84%				
2022-2	51%	91%	47%	58%				
2023-1	38%	80%	83%	98%	86%	95%	84%	90%

2.4.3 Intercambio Virtual Integrado

El Intercambio Virtual Integrado – IVI (Integrated Virtual Exchange) es una iniciativa de la Dirección de Relaciones Internacionales basada en la metodología COIL, implementada por la State University of New York (SUNY), que internamente nace en pandemia a raíz de la necesidad de fortalecer la colaboración virtual, dada las restricciones sanitarias que impedían la presencialidad en cuanto a movilidad estudiantil y actividades de cooperación de los académicos con sus pares internacionales. El uso de esta metodología está en etapas iniciales a nivel institucional y no está regulada formalmente. Desde 2021 a la fecha se han impartido 23 módulos bajo la modalidad COIL en la institución, estableciendo colaboraciones con instituciones de México, Colombia, Paraguay, Suecia, Brasil y USA.

El principal desafío que se ha enfrentado tiene justamente que ver con que el programa no se encuentra aún institucionalizado, por tanto, los académicos involucrados no aprecian que exista respaldo formal a sus colaboraciones, y no perciben el reconocimiento o la retribución esperada. A pesar de ello se han realizado colaboraciones con 12 instituciones internacionales, lo que ha permitido que a la fecha alrededor de 600 estudiantes hayan tenido una experiencia internacional virtual a través de actividades de internacionalización en casa, especialmente diseñadas por los profesores para fomentar resultados basados en los conocimientos y bagaje multicultural.

El programa IVI puede ser una herramienta de internacionalización en casa muy exitosa, pero esto depende de la sistematización e institucionalización del programa, así como del respaldo, reconocimiento y eventual retribución que los académicos puedan recibir por su dedicación al enriquecimiento e internacionalización de sus módulos o cursos. Actualmente formamos parte de la red Latam COIL, red que reúne a casi 300 instituciones de 40 países, que representan un gran potencial de futuros programas COILs para nuestra institución.

Para avanzar en la expansión se debe fortalecer las capacidades de coordinación y acompañamiento en los procesos de planificación y realización, así como en la construcción de capacidades para que más académicos participen en este programa, contando con las herramientas pertinentes. Esto implica concretar capacitaciones en colaboración con centros internacionales de referencia que desarrollan la metodología COIL.

2.4.4 Reflexiones a partir del diagnóstico

Los diseños anteriores consideraron estructuras curriculares más bien rígidas, donde la existencia de requisitos ha sido una limitante en el avance curricular y en la toma de decisiones de los estudiantes para construir su trayectoria formativa.

El Modelo Educativo anterior entregaba orientaciones a aspectos más bien curriculares y no contaba con una declaración explícita de sellos distintivos para la formación en la Universidad de Talca. En particular el ejercicio más reciente buscó la denominada armonización curricular, promoviendo la articulación de programas formativos consecutivos y la entrega de certificaciones complementarias al título profesional (minor) como un aspecto diferenciador.

No obstante, teniendo nobles objetivos tales ejercicios fueron tensionados con las cambiantes exigencias del mercado laboral, lo cual llevó a que en el marco de currículos rígidos y persiguiendo lograr perfiles de egreso más robustos y de más amplio espectro, se haya tendido a sobresaturar los currículos. Esta saturación fue agravada por la incorporación de numerosos módulos por semestre (8 en algunas carreras) y un alto porcentaje de actividades presenciales en desmedro del trabajo autónomo.

Lo anterior ha tenido implicancias en un mayor requerimiento docente, con resultados de progresión académica más bien decepcionantes o, al menos indeseablemente heterogéneos. De hecho, la tasa de JCE académicas por cada 100 estudiantes aumentó desde 4,0 en 2014 a 5,1 en 2022, mientras, que las tasas de retención y de titulación oportuna en términos agregados no presentaron mejoras.

Por su parte, la incorporación de la denominada formación fundamental ha sufrido diversas variaciones en el tiempo, desde la configuración de módulos exclusivos para la formación de las competencias que contempla, hasta una combinación de módulos exclusivos más una integración de los respectivos saberes en módulos disciplinares. Si bien, el diagnóstico es alentador respecto del avance en el desarrollo de algunas de estas competencias, se hace necesario intensificar los esfuerzos de desarrollo, especialmente, en forma integrada a la formación disciplinar, por dos razones fundamentales: por un lado, la relevancia que da el mercado laboral actual y futuro a las competencias transversales y dado los tiempos inherentes requeridos para la construcción de estas competencias intensivas en habilidades y actitudes.

Para un nuevo ejercicio de rediseño curricular general, es preciso tomar lección de los resultados exhibidos en esta sección instando a los equipos que conforman las carreras a buscar nuevas aproximaciones que tomen en consideración: las nuevas formas de aprender e intereses de los jóvenes; los cada vez más frecuentes cambios en el mercado laboral que hacen difícil pensar en un perfil de egreso único y que pueda mantenerse vigente hasta el momento en que se titule un estudiante que comienza hoy sus estudios; los cambios tecnológicos que cambian una serie de paradigmas tradicionales en la educación superior.

Mención especial tiene la inteligencia artificial como catalizador de cambios estructurales en el sistema educativo, influyendo en cinco áreas principales en la universidad: como objetivo de I+D,

como herramienta para el aprendizaje, como objetivo del aprendizaje, en la gestión y gobierno corporativo, y en la generación de investigación, conocimiento y creación.

3 REDISEÑO DE PLANES DE FORMACIÓN DE PREGRADO

3.1 MARCO PARA EL REDISEÑO

Este rediseño general de planes de formación tiene como propósito avanzar en el desarrollo identitario en la formación de profesionales de la Universidad de Talca en sintonía con el modelo educativo revisado, con los diversos perfiles de ingreso de nuestras/os estudiantes y las tendencias de un espacio laboral altamente cambiante e incierto.

La generación del Plan de Formación de una carrera es un proceso reflexivo y colectivo, orientado por cuatro criterios de rigor que permiten respaldar y resguardar todas las decisiones adoptadas: Pertinencia, Consistencia, Cohesión y Viabilidad⁷.

El Plan de Formación es el documento oficializado que establece el o los caminos formativos posibles para fomentar el desarrollo y logro, por parte de las y los estudiantes, de los aprendizajes asociados a las competencias de cada carrera. Es así como el plan contiene una progresión de saberes, aprendizajes, la carga académica -valorada en créditos SCT-Chile- y las exigencias académicas requeridas para optar a un certificado, diploma, grado o título profesional⁸.

El rediseño curricular involucra seis etapas:

1. Presentación de la propuesta de cambios
2. Generación del plan de formación
3. Evaluación económica y financiera
4. Aprobación del plan de formación
5. Socialización del nuevo Plan
6. Implementación del nuevo Plan

Respecto a la etapa “presentación de la propuesta de cambio”, se considerará para todas las carreras de pregrado, la actualización del Modelo Educativo versión 2023 como el hito que marca el punto de partida y justifica el inicio del proceso general de rediseño.

El rediseño curricular considera un plazo de dos años (2024 y 2025) para ser implementado consecuentemente los años 2025 y 2026. Las carreras serán distribuidas en dos grupos, dependiendo de sus requerimientos y compromisos de mejora.

