

MANUAL DE DISEÑO CURRICULAR

Para programas de Diplomado, Diplomas y Cursos de
Capacitación de la Universidad de Concepción.

JUNIO 2023

Preparado por
Unidad de Asesoría
Curricular
FORMACIÓN PERMANENTE

Autoría

Nataly Cisternas San Martín
Esteban Guzmán Muñoz
Ángela Rivas Poblete

Coordinación

Ruth Pérez Villegas



Programa de
Formación Permanente
Universidad de Concepción

Programa Especial de Formación Permanente y Carreras Vespertinas
Universidad de Concepción

Autores y autoras

Nataly Cisternas San Martín
Esteban Guzmán Muñoz
Ángela Rivas Poblete

Coordinación

Ruth Pérez Villegas

©2023 Universidad de Concepción
Registro de Propiedad Intelectual N° 2023-A-7862

ISBN 978-956-227-551-4

Primera edición, agosto de 2023

Edición digital, agosto, 2023
Concepción, Chile

Prohibida la reproducción parcial o total de esta obra.

CONTENIDOS

Introducción	1
Modelo Educativo institucional	4
Taxonomía de Bloom	9
Plan Estratégico Institucional	10
Diseño curricular de Diplomados	15
Diseño de objetivos	18
Perfil profesional	20
Programas de asignaturas	24
Resultados de aprendizaje	27
Matriz de competencias	28
Proceso evaluativo	32
Metodologías	40
Diseño curricular de Diplomas y Cursos de Capacitación.....	44
Diplomas	45
Diseño curricular de Diplomas	46
Cursos de capacitación	47
Aspectos fundamentales en el diseño de cursos de capacitación	48
Estructura de costos de cursos SENCE	55
SENCE: aspectos a considerar	56
Motivos de rechazos en la solicitud de código	57
Recomendaciones finales	58
Anexos.....	62
Anexo 1: Proceso para la generación de un diplomado	63
Anexo 2: Tabla comparativa de programas de Educación Continua	67



INTRODUCCIÓN



INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, se identifican diversas teorías que explican cómo se produce el aprendizaje; inicialmente predominaba la teoría conductista, seguida por el cognitismo hasta llegar al constructivismo. Estas teorías entregan un marco de trabajo que permite al cuerpo docente implementar procesos de enseñanza y aprendizaje apropiados para los y las estudiantes, basándose en metodologías y estrategias que responden a cómo aprenden las personas. Inicialmente, se pensaba que el o la estudiante era un mero receptor de conocimientos, mientras que, en la actualidad, se entiende que esta afirmación no es del todo cierta, pues es el o la aprendiz quien es parte fundamental de la construcción de sus propios aprendizajes.

Es importante mencionar que las teorías del aprendizaje no son excluyentes las unas con las otras, pues en los procesos de enseñanza y aprendizaje existen diversos niveles cognitivos que los y las estudiantes desarrollan, los cuales pueden ser trabajados desde diversas perspectivas. En el contexto de las teorías del aprendizaje es que surgen los Modelos Educativos de las instituciones educativas. Hace unas décadas primaban los modelos basados en objetivos, los cuales se centraban principalmente en la observación de un cambio conductual en el estudiantado. Actualmente, predominan modelos educativos basados en el desarrollo de competencias, los cuales responden a una teoría más constructivista del aprendizaje. El Modelo Educativo de la Universidad de Concepción corresponde a uno basado en competencias, y como tal, se direcciona hacia una perspectiva constructivista del aprendizaje, donde el estudiantado y sus necesidades son el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En esta línea es que todos los programas formativos de la Universidad deben responder a este Modelo Educativo, además de alinearse al Plan Estratégico Institucional, el cual fue recientemente actualizado (2021-2030). Es en este contexto que presentamos este Manual Práctico de Diseño Curricular para Programas de Diplomado, Diplomas y Cursos de Capacitación, el cual busca apoyar a los equipos de coordinación en el proceso de construcción de estos programas formativos.

Por otra parte, la construcción de este tipo de programas tiene la particularidad de ser ofertados en el contexto de la formación permanente, la cual tiene un público objetivo distinto a la formación de pregrado o postgrado, y está enmarcada dentro de la etapa adulta. La educación permanente que ofrece la Universidad de Concepción está destinada a personas que buscan el desarrollo individual y comunitario, mediante la actualización, formación y perfeccionamiento de competencias que les permitan adaptarse a los constantes cambios y exigencias del medio, en especial de aquellas necesarias para el desempeño laboral, ocupacional y profesional.