La generación de la propuesta de rediseño de cada carrera se sustenta en el diagnóstico generado por los comités curriculares; en el Modelo Educativo Universidad de Talca 2023 y el plan estratégico 2020 – 2030, así como el diagnóstico y lineamientos institucionales descritos en este documento.

⁷ R.U. 643 de 2022, Manual para la creación, evaluación y rediseño de planes de formación de pregrado de la universidad de Talca.

⁸ RU 227 de 2022. Reglamento del Régimen de Estudios.

3.2 LINEAMIENTOS INSTITUCIONALES PARA EL (RE)DISEÑO DE CARRERAS DE PREGRADO

3.2.1 Propósito de la Formación

El primer lineamiento institucional considera la definición del propósito de la formación de cada carrera, el cual debe estar en sintonía con el Plan Estratégico y el Modelo Educativo. Este lineamiento considera la reflexión de los equipos de cada carrera acerca de lo que se espera del proceso formativo una vez implementado. En este contexto, algunas de las preguntas que se deben formular y discutir son: ¿Qué se requiere formar? ¿Qué queremos formar? ¿Qué podemos formar?

Debe tenerse en cuenta para ello los resultados de la implementación del Plan anterior, las tendencias de la formación profesional y la reglamentación particular que pudiera afectar a la carrera, los que quedarán contenidos en el Informe Diagnóstico que cada carrera debe elaborar, considerando la información reportada desde la Vicerrectoría de Pregrado y las propias.

3.2.2 Competencias transversales

La institución define tres competencias transversales para todas las carreras, las cuales se presentan en la Tabla 4. El desarrollo de los aprendizajes correspondientes a las competencias transversales se realizará principalmente por medio de módulos especialmente diseñados para el efecto a cargo del Programa de Formación Fundamental (PFF) de la Vicerrectoría de Pregrado y a través de la integración de los aprendizajes y saberes en módulos de Formación Disciplinar, de acuerdo con lo expuesto en las secciones 3.2.3.4 y 3.2.3.5. Lo anterior, sin perjuicio de otras instancias formativas extracurriculares que puedan ser reconocidas.

Tabla 4: Competencias transversales de la Universidad de Talca.

Ámbito	Competencia	Dimensiones que abordará la competencia
Emprendimiento e innovación	Integrar el pensamiento crítico, la creatividad y la gestión de redes en el desarrollo de iniciativas innovadoras en contextos profesionales para favorecer la detección y abordaje de oportunidades y la resolución de problemas complejos.	Autogestión Pensamiento crítico Pensamiento creativo Habilidades sociales (empatía, escucha activa, asertividad) Prospección y uso de la tecnología
Responsabilidad Social*	Actuar con integridad y responsabilidad social en contextos profesionales y ciudadanos para contribuir al desarrollo sostenible y el bienestar de la sociedad en colaboración con los agentes del territorio.	Trabajo colaborativo Ética Formación ciudadana Desarrollo sostenible
Comunicación y gestión Intercultural	Comunicar discursos de forma efectiva en entornos personales y profesionales diversos para promover la comprensión, la cooperación y la toma de decisiones con las distintas audiencias con las que se vincula.	Habilidades comunicativas Comprensión auditiva Comprensión lectora Interacción oral Redacción Dominio de idioma extranjero** Comprensión cultural y de la diversidad.

**Responsabilidad social: La responsabilidad social es la capacidad y compromiso de contribuir al desarrollo humano, la sostenibilidad social, económica y ambiental, a través de la ejecución de actividades individuales y colectivas que generen oportunidades para el desarrollo de las potencialidades y satisfacción de las necesidades de las personas, comunidades, orientadas hacia el bienestar de la sociedad.⁹*

*** Comunicar en forma oral y escrita en un idioma extranjero (inglés, francés o alemán) a nivel A2, según Marco Europeo de Referencia*

3.2.3 Estructura curricular

El segundo lineamiento se refiere a la estructura curricular, que es la forma en que se organizará el currículum de las carreras. Esta estructura considera:

3.2.3.1 Extensión del plan formativo

Para la confección del plan de formación deberá establecerse la duración de la carrera. Esta definición no sólo se resuelve al interior de la institución, sino que debe considerar condiciones legales (ej. Cobertura de gratuidad, número de horas para el reconocimiento de título profesional) y otras normativas pertinentes.

Las carreras deben evaluar en base a todos los antecedentes del diagnóstico (insumos externos, internos y evidencias de la implementación), la pertinencia de la duración de la carrera.

La estructura del año académico es semestral, sin perjuicio de que los módulos puedan ser estructurados en periodos trimestrales, o bien que se dividan en unidades de otra duración. Vale decir, la coexistencia de períodos de diferente duración durante el año es posible.

Se preferirá la incorporación de módulos trimestrales especialmente en el primer año y se evitará la programación de módulos anuales para favorecer la progresión académica.

3.2.3.2 Perfil de egreso

El perfil de egreso representa una descripción del conjunto de competencias identitarias que debe evidenciar quien se titula de una carrera de pregrado, o el conjunto de desempeños específicos que caracteriza a quien se gradúa de un área de especialización o conocimiento (página 7, ME 2023)

El Perfil de Egreso resume el espacio de acción profesional que contempla una base de competencias básicas, profesionales y transversales, pero además puede incluir un conjunto personalizado de habilidades y saberes que el estudiante ha desarrollado producto de sus propios intereses durante su proceso formativo y pueden permitir llevar a una certificación.

Lo anterior permitirá que el /la egresado/a pueda potenciar la construcción de competencias futuras en su proceso de inserción y desarrollo laboral.¹⁰

⁹ Huerta-Riveros, Patricia, & Gaete-Feres, Héctor. (2017), Vallaey, F. y Álvarez Rodríguez, J. (2019); Vallaey, F. (2013); Navarro, G. (2004); Ley de universidades estatales 21.094 (2018)

¹⁰ El proceso formativo se operacionaliza a través de la Trayectoria de Aprendizaje según el Manual de Trayectorias de Aprendizaje y Syllabus de la Vicerrectoría de Pregrado.

Es así como los egresados de una carrera en particular tendrán un perfil de egreso común en su base, pero con diferencias de acuerdo a las opciones formativas cursadas, sean éstas minor, segunda lengua, especialización, experiencia internacional, etc.

A nivel institucional se distingue un conjunto de competencias transversales para todas las carreras en función de los valores y sellos distintivos del modelo educativo; competencias básicas y competencias disciplinares relacionadas con las actividades complejas requeridas en el ejercicio profesional.

3.2.3.3 Trayectoria de aprendizajes

La trayectoria de aprendizajes constituye el itinerario formativo a seguir por las y los estudiantes, debiendo responder a los valores corporativos¹¹ y sellos distintivos del Modelo Educativo 2023¹², además de los aprendizajes y saberes de las competencias transversales, competencias profesionales y aquellas contenidas en las respectivas formaciones complementarias (minor, especialización, idioma, etc.)¹³

3.2.3.4 Formación principal

La arquitectura curricular tendrá tres tipos de formación principal: inicial, básica y disciplinar.

Formación inicial (FI): La FI tiene como propósito construir las bases para las trayectorias de aprendizaje (perfil de ingreso) y que está compuesta por módulos que tributan a las competencias transversales y la formación en ciencias básicas. La Institución ha definido un marco de FI para todas las carreras que contempla:

- Módulos de formación fundamental (**FI/FF**). Consiste en 2 módulos de 4 SCT-Chile c/u. Estos módulos serán de responsabilidad del Programa de Formación Fundamental (nótese que se contempla un tercer módulo de formación fundamental en cuarto año, el cual no es parte de la denominada Formación Inicial).
- Módulos de formación en lengua extranjera hasta un Nivel A2¹⁴ para carreras con extensión de 8 semestres o superior (**FI/LE**). Consiste en 3 módulos de 6 SCT-Chile c/u. En principio se podrá elegir entre el idioma inglés, francés o alemán. Esto sin perjuicio de otros mínimos establecidos por las respectivas carreras como parte de la Formación Disciplinar. Estos módulos serán de responsabilidad del Programa de Idiomas.
- Módulos de ciencias básicas (**FI/CB**) que permitan anclar las habilidades y conocimientos requeridos para el avance disciplinar. Estos módulos serán de responsabilidad de los Institutos que corresponda.

Las y los estudiantes rendirán evaluaciones diagnósticas que les permitirá demostrar suficiencia en el desarrollo de los saberes correspondientes y eximirse de realizar los módulos FI.

¹¹ Excelencia académica, sensibilidad cultural, equidad e inclusión, conciencia ambiental, convicción democrática, integridad, pensamiento crítico y creativo, responsabilidad social. RU 1260 de 2021

¹² Flexibilidad curricular, inserción global, espíritu emprendedor, transformación digital, formación integral. RU 534 de 2023

¹³ Manual de Trayectorias de Aprendizaje y Syllabus de la Vicerrectoría de Pregrado

¹⁴ según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

Los módulos de formación inicial se concentrarán en el primer año, excepto aquellos de formación en lengua extranjera. Estos últimos deberían incorporarse a partir del segundo año. Las carreras, según sus requerimientos, podrán definir incorporar más niveles de formación idiomática como parte de su formación disciplinar, respetando el creditaje y carga académica estándar definida para estos cursos. Asimismo, las y los estudiantes podrán avanzar a niveles superiores en idiomas mediante el uso de opciones electivas.

La prueba que acredita el nivel de dominio de una segunda lengua podrá ser realizada en dos ocasiones, una al ingresar a la Universidad y otra en el momento que él o la estudiante lo determine. La segunda ocasión será determinante para definir los módulos que deberá cursar obligatoriamente, para lograr el mínimo exigido por la carrera.

Formación básica (FB): Está constituida por el conjunto de módulos que integrando las ciencias básicas tributan a la formación profesional.¹⁵ En este sentido la FB no debe entenderse como una colección de módulos de ciencias básicas, sino que es una instancia formativa contextualizada a la disciplina y acorde con el enfoque curricular basado en competencias.

Los módulos de FB serán de responsabilidad de las respectivas escuelas con apoyo y corresponsabilidad de parte de los institutos y Programas Transversales en caso de ser necesario. El espacio curricular de la FB deberá ser revisado teniendo presente los resultados de los currículos implementados en el pasado.

Formación disciplinar (FD): Está constituida por el conjunto de módulos que se enfocan en una o más disciplinas incluyendo los módulos integradores y que contemplan la combinación de la formación básica y desarrollo de competencias transversales en conjunto con las profesionales.¹⁶

Los módulos de FD serán de responsabilidad de las respectivas escuelas con apoyo de distintas unidades académicas de la Institución. Exclusivamente el módulo de Formación Fundamental (FD/FF) del cuarto año, orientado al desarrollo de competencias transversales, será de responsabilidad del Programa de Formación Fundamental con corresponsabilidad de las escuelas.

La FD incluye los módulos que contienen los aprendizajes que dan cuenta de la esencia de la profesión y deben considerar actividades prácticas tempranas y graduales conforme al avance del proceso formativo.

3.2.3.5 Formación complementaria

Adicional a la formación principal, se contará con una formación complementaria estructurada en líneas. Las y los estudiantes pueden cursar conjuntos de módulos correspondiente a cada línea que les permita obtener una certificación, o bien, cursar módulos independientes de acuerdo con sus intereses o necesidades formativas.

La factibilidad de la implementación de cada una de estas líneas y sus respectivos módulos estará condicionada a asegurar un número mínimo promedio de 18 estudiantes por sección.

¹⁵ Para el caso de las carreras de pedagogía la definición de competencias básicas se ajusta a la naturaleza de la formación.

¹⁶ Para el caso de las carreras de pedagogía la definición de competencias disciplinares se ajusta a la naturaleza de la formación.

Línea de formación complementaria -especialización (opcional): línea que se desprende de la formación disciplinar; constituida por el conjunto de módulos electivos (30- 45 SCT- Chile), que dan cuenta de la profundización en un área de la formación profesional o interdisciplinar. Conduce a la certificación de una mención si se realiza el conjunto de electivos correspondiente y es el espacio preferente de articulación con programas de postgrado o especialidad médica u odontológica. Las Escuelas podrán definir una o más especializaciones según su requerimiento formativo, siempre y cuando se cumpla con el mínimo de estudiantes por sección establecido en el párrafo anterior.

Línea de formación complementaria -minor (opcional): consiste en programas curriculares cortos (30- 45 SCT-Chile), de carácter electivo, coordinados institucionalmente y ofrecidos por una o más unidades que permiten a las y los estudiantes desarrollar competencias según su área de interés y que tributen a las competencias transversales y sellos institucionales, lo cual será certificable como *minor*.

La oferta de minor será definida institucionalmente a través del Consejo académico.

Línea de formación complementaria -idiomática (opcional): Constituida por el conjunto de módulos y experiencias para la formación idiomática más allá del nivel mínimo exigido como formación inicial (inglés A2) o aquel exigido por la carrera.

Para complementar la formación idiomática se ofrecerá módulos electivos de inglés, francés y alemán, a través del Programa de Idiomas hasta un nivel C1. Asimismo, las carreras podrán definir módulos a dictar en inglés que les permita apoyar el desarrollo de este segundo idioma.

Esta formación podrá ser complementada con experiencias de movilidad internacional y de intercambio virtual integrado, tributando en su conjunto a la competencia de comunicación y gestión intercultural.

Línea de formación complementaria -deportiva y autocuidado (opcional): Constituida por un conjunto de módulos deportivos y de autocuidado, los que no conforman necesariamente una secuencia pero que contribuyen a los aprendizajes transversales. Estos módulos no dan origen a una certificación.

Línea de formación complementaria -básica (opcional): Constituida por módulos de ciencias básicas y de formación transversal orientados a favorecer el avance curricular de estudiantes que lo necesiten. Estos módulos y sus periodos de impartición serán definidos institucionalmente y serán recomendados para ser cursados por estudiantes dentro de las opciones electivas cuando estos se encuentren en condición de riesgo académico o de dificultades en el avance curricular.

3.2.4 Condiciones de borde para la arquitectura curricular

3.2.4.1 Carga académica y periodos lectivos

La carga académica corresponde a la definición, respecto de cada módulo, de las actividades, modalidad, créditos (SCT-Chile) y a la dedicación horaria de las y los estudiantes para el trabajo presencial o sincrónico y autónomo. Un crédito SCT-Chile en la Universidad de Talca será equivalente a 25 horas totales de trabajo del estudiante.