A pesar de que el concepto de educación permanente no está limitado a un grupo etario en particular, los programas ofrecidos por la Universidad de Concepción que corresponden a este nivel formativo son cursados principalmente por profesionales, técnicos profesionales y personas que se desempeñan en el mundo del trabajo. De acuerdo con diversos autores, el proceso de enseñanza y aprendizaje de las personas adultas es diferente al de niños, niñas y adolescentes, por lo que se deben considerar ciertas particularidades provenientes de la Educación de Adultos, o también llamada Andragogía.

Este manual entrega lineamientos prácticos para la construcción de programas de Diplomados, Diplomas y Cursos de Capacitación considerando tres ejes principales:

1. Plan Estratégico Institucional 2021-2030.
2. Modelo Educativo de la Universidad de Concepción.
3. Elementos de la Educación de Adultos o Andragogía.

En este contexto, se entregarán diferentes consejos que facilitarán el proceso de diseño de programas formativos y que, por lo tanto, harán más eficiente el proceso de creación de este tipo de programas. Además, se presenta cómo diseñar un programa de Diplomado o Curso de Capacitación coherente desde el punto de vista curricular y en el marco de trabajo de los tres ejes principales antes mencionados.

En el primer capítulo de este manual se presentan los elementos generales relacionados a la creación de un Diplomado, Diploma o Curso de Capacitación; el proceso de resolución que se lleva a cabo y la estructura que debe tener un programa en general. En el segundo capítulo se muestra, de forma general, el significado de trabajar bajo un modelo por competencias. En el tercer capítulo se presentan recomendaciones para la construcción de un programa de diplomado en términos curriculares, poniendo foco tanto en el diseño del programa como en el diseño de cada una de las asignaturas, lo que considera la construcción de un perfil profesional, resultados de aprendizaje, evaluaciones y metodologías. El cuarto capítulo está destinado a entregar lineamientos curriculares e institucionales para el desarrollo de Diplomas y Cursos de Capacitación, considerando sus principales características y sus diferencias en relación con los programas de diplomado.

El diseño de un programa de Diplomado, Diploma o Curso de Capacitación es un trabajo complejo que requiere la integración de diversas disciplinas y un trabajo colaborativo entre las partes involucradas. Les deseamos mucho éxito en este proceso y esperamos que este manual facilite vuestro trabajo.



MODELO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

El presente capítulo muestra, brevemente, las características principales del Modelo Educativo Institucional y algunos lineamientos institucionales básicos para el cumplimiento del Plan Estratégico 2021-2030. Además, se presenta la Taxonomía de Bloom y algunas recomendaciones para formular las competencias y los resultados de aprendizaje de un programa formativo.



MODELO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

El Modelo Educativo de la Universidad de Concepción corresponde a uno basado en competencias. Las competencias son un "conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa) que permiten a la persona resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares y diversos" (Modelo educativo UDEC, 2011). Las competencias se declaran en los perfiles profesionales o de egreso y representan el desempeño esperado de las personas que finalizan el programa formativo. Por otra parte, existen dos elementos distintivos de las competencias:

Competencias genéricas o transversales

Son aquellas que se presentan en el desempeño de una gran cantidad de funciones, por lo que no son específicas de una disciplina particular.

Competencias específicas

Son particulares de una profesión o especialización, y se vinculan a un lenguaje y función productiva.

Todos los programas de formación deben contener elementos tanto de competencias genéricas, como específicas. Es recomendable que estas se integren totalmente, es decir, una sola competencia puede tener un elemento disciplinar más un elemento genérico, por ejemplo:

Desarrollar un proyecto de construcción sustentable en madera, aplicando las bases teóricas de la mecánica y considerando una perspectiva de trabajo colaborativo e interdisciplinario.

En este ejemplo, el verbo "Desarrollar" cumple con indicar la acción que integra los conocimientos, habilidades y actitudes que luego se mencionan. Luego, la frase "...un proyecto de construcción sustentable en madera, aplicando las bases teóricas de la mecánica..." representa la competencia específica, pues es particular de una disciplina. Finalmente, la frase "...considerando una perspectiva de trabajo colaborativo e interdisciplinario" corresponde a la competencia genérica, pues no es específica de la disciplina.



La importancia del Modelo Educativo recae en que el diseño curricular del programa se debe realizar en este marco de trabajo y seguir los lineamientos que se establecen en el Modelo Educativo.

MODELO POR COMPETENCIAS

Las competencias tienen una estructura similar a la de los resultados de aprendizaje (los que se presentarán más adelante); contienen un verbo, el contenido y una condición o contexto.