La carga académica deberá respetar la proporción de trabajo presencial o virtual asistido por docente vs trabajo autónomo definida institucionalmente y que corresponde a una razón de 1/3 es a 2/3. Las excepciones pueden obedecer a aquellas asignaturas o módulos que incluyan actividades prácticas, clínica o terreno, donde la presencialidad o sincronía sea indispensable para su desarrollo; siempre y cuando en su conjunto la carrera cumpla con la razón señalada precedentemente.

El total de créditos anuales se moverá en un rango de 54 a 62 SCT-Chile, los que se distribuirán de acuerdo con los períodos académicos definidos para cada plan de formación (anuales, semestrales, trimestrales). Se realizará una distribución en base a un periodo lectivo anual de 36 semanas. Consecuentemente los trimestres serán de 12 semanas y los semestres de 18 semanas. De esta forma se estima que la dedicación semanal de las y los estudiantes será de 37,5 a 43 horas.

Se establece, además, por diseño, un máximo de 5 módulos simultáneos con el fin de administrar mejor forma la carga académica de las y los estudiantes. Esto sin perjuicio de las posibilidades de inscripción de un número de mayor de módulos conforme a las necesidades y posibilidades que afecte a cada estudiante.

En la fijación del calendario académico para cada periodo lectivo se contemplará un periodo extendido para la rendición de evaluaciones opcionales (exámenes) el que no podrá extenderse por más de 4 semanas. Lo anterior con el objetivo de dar a las y los estudiantes más tiempo de preparación de dichas evaluaciones.

Se debe contemplar un periodo lectivo de verano con el propósito de permitir el avance curricular en aquellos módulos críticos y de mayor dificultad para los y las estudiantes.

3.2.4.2 Actividad presencial y virtual

La fracción del trabajo presencial o virtual asistido por docente podrá realizarse en modalidad presencial, virtual o semi presencial, conforme a los aprendizajes y saberes comprometidos. Dentro de esta fracción el trabajo virtual será a lo sumo 10% considerando actividades sincrónicas y asincrónicas.

Se privilegiará la presencialidad para aquellas actividades que aborden los saberes procedimentales y actitudinales.

Cualquiera sea el caso el tipo de actividad y metodología que se considere debe contemplar una adecuada diversidad y ser consecuente con los saberes que se busca lograr.

3.2.4.3 Prácticas

Se promoverá la incorporación de prácticas durante el proceso formativo, las que deberán obedecer a la progresión desde espacios simulados a contextos reales, de espacios protegidos con baja autonomía a espacios reales con alta autonomía y mínima supervisión. La incorporación temprana de las actividades prácticas debe evidenciarse en el currículum, ya sea a través de las metodologías, cursos en la malla curricular y el creditaje asociado.

Los equipos de las carreras evaluarán la temporalidad y progresión de la(s) actividades prácticas, instando a diseñar para el último año solo actividades prácticas o aplicadas de manera de poner en contexto los compromisos formativos. Las prácticas deberán ser monitoreadas y retroalimentadas para evidenciar su aporte al proceso formativo.

Las prácticas deben considerarse como espacios tempranos de vinculación con el medio laboral y contribuir al apresto vocacional de las y los estudiantes.

3.2.4.4 Memorias, proyecto de memoria, trabajo de título

Los equipos de las carreras deberán evaluar la pertinencia de los aprendizajes comprometidos en los módulos de proyecto de memoria, memoria, trabajo de título o similares, de modo que las actividades que allí se realizan garanticen el grado académico y/o el título profesional y se ejecuten dentro de los plazos definidos para ello. Asimismo, deberá diseñarse el momento en que las actividades contempladas en estos módulos deben ser realizadas y la duración de éstas, de tal manera que estos plazos puedan ser cumplidos. Estos módulos para todos los efectos serán considerados Módulos de Integración de Competencias (MIC).

3.2.4.5 Módulos integradores

Los módulos integradores constituyen hitos de la formación que permiten monitorear el logro de las competencias declaradas en las carreras y las formaciones complementarias. Son instancias donde las y los estudiante movilizan sus saberes en el desarrollo de acciones o tareas orientadas al ámbito profesional avanzando progresivamente desde situaciones simuladas a situaciones que involucran la práctica en contexto del ejercicio de una profesión. Ejemplo de éstos son: elaboración o desarrollo de proyectos y los trabajos de titulación.

Las carreras deberán definir al menos dos módulos integradores durante el proceso formativo. Los módulos integradores deberán comprometer aprendizajes más altos en el desarrollo de las competencias y deben evidenciar la progresión para el logro de los Perfiles de Egreso.

3.2.4.6 Módulos disciplinares en inglés

Como una forma de promover la formación idiomática técnica y contribuir al sello distintivo *inserción global*, las carreras podrán definir en aquellos módulos disciplinares donde se planifique más de una sección, que una de ellas sea impartida en idioma extranjero. Para ello, a los profesores que estén a cargo de dichos módulos se les reconocerá con un factor multiplicativo, formalizado institucionalmente, las horas de docencia empleadas para efectos del cumplimiento de su carga académica.

La posibilidad de que los profesores de la universidad impartan cursos disciplinares en idioma inglés es crucial para el proceso de internacionalización de la institución a través del desarrollo de programas *study abroad*.

Para la implementación de los módulos en idioma extranjero, los profesores deberán demostrar un nivel de idioma extranjero C1 o superior, sin perjuicio de la oferta de cursos para el fortalecimiento de las habilidades idiomáticas que se implementen institucionalmente.

El curso y aprobación de una colección de módulos impartidos en inglés podrá dar origen a la obtención de una certificación, la cual deberá ser diseñada y formalizada a propuesta de las unidades académicas a cargo.

3.2.4.7 Módulos de intercambio virtual integrado

Las carreras deberán contar con uno o más Módulos COIL (*Collaborative Online International Learning*) bajo el Programa Intercambio Virtual Integrado, de tal manera de dar mayores oportunidades de desarrollo y exposición multicultural a las y los estudiantes. Para ello se tendrá como objetivo institucional que cada estudiante tenga la posibilidad de una instancia de aprendizaje colaborativo internacional.

La institución fortalecerá las capacidades de coordinación y acompañamiento en los procesos de planificación y realización, así como la oferta de tecnología y capacitaciones en colaboración con centros internacionales de referencia que desarrollan la metodología COIL.

3.2.4.8 Módulos electivos y pasantías internacionales

Los módulos o asignaturas electivas tendrán 5 créditos SCT - Chile. La carga académica será estándar con 2 horas presenciales semanales y 5 horas no presenciales.

Los módulos electivos deberán tributar a una o más competencias de los correspondientes perfiles de egreso y deberán incorporar metodologías activas que promuevan el trabajo autónomo, reflexivo, crítico, el uso de las tecnologías y el trabajo interdisciplinario. Es decir, deben tributar a competencia disciplinares y competencias transversales.

Los módulos electivos serán exclusivamente aquellos contemplados en las líneas de formación complementaria. Estos módulos deberían contemplar un bajo nivel de prerequisites fuera de su línea de formación per se. Las carreras podrán definir Módulos o cursos disciplinares electivos.

El diseño curricular debe contemplar el espacio de un semestre, solo con módulos electivos, para el desarrollo de una experiencia internacional, la cual es de carácter optativa para las y los estudiantes, sin que ésta cause un perjuicio en el avance curricular. El reconocimiento de esta experiencia internacional tendrá la flexibilidad suficiente para cubrir prácticas, pasantías, estudios, trabajo o intercambio, en la medida que estos contribuyan a los aprendizajes de la formación principal u opciones formativas complementarias, vale decir, no requerirá la convalidación bis a bis de módulos específicos.

3.2.5 Consideraciones para la implementación

3.2.5.1 Diseño de actividades académicas

El tipo de actividad deberá consignarse en la planificación docente y en el plan de clases y debe responder a los aprendizajes y saberes que compromete el módulo. Cada módulo o asignatura debe definir sus actividades según se presenta en la Figura 22.

AÑO/SEMESTRE/TRIMESTRE/BIMESTRE	MÓDULO/ASIGNATURA	TIPO/LÍNEA	REQUISITO	MODALIDAD			PRESENCIAL					AUTÓNOMO	HORAS TOTALES SEMANA	HORAS TOTALES MÓDULO	CRÉDITOS SCT-Chile
				VIRTUAL	PRESENCIAL / VIRTUAL	PRESENCIAL	CLASE	PRÁCTICA	LABORATORIO	CLÍNICA	TERRENO (SOLO PARA PRÁCTICAS)	AYUDANTÍA			

Figura 22: Planilla de carga académica que define las actividades para cada módulo o asignatura del plan de formación.

Los docentes podrán desarrollar actividades docentes denominadas **Profesor Tutor** que tendrá como propósito acompañar a los estudiantes en su proceso formativo.

3.2.5.2 Certificaciones

Las certificaciones que entregue la carrera deberán quedar registradas en el respectivo plan de formación, donde se indicará claramente los requisitos y la fórmula de cálculo de la calificación.

La certificación de títulos y grados deberá atender las particularidades de la formación profesional. La certificación de la Licenciatura debe estar asociada a un determinado creditaje y a un producto que evidencie los aprendizajes esperados para el grado¹⁷.

Las y los estudiantes podrán optar a Certificación de especialización y de minor en aquellas áreas que defina la Institución, las que se obtienen al cursar y aprobar los módulos electivos respectivos definidos para cada minor.

El reglamento de especializaciones y minor regulará el funcionamiento y la certificación de ambas certificaciones opcionales.

Adicionalmente, los estudiantes podrán optar a certificaciones en alguna de las lenguas extranjeras impartidas por la institución o por el curse y aprobación de una colección de módulos impartidos en inglés.

¹⁷ Se sugiere utilizar como referencia el Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior y/ o los estándares nacionales o internacionales que la Carrera estime relevante.

3.2.5.3 Metodologías

Las carreras deberán incorporar metodologías activas que fomenten el trabajo autónomo, reflexivo y crítico, además de instancias que favorezcan el autoaprendizaje.

A su vez deberán potenciar metodologías que incorporen la selección y uso de tecnología.

3.2.5.4 Evaluaciones

Las evaluaciones deben enmarcarse a la opción formativa basada en competencias, por tanto, se promoverán desempeños donde se evidencie el logro de los aprendizajes y las competencias según el nivel de formación.

Se deberán incorporar evaluaciones de desempeño que evidencien los saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales, acogiendo a las instancias institucionales para el de registro y posterior seguimiento y monitoreo.

Debe aprovecharse las ventajas tecnológicas para promover la autoevaluación conducente a las mejores estrategias de aprendizaje por parte de estudiantes.

Para efecto de promover el avance curricular, las evaluaciones acumulativas podrán ser planificadas algunas semanas después del término de las actividades académicas, según se consigna en la sección 3.2.3.1, para proporcionar mayor espacio de estudio a quienes lo requieran. Asimismo, podrán planificarse exámenes conducentes a la aprobación de unidades deficitarias.

Existirá también, bajo las condiciones a determinar por los respectivos Consejos de escuela, la posibilidad de cursar pruebas acumulativas con desfase de hasta un semestre, sin la necesidad de repetir el módulo, pero que, en caso de reprobación haría obligatoria la repetición.

3.2.5.5 Aproximación tecnológica

Se deberá dar énfasis a la incorporación de tecnología para el aprendizaje y para las instancias evaluativas.

Esta puede ir desde el uso de cápsulas asincrónicas, pasando por laboratorios remotos, realidad virtual y aumentada, el uso de asistentes inteligentes para retroalimentar el cultivo de saberes y habilidades comunicacionales y la explotación de la inteligencia artificial (IA).

Particular importancia tiene el uso de la IA como herramienta para el aprendizaje y como objetivo del aprendizaje. Aquí el desarrollo de habilidades en programación y confección de *promts* es transversal a las carreras.

La IA ha demostrado su capacidad para comprender a las personas, identificar sus intereses y preferencias de aprendizaje, lo que puede ser utilizado en sistemas de alerta temprana y detección de problemas de salud mental. La huella digital combinada con la IA permite la hiperpersonalización de las trayectorias de aprendizaje.

La incorporación de la tecnología deberá quedar registrada en los respectivos syllabus.

3.2.5.6 Vinculación con el medio

En la formación de las y los estudiantes debe incluirse actividades que permitan vivir la experiencia de vinculación con el medio, estas actividades pueden ser unidireccionales e incrementarse en complejidad de modo aportar a la bidireccionalidad. Para ello se deben identificar los módulos que aportan a la vinculación con el medio de manera de contar con evidencias de contribución al proceso

formativo. En este aspecto se preferirán metodologías tales como aprendizaje más servicio (A+S), aprendizaje basado en la experiencia, aprendizaje basado en proyectos, entre otras.

3.2.5.7 Incorporación de competencias transversales

La institución ha definido tres competencias transversales a las carreras: Emprendimiento e innovación, Responsabilidad social, y Comunicación y gestión intercultural. Éstas deben ser contempladas a través de las respectivas trayectorias de aprendizajes en los respectivos currículos integrando para ello la oferta de actividades formativas en los niveles inicial, básico y disciplinar, además de actividades formativas complementarias y extracurriculares. Esta integración debe ser debidamente declarada y marcada, de tal forma que permita seguir los logros de aprendizaje.

3.2.5.8 Seguimiento de aprendizajes y logro del perfil de egreso

Para llevar a cabo el monitoreo y seguimiento del perfil de egreso se ha definido el procedimiento que permite tener un proceso estándar a nivel institucional pero que al mismo tiempo permite recoger las particularidades de cada carrera y considerar a las y los docentes que imparten los módulos marcados para realizar el seguimiento. El procedimiento comienza con la definición de los módulos que serán los hitos donde se recogerán las evidencias (Figura 23).