Por otra parte, la construcción de las competencias debe considerar que estas son **APLICADAS, INTEGRADORAS y GLOBALES**. Además, la construcción de competencias debe considerar los lineamientos del Plan Estratégico Institucional 2021-2030, en donde se pone el foco en tres temas-objetivo, los cuales deben estar presentes en los perfiles profesionales. Las competencias:

Son aplicadas

Las competencias se desempeñan en un contexto en donde se genera una acción.

Son integradoras

Las competencias consideran conocimientos, habilidades y actitudes para su desempeño.

Son globales

Las competencias deben abarcar el programa en su totalidad y, por tanto, no son específicas a un contenido particular.

PLAN ESTRATÉGICO INSTITUCIONAL

Los temas-objetivo fueron definidos en el Plan Estratégico y deben estar presentes en los programas de formación de la Universidad de Concepción, en particular, su desarrollo se debe reflejar en las competencias declaradas en el perfil profesional de los programas formativos.

INTERDISCIPLINA

Consiste en la convergencia e integración de diversas disciplinas a través del diálogo y la colaboración, en búsqueda del enriquecimiento mutuo y del desarrollo de nuevo conocimiento.

INNOVACIÓN

Refiere a la introducción de cambios a procesos, servicios o productos que generen un valor diferenciador y un cambio de calidad, en base al desarrollo del conocimiento y los procesos creativos.





RESPONSABILIDAD SOCIAL Y MEDIOAMBIENTAL

La Universidad impulsará una cultura que se distinga por la valoración de la diversidad, la eliminación de todo tipo de discriminación y la co-construcción de un espacio igualitario y libre de violencia de género. Además, se asegurará un desarrollo sustentable, que resguarde el balance entre el impacto ecológico, social y su bienestar económico, optimizando y generando oportunidades que contribuyan al progreso institucional y de sus integrantes.

EJEMPLOS

Analizar críticamente información proveniente de fuentes diversas y validadas científicamente para fundamentar intervenciones interdisciplinarias en distintos contextos y desde una mirada del Mindfuleating.

Diseñar un plan de intervención kinésico enfocado en las necesidades de la población pediátrica con disfunción cardiorrespiratoria, utilizando herramientas terapéuticas innovadoras y disciplinares específicas de su dominio.

Abordar el fenómeno de la violencia por razones de género en el ámbito del acceso a la justicia, desde un análisis interdisciplinario que incluya los aportes de la sociología, psicología y el trabajo social para comprender las bases sociales y culturales de la violencia y sus diferentes expresiones

En los ejemplos mostrados, se puede ver claramente la estructura de las competencias; todas comienzan con un verbo en infinitivo (analizar, diseñar y abordar), donde el verbo indica una acción aplicada. Luego, les sigue un elemento disciplinar:

- ...Información proveniente de fuentes diversas y validadas científicamente para fundamentar intervenciones (de Mindfuleating)...
- ... un plan de intervención kinésico enfocado en las necesidades de la población pediátrica con disfunción cardiorrespiratoria...
- ...el fenómeno de la violencia por razones de género en el ámbito de acceso a la justicia...

Todos estos puntos corresponden a la parte de "competencias específicas" que se mencionó anteriormente. Finalmente, las tres competencias entregadas como ejemplo contienen condiciones o contextos, los cuales además hacen alusión al trabajo o desarrollo de los temas-objetivo:

- ...para fundamentar intervenciones interdisciplinarias en distintos contextos...
- ...utilizando herramientas terapéuticas innovadoras y disciplinares específicas de su dominio....
- ...desde un análisis interdisciplinario que incluya los aportes de la sociología, psicología y el trabajo social para...

En este caso, la alusión a los temas-objetivo es explícita, sin embargo, también es posible hacer una alusión implícita de estas cuestiones.

Las competencias se declaran en el Perfil Profesional del programa de Diplomado. Se considera que un programa cumple con los lineamientos del Plan Estratégico Institucional si el perfil profesional, es decir, las competencias, declaran desarrollar al menos dos de los tres temas-objetivo.

TAXONOMÍA DE BLOOM

Como se mencionó anteriormente, el Modelo Educativo se basa en el desarrollo de competencias, las cuales tienen ciertas características. El siguiente paso para alinear sus programas al Modelo Educativo es desarrollar las competencias a lo largo del plan de estudios, pero ¿Cómo se logra esto?

¿CÓMO LOGRAR LAS COMPETENCIAS?

Para asegurar el logro de las competencias es importante proponer y estructurar asignaturas que mantengan siempre como norte el desarrollo de estas. Para ello, cada asignatura define sus Resultados de Aprendizaje (RA), los cuales, en su conjunto, tributan al logro de las competencias. Los resultados de aprendizaje definen los niveles cognitivos a trabajar, y pueden estar relacionados a un conocimiento, una habilidad o una actitud.

A cada uno de los niveles cognitivos se asocian una serie de "verbos" que describen el aprendizaje que debe desarrollar el o la estudiante.

Los niveles cognitivos están definidos por diferentes taxonomías. Una de las más conocidas, es la taxonomía de Bloom (en sus diferentes versiones), cuyos niveles se presentan a continuación (hacia arriba aumenta el nivel de complejidad cognitiva).

Para lograr las competencias, se deben definir resultados de aprendizaje a lo largo de las distintas asignaturas que efectivamente, en su conjunto, permitan alcanzar el nivel declarado en las competencias.

CREAR

Generar, Planificar, Producir, Diseñar, Construir, Idear, Trazar, Elaborar, Proponer, etc.

EVALUAR

Comprobar, Criticar, Revisar, Formular, Experimentar, Juzgar, Evaluar, Justificar, Valorar, Determinar, etc.

ANALIZAR

Diferenciar, Organizar, Atribuir, Comparar, Destacar, Integrar, Examinar, Relacionar, Deducir, etc.

APLICAR

Ejecutar, Implementar, Desarrollar, Utilizar, Clasificar, Seleccionar, Demostrar, Emplear, Operar, Exponer, etc.

COMPRENDER

Interpretar, Ejemplificar, Clasificar, Resumir, Inferir, Comparar, Explicar, Opinar, Organizar, Formular, Argumentar, Resumir, etc.

RECORDAR

Recordar, Listar, Describir, Recuperar, Nombrar, Localizar, Definir, Reconocer, Enlistar, Identificar, Señalar, etc.



Taxonomía de Bloom revisada por Anderson, 2001

PLAN ESTRATÉGICO INSTITUCIONAL

El presente capítulo muestra los elementos claves para integrar los temas-objetivo del Plan Estratégico Institucional 2021-2030 a las competencias de un programa formativo.



TEMAS OBJETIVOS DEL PEI 2021 - 2030

El plan estratégico institucional 2021 - 2030 de la Universidad de Concepción define tres temas objetivo que deben abordarse en el proceso formativo de todos los programas de nuestra Institución. Estos temas son:

Interdisciplina

Innovación

Resp. social y medioambiental

De acuerdo con el plan de acción definido por el PEI 2021 - 2030, se deben incorporar al menos dos de estas temáticas en las competencias de un programa de Diplomado. Por lo tanto, el hecho de que estos temas objetivo se encuentren presente en las competencias, de alguna manera el programa se compromete a desarrollar en los y las estudiantes conocimientos, habilidades y actitudes que estén relacionados con estos temas. Entonces, surge naturalmente la pregunta:



¿Cómo se promueve la interdisciplina, la innovación, la responsabilidad social y medioambiental en los y las estudiantes de Diplomados?



INTERDISCIPLINA

La interdisciplina se presenta cuando se utilizan dos o más disciplinas para la comprensión y/o resolución de problemas complejos que desde un enfoque disciplinar no se pueden resolver, fomentando la interacción entre personas de diferentes áreas disciplinares para la comprensión de un mismo fenómeno o problema, contribuyendo al desarrollo de competencias tales como:

Transferir nuevas estructuras de conocimiento a otros contextos mediante la integración de teorías y métodos de diferentes disciplinas.

Comunicarse con profesionales de otras áreas para la comprensión compartida del lenguaje de otras disciplinas, generando nuevos significados.

Trabajar colaborativamente para ampliar las perspectivas disciplinares y la construcción de nuevos conocimientos de manera integrada.

La implementación de la interdisciplina en el aula es un trabajo que requiere principalmente de una apertura disciplinar por parte de los y las docentes. Lo anterior, significa el abrirse a nuevos marcos y paradigmas disciplinares, de manera de integrar conocimientos provenientes de diversos ámbitos de estudio.

En los programas de Diplomado es usual que las personas participantes provengan de diversas áreas de formación, lo que puede promover el intercambio de conocimientos disciplinares y generar instancias que desarrollen la apertura disciplinar en las y los estudiantes.

INNOVACIÓN

La innovación es la generación, desarrollo y adopción de una idea o un comportamiento que es considerado nuevo por las personas u organización. La mayoría de las innovaciones están basadas en el uso y la combinación de información existente (Melkas & Harmaakorpi, 2012).