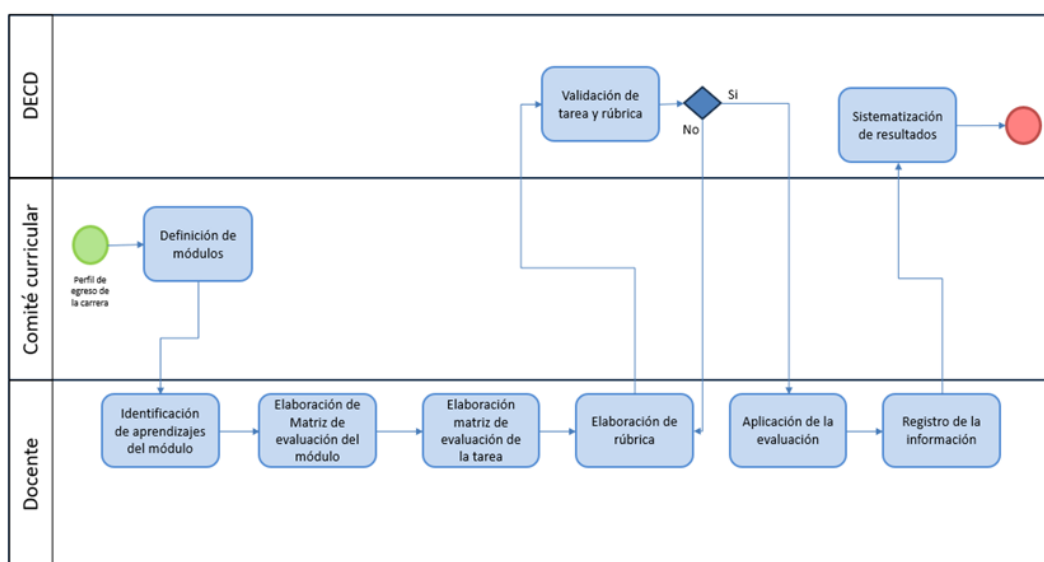


Figura 23: Pasos para el monitoreo y seguimiento de los aprendizajes. DECD (Departamento de evaluación y calidad de la docencia).

Los módulos integradores de competencias serán por esencia los espacios para realizar el monitoreo y recogida de evidencias del logro del perfil de egreso. El procedimiento se llevará a cabo según lo consignado en el Manual correspondiente puesto a disposición por la Vicerrectoría de Pregrado.

3.2.5.9 Reconocimiento de aprendizajes y experiencias estudiantiles

La institución reconoce la diversidad de su estudiantado y valora las diferencias que puedan existir. Reconoce las experiencias académicas y extracadémicas que tributan a enriquecer la vida universitaria y el compromiso estudiantil.

En el ámbito académico se fortalecerá el reconocimiento de aprendizajes previos a través de los mecanismos institucionales definidos (evaluaciones diagnósticas, evaluaciones de suficiencia,

equivalencias curriculares, reconocimiento de actividades extraacadémicas, etc.) que se enmarcan en el Modelo Educativo y consideran la tributación al perfil de egreso.

3.2.5.10 Reconocimiento de actividades extraacadémicas intra o extramuros

La institución valora la formación y desarrollo integral de las y los estudiantes. Se implementará un mecanismo para el reconocimiento de actividades como participación en representación de la Universidad en ferias nacionales o internacionales, participación como monitor en actividades de difusión de la universidad/carrera (puertas abiertas), federación y centros de estudiantes, mentorías, apoyo a la integración de nuevos estudiantes especialmente extranjeros o con familia, participación en fundaciones sin fines de lucro u organizaciones similares.

4 IMPLEMENTACIÓN DE PLANES DE FORMACIÓN REDISEÑADOS

4.1 REVISIÓN Y AJUSTE DE REGLAMENTACIÓN VIGENTE

Se dará revisión y ajuste a los instrumentos institucionales pertinentes que permiten armonizar con el Modelo Educativo Institucional 2023 y los lineamientos expuestos en los numerales precedentes. Entre los instrumentos a revisar se pueden citar lo siguientes:

- Reglamento del Régimen de Estudios
- Reglamento de evaluación de aprendizajes y calificación
- Reglamento de especialización y menciones
- Reglamento de minor
- Reglamentación de formación idiomática
- Reglamentación de deportes
- Manual de creación, evaluación y rediseño de los planes de formación de pregrado

4.2 APROBACIÓN DEL PLAN DE FORMACIÓN

Conforme a la reglamentación universitaria, toda propuesta de nuevo Plan de Formación debe recibir la aprobación de sucesivas instancias colegiadas: Consejo de Escuela y Consejo de Facultad, Consejo Académico y Junta Directiva. Luego de ello, el acuerdo que aprueba el nuevo Plan de Formación se oficializa en una Resolución y se da paso a la socialización e implementación de la carrera rediseñada.

4.3 SOCIALIZACIÓN Y COORDINACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN

La socialización corresponde a la difusión interna y externa de la carrera rediseñada, como parte de la oferta formativa de la Universidad. La socialización interna hace referencia a la difusión que la Unidad Académica realiza con otras unidades que se vincularán con la carrera como son: Registro Académico, Vicerrectoría de Pregrado, Biblioteca, Dirección de Tecnologías e Información, Dirección de Vinculación con el Medio, y otros. Además, debe socializarse el nuevo currículo con otras Unidades con las que tenga afinidad o que sean prestadoras de servicios docentes como Institutos, Programas y Facultades.

La escuela debe hacer las respectivas coordinaciones con:

- **Departamento de Gestión Curricular:** Se debe realizar un análisis exhaustivo de la implementación del nuevo plan, considerando una serie de criterios, plazos y estudiantes a quienes aplicará el cambio. Se trabaja en conjunto con la Escuela para definir un Plan de Implementación del nuevo Plan.
- **Registro académico:** Cuando el rediseño modifica los requisitos de titulación, el cálculo de la nota final o la incorporación de *minor* o menciones se debe informar para que se incorpore esta información en los procesos de titulación. Esta acción debe incluirse en el Plan de implementación del nuevo Plan.

- **Ciclo de Vida del Estudiante (CIVE):** Se debe trabajar articuladamente en el plan de difusión de la carrera para potenciar y visibilizar los cambios realizados en el Rediseño y que son un valor agregado en la oferta.
- **Dirección General de Aseguramiento de la Calidad y Planificación:** Cuando los cambios en el rediseño consideran modificaciones en el nombre de la carrera, en la duración, en los requisitos de ingreso o en el tipo de jornada, entre otros, que impliquen un cambio de código SIES, se debe informar al MINEDUC. Es el Departamento de Análisis Institucional la unidad encargada de oficializar esta información en los plazos establecidos por el Ministerio (se sugiere revisar el calendario que establece las fechas para informar la oferta académica del año siguiente).
- **Departamentos y Centro de Estudiantes:** Es fundamental que los cambios realizados en el rediseño sean socializados con los profesores que realizan docencia en la carrera y con los estudiantes, para explicar los énfasis, propósitos e implicancias del rediseño para estos actores. Para esto se sugiere realizar reuniones informativas y articular con el Plan de implementación del SGC.

4.4 CARGA DEL PLAN DE FORMACIÓN EN PLATAFORMA INSTITUCIONAL

Esta actividad se lleva a cabo, una vez el plan de formación ha sido aprobado por las instancias colegiadas definidas institucionalmente y cuenta con codificación por registro académico.

La carga en el Sistema de Gestión Curricular (SGC), permite la planificación de las actividades académicas y la generación de syllabus y plan de clases en la plataforma.

El Sistema de Gestión Curricular se ajustará para permitir la carga y funcionalidad de los planes de formación rediseñados (carga de las actividades presenciales, horas de dedicación definida para cada actividad, y creditaje asociado, períodos académicos, etc.), según quede establecido en la respectiva resolución universitaria.

4.5 CARGA DE TRAYECTORIA Y SYLLABI EN PLATAFORMA

La Unidad de diseño curricular dispondrá de una plataforma que permita el registro de la información curricular de cada carrera, según quede establecido en la respectiva resolución universitaria.

Esta plataforma alojará la trayectoria de aprendizajes (con su respectiva numeración), albergará las metodologías, evaluaciones, bibliografía de cada módulo que compone la malla curricular y todos aquellos aspectos que son definidos como componentes del syllabus, a su vez se implementará una plataforma para hacer la gestión para el seguimiento del logro del perfil de egreso.

4.6 PREPARACIÓN DE DOCENTES Y PERSONAL DE APOYO

El plan de formación aprobado permitirá hacer la proyección del requerimiento de la planta académica y los perfiles que ésta debe satisfacer, de modo de dar cumplimiento al Plan de Formación rediseñado.

El Manual Docente, establece con claridad las características del docente de la Universidad de Talca que contempla, el ejercicio de los valores institucionales, las habilidades digitales esperadas, entre otros, y el diseño de situaciones de aprendizaje que pongan en juego los saberes y aprendizajes que dan cuenta de las competencias de del perfil y el desarrollo integral de las y los estudiantes.

Como parte de la preparación de la planta académica se establecerá un plan de desarrollo docente, a cargo de la Academia Docente, con líneas de formación que proporcionen herramientas a las y los docentes para implementar los sellos distintivos que declara el modelo educativo.

- En lo particular la Academia Docente desarrollará diversas instancias de formación docente que promueva el desarrollo de habilidades, metodologías, sistemas de evaluación, que permitan la implementación de los módulos o asignaturas que comprometen los aprendizajes de I+E y promoverá del desarrollo de proyectos de innovación docente que potencien las habilidades de emprendimiento e innovación y el uso de las tecnologías en el estudiantado.
- La Academia Docente se encargará de acompañar en la implementación de herramientas tecnológicas que mejoren el diseño y resultados de aprendizaje de los módulos y a partir del diagnóstico de habilidades digitales en la comunidad docente se generará un plan de formación docente en dichas habilidades.
- Se promoverá desde las unidades académicas, el desarrollo de trabajos de investigación docente que involucren estudiantes de pregrado.

Se promoverá asimismo el fortalecimiento de las competencias en idioma extranjero de profesores, de tal manera que éstos puedan desarrollar módulos COIL o bien dar clases en idioma extranjero, de acuerdo con lo consignado en la sección 3.2.4.6, de este documento.

Las distintas unidades académicas deberán identificar a las y los docentes que tienen formación en I+E para que puedan asumir la responsabilidad de los módulos o asignaturas que abordarán estas temáticas.

La Dirección de campus virtual tendrá dentro de sus funciones el monitoreo de herramientas tecnológicas que favorezcan el aprendizaje y en conjunto con la academia docente serán los encargados de formar a la comunidad docente para su incorporación.

En lo que respecta a las obligaciones de los profesores responsables de módulo se proporcionará el syllabus creado en el marco del rediseño curricular y al cual podrá proponer modificaciones en las metodologías, evaluaciones y bibliografía; las que deberán responder a los aprendizajes y saberes que compromete el módulo. En caso de existir varias secciones, los responsables de módulo deberán consensuar las metodologías, evaluaciones y bibliografía, de modo de asegurar la formación comprometida.

Cada profesor responsable elaborará el plan de clases en la plataforma institucional dispuesta para ello.

4.7 PREPARACIÓN DE INFRAESTRUCTURA Y TECNOLOGÍA

En lo que respecta a la infraestructura y equipamiento, las distintas unidades velarán por que se disponga de los espacios, equipamiento e insumos que permitan dar cumplimiento al plan de formación diseñado y que se ajusten a los requerimientos de la formación profesional. Para lo cual se deberá disponer del listado de asignaturas con los respectivos requerimientos para su implementación, esto permitirá valorizar el plan de formación (en coherencia con lo definido en el Manual de creación de carreras, evaluación y rediseño curricular, RU 643 de 2022) y establecer un plan de implementación del plan rediseñado.

Las unidades académicas evaluarán los requerimientos tecnológicos para la implementación de los planes de formación rediseñados y se establecerá un plan de implementación en caso de que se deba requerir la adquisición de equipamiento o habilitación de infraestructura.

A nivel institucional se optimizarán las plataformas institucionales de soporte para la docencia (aulas virtuales) y de servicios estudiantiles de modo de ajustarse a los requerimientos de los distintos usuarios con el propósito de mejorar la experiencia de aprendizaje.

Dentro de las condiciones de implementación se considera la proyección de la articulación de los programas de pre y posgrado o de carreras técnicas con carreras profesionales de pregrado. Las distintas unidades deberán analizar la factibilidad de avanzar hacia la generación de programas articulados que permitan que las y los estudiantes, de acuerdo con sus intereses puedan seguir líneas de formación individuales que potencien su desarrollo personal.

Las distintas unidades institucionales (Vicerrectoría de Innovación, Vicerrectoría Estudiantil, Vicerrectoría de Pregrado) dispondrán de diversas actividades extracurriculares que desarrollen habilidades de innovación y emprendimiento, las que según sus características serán sujetas a reconocimiento curricular.

La institución dispondrá de una línea de formación en innovación y emprendimiento que va del pregrado a la formación continua y posgrado., facilitando así que las y los estudiantes interesados en la línea puedan formarse en profundidad. Se habilitarán espacios de trabajo (infraestructura y equipamiento) que permita la implementación de metodologías que desarrollan las habilidades de I+E.

La Universidad promoverá el trabajo inter y transdisciplinar de modo de generar espacios para la interacción entre las y los estudiantes. Para favorecer el acercamiento entre carreras de distintos campus de ampliará la oferta virtual.

La Universidad promoverá la participación en actividades extracurriculares que contribuyan al desarrollo personal de las y los estudiantes, establecerá mecanismos que permitan el reconocimiento curricular de las mismas. Cautelaré la dedicación presencial para que las y los estudiantes puedan autogestionar su tiempo de trabajo autónomo de tal forma que les permita compatibilizar actividades curriculares y extracurriculares.

Se potenciarán las actividades de movilidad nacional e internacional (pasantías semestrales - anuales, pasantías cortas, desarrollo de tesis co-tuteladas, asignaturas de formación

general/electivos/disciplinares en formatos virtuales), con su consecuente reconocimiento curricular.

A nivel institucional se definirá un perfil de ingreso de las y los estudiantes de pregrado de forma de establecer medidas para la nivelación y cierre de brechas. Para lo cual se fortalecerá los diagnósticos de las condiciones de ingreso de las y los estudiantes y en función de estos establecerá medidas para la nivelación cuando corresponda.

La Universidad mantendrá los programas de acompañamiento estudiantil, evaluando los diversos mecanismos de acompañamiento institucional en el ámbito académico, psicoeducativo y para la inclusión de manera de apoyar en la transición a la vida universitaria, el desarrollo de habilidades que permitan nivelar los conocimientos previos requeridos en la Universidad, el acompañamiento en asignaturas críticas de los primeros años y en general en las distintas fases del proceso formativo.

La Universidad cautelará que las y los estudiantes que tienen alguna discapacidad puedan acceder a ajustes razonables que permitan concluir sus procesos formativos como se ha venido realizando desde 2019 (RU 429, 2019).

La Universidad promoverá la construcción de ambientes de respeto y equidad donde se desarrollen todos los integrantes de la comunidad, establecerá para ellos normativas y mecanismos que favorezcan la autorregulación.

Se establecerán distintos mecanismos de ayuda económica y social orientados a facilitar las condiciones de acceso y permanencia en la institución.