En general, el desarrollo de la innovación requiere de la toma de riesgo, la adopción de nuevos métodos y vías para actuar y pensar, gente entusiasmada y ambientes que brinden el apoyo necesario (Assink, 2006). Vila et al. (2012) destacan que para que las personas se hagan parte de actividades innovadoras en el trabajo se requiere del desarrollo de habilidades y competencias específicas durante sus estudios. En este sentido, para promover la innovación se requiere de competencias tales como:

Proponer nuevas ideas para la solución de problemas, abordándolos desde diferentes perspectivas.

1

Colaborar con personas diferentes para lograr objetivos comunes, comunicándose de manera efectiva, activa y justificada.

2

Trabajar de manera persistente para lograr objetivos, utilizando los recursos disponibles de manera creativa y anticipando futuros desarrollos o proyectos.

3



RESPONSABILIDAD SOCIAL Y MEDIOAMBIENTAL

Para incorporar la responsabilidad social dentro de los programas formativos de la Universidad, se propone articular los contenidos en torno a los temas de vivir en comunidad y la convivencia (Navarro et al., 2017). Una forma de llevar esto a la práctica es alineando la acción de responsabilidad social en las Universidades a la política pública, de manera de identificar en el territorio problemáticas y luego diseñar cooperativamente acciones a trabajar para resolverlas (Minnicelli, 2015).

Asimismo, la responsabilidad medioambiental se puede promover a través de la llamada formación ambiental, la cual implica una formación integral que considere el desarrollo de percepciones, actitudes y conductas que constituyan una competencia básica que les permita a los y las estudiantes desarrollarse profesionalmente con respeto al medioambiente (Gomera, 2008).

Por tanto, la responsabilidad social y medioambiental se establece a través de competencias como:

Desenvolverse en distintos ámbitos de manera ética y responsable, demostrando un compromiso por las necesidades de la sociedad.

Relacionarse con otras personas respetando y valorando su diversidad cultural e identitaria.

Demostrar sensibilidad y respeto hacia el cuidado y preservación del medioambiente y los valores democráticos.

Vincularse con su entorno, contribuyendo a su desarrollo sostenible mediante acciones que contribuyan a su protección y mejora.

¿CÓMO DESARROLLAR ESTOS TEMAS - OBJETIVO EN LOS Y LAS ESTUDIANTES?

Existen diversas formas de promover el desarrollo de competencias ligadas a la interdisciplina, innovación y responsabilidad social y medioambiental. Sin embargo, en este manual se propone trabajar estas temáticas de manera integrada, ya que de esta manera los y las estudiantes desarrollan naturalmente estas competencias, incluso sin ser conscientes de ello.

Es importante tener en consideración que estas competencias son transversales, es decir, no son exclusivas de una disciplina o tema, sino que se presentan en cualquier área de especialización. En este sentido, es importante tener apertura para trabajar estas temáticas desde la disciplina o desde las áreas consideradas en un diplomado.

Los llamados "temas - objetivo" del PEI 2021 - 2030 son temáticas que se interrelacionan de manera natural si pensamos en solucionar o explicar un fenómeno o problemática del medio:

La vinculación con el medio comienza cuando detectamos un fenómeno o problemática de nuestro entorno, los cuales pueden ser de distinta naturaleza (social, política, natural, etc.). Para poder abordar y trabajar en una solución o explicación de esta problemática o fenómeno, surge naturalmente el enfoque interdisciplinario y la innovación, ya que podemos analizar o explicar desde puntos de vista de distintas disciplinas. También, debemos ser capaces, a partir de nuestros recursos internos y externos, de generar de diversas maneras de desarrollar acciones para lograr llegar a la explicación o solución adecuada.

Por último, como se está considerando un fenómeno o problema que es parte del entorno, estaríamos fortaleciendo la responsabilidad social y medioambiental, ya que las principales problemáticas de nuestro entorno están asociadas a esas dimensiones. Además, el solo hecho de vincularse con el medio social y natural es en sí una acción que promueve la responsabilidad social y medioambiental.

Desde el punto de vista didáctico y metodológico, sería pertinente utilizar estrategias de enseñanza y aprendizaje con estructuras de trabajo colaborativo, entre personas de distintas disciplinas, empleando metodologías de enseñanza que permitan trabajar en problemáticas sociales y/o medioambientales.

Algunas metodologías que permiten incorporar de manera efectiva las características antes mencionadas son el aprendizaje por proyectos o el aprendizaje basado en problemas.



DISEÑO CURRICULAR DE DIPLOMADOS

El presente capítulo muestra los elementos claves para el diseño curricular exitoso de programas de Diplomado, considerando las competencias, resultados de aprendizaje, metodologías y proceso evaluativo de las asignaturas.