La universidad, desde las distintas Vicerrectorías, que de acuerdo con su pertinencia dispondrá de una parrilla de actividades extraacadémicas que fomenten la participación estudiantil y de forma consecuente, tributarán al desarrollo integral del estudiantado.

A nivel institucional se establecerá un plan de transformación digital donde la formación de pregrado adscribe en sus distintas áreas y servicios.

5 EVALUACIÓN

Considerando el ciclo de mejora continua, la Universidad cuenta con un modelo de seguimiento que se basa en la colección y sistematización de evidencias en cuatro momentos del proceso: Ingreso, Proceso formativo, Resultados del proceso formativo e Inserción laboral.

La Institución y cada Escuela deben fijar metas respecto de cada uno de los indicadores contenidos en el modelo de seguimiento. La evidencia obtenida periódicamente y su contraste con las metas establecidas permite verificar la efectividad de los planes de formación y retroalimentar tanto a cada subproceso, como al sistema completo.

Ingreso: Refiere a las condiciones de entrada de los estudiantes, algunas medidas institucionales son: Puntajes de ingreso obtenidos en las pruebas de selección universitaria, tasas de matrícula, variables de caracterización de los estudiantes, resultados en las evaluaciones diagnósticas.

Proceso formativo: Da cuenta de evidencias que permiten monitorear la implementación del Plan de Formación como: Tasas de aprobación y módulos críticos, Resultados de la evaluación docente, indicadores de uso de la plataforma de aprendizaje (Educandus), resultados de encuestas de la experiencia estudiantil (Ej. ENCE).

Resultados de Aprendizaje: Corresponde a evidencias directas e indirectas de aprendizaje que se asocian al logro del Perfil de egreso de los estudiantes como son: Resultados de las evaluaciones de seguimiento de las competencias, resultados de evaluaciones clave en módulos MIC, Resultados de actividades de término de la formación (seminarios de título, talleres, tesis, etc.), encuestas relacionadas al logro de habilidades y conocimientos esperados por la carrera.

Inserción laboral: Refiere a la información asociada al impacto de la formación, la que se refleja en la empleabilidad del estudiante como: tasa de empleabilidad al primer año de egreso, tiempo que demoran en encontrar el primer empleo, ubicación geográfica del trabajo, tipo de cargo, sector laboral, monto de la primera renta, satisfacción y pertinencia laboral. También se recoge la percepción de egresados y empleadores en relación con el logro de las competencias del Perfil de egreso.

La producción y colección de las evidencias se realiza en distintas unidades de la universidad, las cuales se coordinan para reportar a los directores de Escuela quienes las analizan con sus Comités Curriculares anualmente.

La confirmación de incumplimiento de las metas establecidas para cada plan, en los distintos subprocesos y conforme a un horizonte de tiempo razonable para cada cual, dará origen a la toma de acciones correctivas, cerrando así el ciclo de mejora continua.

6 REFERENCIAS

Chávez-Zambrano, M., Saltos-Vivas, M., & Saltos-Dueñas, C. (2017). La importancia del aprendizaje del idioma inglés en la enseñanza superior. *Dominio de las Ciencias*, 3, 759-771.

Hawes, G. (2005). Construcción de un currículum profesional, Universidad de Talca.

Huerta-Riveros, Patricia, & Gaete-Feres, Héctor. (2017). Responsabilidad social universitaria a través de los reportes de sostenibilidad del Global Reporting Initiative: experiencia de una universidad pública. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(23), 120-137. Recuperado en 27 de diciembre de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000300120&lng=es&tlng=es.

Ikenberry, S. O. & Kuh, G. D., (2015). From compliance to ownership: Why and how colleges and universities assess student learning (pp. 1-27). En G. D. Kuh, S. O. Ikenberry, N. A. Jankowski, T. R. Cain, P. Hutchings, & J. Kinzie, (Eds.) *Using Evidence of Student Learning to Improve Higher Education*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Kuh, G.D. (2016). Making learning meaningful: Engaging students in ways that matter to them. En M. Watts (Ed.), *Finding the why: Personalizing learning in higher education*. New Directions for Teaching and Learning, No.145. San Francisco: Jossey Bass.

Le Boterf, G. (2000). Ingeniería de Competencias. Francia.

Ley de universidades estatales 21.094 (2018). Diario Oficial de la República de Chile, 05 de junio de 2018.

Manual para la implementación del Sistema de Créditos Académicos Transferibles SCT-Chile, 2ª edición, mayo 2014.

Martínez, H. (2009). "Autopercepción social y atribuciones cognoscitivas en estudiantes de bajo rendimiento académico". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (3), 1175-1216.

Mumtaz, S. & Parahoo, S.K. (2020), Promoting employee innovation performance: Examining the role of self-efficacy and growth need strength. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 69 (4), pp. 704-722. <https://doi.org/10.1108/IJPPM-12-2017-0330>

Navarro, G. (2004). Educación para la responsabilidad social: Elementos para la discusión. Universidad de Concepción. Chile.

OCDE (2019). Estrategias de Competencias de la OCDE 2019. Santillana. En: <https://www.oecd.org/skills/OECD-skills-strategy-2019-ES.pdf>

OECD. (2019). OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes. Paris.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI. (2020). Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2020. Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica. España, OEI. En: <https://oei.int/publicaciones/informe-miradas-2020-2>

Pacheco-Ruiz, C, Rojas-Martínez, C, Niebles-Nuñez, W, & Hernández-Palma, H. (2022). Caracterización del emprendimiento desde un enfoque universitario. *Formación universitaria*, 15(1), 135-144. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000100135>

Prats, M., & Agulles, R. (2008). Algo más que intuición para los negocios, competencias que todo emprendedor debería desarrollar. Barcelona.

Sabzalieva, E., Chacón, E., Liu, B., Morales, D., Mutize, T., Nguyen, H. & Roser, J. (2021). Pensar más allá de los límites: perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050. Paris, OECD. En: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377529>

Teng, C-C, Hu, C-M, Chang, J-H. (2020). Triggering Creative Self-Efficacy to Increase Employee Innovation Behavior in the Hospitality Workplace. *J Creat Behav*. 54, 912–925. <https://doi.org/10.1002/jocb.419>

Universidad de Talca (2022). Manual de creación de carreras, evaluación y rediseño curricular, RU 643 de 2022.

Universidad de Talca. (2014). Glosario de términos básicos para la armonización curricular, versión 5, de 18 de julio, Vicerrectoría de Pregrado.

Universidad de Talca. (2016). Manual para la generación de planes de formación de pregrado en el contexto del modelo educativo basado en competencias de la Universidad de Talca, RU 679 de 2016.

Universidad de Talca. (2021). Plan Estratégico 2020-2030. RU 1260 de 2021.

Universidad de Talca. (2023). Modelo educativo de la Universidad de Talca. RU 534 de 2023

Vallaey, F. y Álvarez Rodríguez, J. (2019). Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. *Educación XX1*, 22(1), 93-116, doi: 10.5944/educXX1.19442

Vallaey, F. (2013). Virtud, justicia, sostenibilidad: una ética en 3 dimensiones para la responsabilidad social. 1er Congreso Internacional de Responsabilidad Social. http://blog.pucp.edu.pe/blog/wpcontent/uploads/sites/54/2014/11/arti_cirs_2013.pdf