DISEÑO CURRICULAR DE UN PROGRAMA

Los programas de Diplomado corresponden a una certificación de postítulo de la Universidad de Concepción y se caracterizan por tener una duración mínima de 120 horas cronológicas (ver Anexo para revisar reglamentación institucional asociada).

Formular un programa de Diplomado es una tarea desafiante que requiere de la integración del trabajo de distintas personas para su creación. Antiguamente, se pensaba el currículo como un conjunto de asignaturas separadas a las cuales se les daba un valor por sí solas y que se centraba en los contenidos. Es decir, era lo que usualmente se conoce como plan o programa de estudios en los que se considera un ordenamiento vertical e independiente o aislado de cada una de las asignaturas que lo componen.

Actualmente, la visión del currículo es mucho más integradora, considerándolo como un sistema que potencia la interrelación de las distintas unidades o asignaturas, fomentando así la formación integral del estudiantado (Limas, 2013). Entonces, se entiende el currículo como un sistema complejo que requiere especial cuidado en su confección y que se debe visualizar como un sistema mayor e integrador, por lo que su diseño también debe poseer tales características.

Finalmente, es importante mencionar que el diseño curricular de un programa se debe enmarcar dentro del propósito de la institución educativa en la cual se va a desarrollar, es decir, el diseño debe considerar el Modelo Educativo y el Plan Estratégico de la Institución, pues el currículo reflejará la visión, misión y valores que la institución desea materializar y transmitir a su entorno. En este contexto, se entregan algunas recomendaciones generales a considerar para el diseño curricular de un programa de diplomado. A continuación, se presentan los primeros pasos para realizar el diseño curricular de un programa formativo; en términos generales, se propone seguir las 3 etapas siguientes:

1. Plantear un objetivo general y objetivos específicos.
2. Definir el Perfil Profesional o Competencias.
3. Definir las asignaturas con sus respectivos Resultados de Aprendizaje.

En la siguiente página encontrará un diagrama explicativo de resumen.

RESUMEN DEL DISEÑO CURRICULAR

1 OBJETIVOS

El primer paso es definir el Objetivo General del programa. Para esto se debe responder a la pregunta ¿Qué se espera desarrollar en las personas participantes con este programa? Luego, se debe definir los Objetivos Específicos.

Se debe plantear 1 Objetivo General y los Objetivos Específicos que sean necesarios para el logro del Objetivo General (usualmente entre 3 a 6).

PERFIL PROFESIONAL

Una vez que se ha planteado el objetivo general y los objetivos específicos, es importante identificar cuáles serán las competencias que desarrollarán las personas participantes. En este punto se plantea las competencias profesionales y genéricas. El Perfil Profesional será el norte durante toda la construcción posterior del programa.

Usualmente, para programas de entre 100 y 200 horas se plantean entre 3 a 6 competencias.

3 DEFINIR ASIGNATURAS

Una vez que se ha definido las competencias a desarrollar, se debe plantear las asignaturas que permitirán que las personas participantes alcancen gradualmente las competencias. Es decir, el logro de las asignaturas integradas en su totalidad debe resultar en el logro de las competencias.

Usualmente, un programa de 150 horas tiene al menos 3 asignaturas y un máximo de 5 asignaturas.

DISEÑO DE OBJETIVOS

El primer paso para la confección de un programa de Diplomado corresponde a la formulación del objetivo general y los objetivos específicos. Es importante mencionar que estos se deben formular desde la perspectiva del programa, es decir, deben responder a la pregunta: ¿Qué busca entregar el programa a las personas participantes?

OBJETIVO GENERAL

En primer lugar, el objetivo general debe definir cuál será la razón que justifica la realización del programa y debe especificar qué se espera lograr en las y los participantes una vez que se completa el programa. Además, este objetivo debe ser global, en el sentido que debe ser lo suficientemente amplio para que sea coherente con los objetivos específicos y las competencias definidas en el programa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

En segundo lugar, los objetivos específicos definen cuáles serán, en particular, las acciones o metas intermedias del programa, las cuales en su conjunto permiten alcanzar el objetivo general. Igualmente, es importante que estos objetivos sean coherentes con los demás elementos curriculares del programa (competencias, asignaturas, resultados de aprendizaje, etc.).

En cuanto a la estructura de los objetivos general y específicos, estos deben comenzar con un verbo. Algunos ejemplos de verbos iniciales para estos objetivos pueden ser entregar, desarrollar, presentar, problematizar, entrenar, entre otros. Posterior al verbo, los objetivos presentan cuáles serán los elementos que componen la acción. Estos pueden ser elementos teóricos, habilidades, actitudes, temáticas, etc. Finalmente, se debe indicar el ámbito de acción, una condición o un contexto, lo cual permite precisar el objetivo a lograr.

Algunas consideraciones para el planteamiento de los objetivos de un programa de Diplomado son las siguientes:

- No estamos hablando de resultados de aprendizaje ni de competencias, por lo que no se relacionan con los niveles cognitivos o destrezas que van a lograr las personas participantes con el programa.
- Se deben formular objetivos realistas y plausibles, ya que los objetivos definen en gran medida las expectativas de las personas participantes de lo que el programa les va a entregar.
- Los objetivos específicos deben ser suficientes y pertinentes para lograr el objetivo general, además se debe propender a no proponer objetivos específicos que se escapen del objetivo general o que sean demasiado específicos.
- En general, un programa de Diplomado posee de 3 a 6 objetivos específicos.



EJEMPLO

Objetivo General

Fortalecer las competencias didácticas de los y las profesoras que imparten inglés en los distintos niveles de enseñanza, a través de metodologías interactivas.

Objetivos Específicos

1. Proporcionar los fundamentos teóricos necesarios para generar metodologías interactivas que contribuyan al desarrollo de un aprendizaje fácil, significativo y efectivo en el contexto de la enseñanza de Inglés.
2. Desarrollar las competencias necesarias para generar contextos de aprendizaje interactivos, significativos y profundos en los y las estudiantes mediante el diseño y aplicación de estrategias didácticas apropiadas.
3. Desarrollar la habilidad para diseñar material didáctico apropiado para la enseñanza del inglés incorporando el uso de las nuevas tecnologías.

PREGUNTAS ORIENTADORAS

Para formular los objetivos

¿Qué busca lograr el programa?

¿Qué entrega el programa a sus participantes?

¿Qué actividades relevantes realiza el programa?

¿Qué acciones son necesarias por parte del programa para el desarrollo del Diplomado?

DISEÑO DEL PERFIL PROFESIONAL

De acuerdo con el actual modelo educativo, un proceso de diseño curricular implica “definir perfiles de egreso pertinentes y adecuados a las necesidades de la sociedad, con altos estándares de calidad” (Modelo educativo UdeC, 2011). Este proceso está definido actualmente en dos fases: En primer lugar, el establecimiento del perfil de egreso y, segundo, la elaboración del plan de estudios. Por otro lado, define que en este proceso se consideran “las características propias de nuestra institución, los lineamientos del Modelo Educativo, las características de nuestros estudiantes y las tendencias nacionales e internacionales en educación superior” (Modelo Educativo UdeC, 2011).

En esta sección les presentaremos los lineamientos para diseñar un perfil profesional que cumpla con los requerimientos establecidos. Según el Modelo Educativo de la Universidad de Concepción, los perfiles profesionales se basan en el desarrollo de competencias, las cuales fueron introducidas en el capítulo anterior.

Entonces, en el perfil profesional se presentan las competencias que el estudiantado desarrollará en el programa de diplomado. Además de las características propias de las competencias (globales, integradas y aplicadas), estas tienen una estructura específica:



COMPETENCIAS

VERBO

OBJETO

CONDICIÓN

Las competencias se estructuran con un:

VERBO

El verbo con el cual comienza la competencia define la acción que se desarrollará. Este debe estar escrito en modo infinitivo y debe corresponder a un verbo asociado a un nivel cognitivo de orden superior (ver Taxonomía de Bloom).

OBJETO

Usualmente se asocia a la disciplina que desarrolla el programa de diplomado o a una de las competencias genéricas establecidas en el Modelo Educativo.

CONDICIÓN O CONTEXTO

Contextualiza la acción definida por el verbo en el marco de trabajo de lo estipulado a través del objeto de la competencia.

EJEMPLO

Abordar el fenómeno de la violencia por razones de género en el ámbito del acceso a la justicia, desde un análisis interdisciplinario que incluya los aportes de la sociología, psicología y el trabajo social para comprender las bases sociales y culturales de la violencia y sus diferentes expresiones

Si observamos la competencia que se muestra en la parte superior de esta página, vemos que se cumple la estructura requerida, puesto que contiene todos los elementos requeridos:

VERBO

Abordar

OBJETO

...el fenómeno de la violencia por razones de género en el ámbito del acceso a la justicia...

CONDICIÓN O CONTEXTO

...desde un análisis interdisciplinario que incluya los aportes de la sociología, psicología y el trabajo social para comprender las bases sociales y culturales de la violencia y sus diferentes expresiones.

Además, vemos que la competencia cumple con los requisitos del Modelo Educativo en cuanto a que:

- Responde a las necesidades del medio, considerando que la violencia de género en el ámbito de la justicia es un problema fundamental a resolver en nuestra sociedad.
- Contiene elementos disciplinares y, por lo tanto, corresponde a una competencia profesional o específica.
- Contiene elementos que hacen alusión al desarrollo de competencias transversales, tales como: Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad y Habilidad para trabajar en equipos interdisciplinarios.

La competencia también cumple con los lineamientos del Plan Estratégico Institucional (PEI) 2021-2030, pues busca desarrollar habilidades interdisciplinarias y de responsabilidad social.

Es importante mencionar que para que un perfil profesional cumpla con el PEI 2021-2030, el conjunto de competencias debe tributar a los temas-objetivo. Es decir, puede ocurrir que una competencia tribute a un solo tema objetivo, mientras que las restantes tributen a otro tema objetivo. En total, las competencias deben tributar a al menos dos de los tres temas-objetivo.

Para verificar que el perfil profesional cumple con los requisitos esperados, a continuación se presenta una pauta de cotejo que les permitirá chequear si los elementos principales están presentes en las competencias.

PAUTA DE COTEJO

Para el chequeo del perfil profesional.

		SÍ	NO
INTERDISCIPLINA	Del perfil profesional se extrae que quienes se gradúen del programa desarrollarán habilidades que les permitirán trabajar en equipos interdisciplinarios.		
	Del perfil profesional se extrae que, al finalizar el proceso formativo, los y las profesionales tendrán una perspectiva interdisciplinaria del área a la cual pertenece el programa.		
	Del perfil profesional se extrae que quienes terminen el proceso formativo serán capaces de plantear soluciones atinentes a su quehacer profesional con una perspectiva interdisciplinaria.		
INNOVACIÓN	En el perfil profesional se menciona explícita o implícitamente que quienes se gradúen del programa serán capaces de diagnosticar e identificar las necesidades del medio u oportunidades de mejora relacionadas a la misma u otra disciplina del programa en cuestión.		
	En el perfil profesional se menciona explícita o implícitamente que quienes se gradúen del programa serán capaces de proponer soluciones innovadoras a necesidades del medio relacionadas a la misma u otra disciplina del programa en cuestión.		
	En el perfil profesional se menciona explícita o implícitamente que quienes se gradúen del programa serán capaces de proponer modificaciones o mejoras en su quehacer profesional relacionadas a la misma u otra disciplina del programa en cuestión.		
RESP. SOCIAL Y MEDIOAMBIENTAL	El perfil profesional considera elementos que hacen alusión a formar un perfil profesional comprometido con la preservación del medio ambiente.		
	El perfil profesional considera elementos que hacen alusión a formar un perfil profesional comprometido con su medio sociocultural.		
	El perfil profesional considera elementos que hacen alusión a formar un perfil profesional que valora y respeta la diversidad y multiculturalidad.		
MODELO EDUCATIVO	Del perfil profesional se extrae que el programa responde a las necesidades del medio.		
	Las competencias del programa articulan conocimientos, habilidades y actitudes.		
	El perfil profesional considera competencias genéricas o transversales referidas en el modelo educativo.		
	El perfil considera competencias profesionales o específicas vinculadas al campo profesional.		
	Las competencias cumplen con los requerimientos de estructura.		

*Se considera que el perfil profesional se alinea a la interdisciplina, innovación y/o responsabilidad social y medioambiental si cumple con al menos dos de los tres criterios de cada uno de estos temas-objetivo. El perfil profesional debe cumplir con todo los requerimientos del modelo educativo.

DISEÑO DE LOS PROGRAMAS DE ASIGNATURAS

Una vez que se han planteado los objetivos y el perfil profesional del programa de diplomado, se debe comenzar el proceso de diseño de cada una de las asignaturas que permitirán el logro de las competencias y el cumplimiento de los objetivos previamente planteados. Las asignaturas de un programa tienen una estructura definida:

Identificación

Descripción

Resultados de Aprendizaje

Contenidos

Metodología

Evaluación

Bibliografía y Material de Apoyo



Cada uno de estos elementos tiene un propósito dentro del programa y permite evaluar la coherencia de las asignaturas en función del perfil profesional (competencias) y objetivos planteados:

- **Identificación:** contiene elementos básicos de la asignatura, tales como: nombre, docentes, horas presenciales, horas sincrónicas y asincrónicas y duración en semanas.
- **Descripción:** contiene una breve descripción de la asignatura (uno o dos párrafos). Además, en esta sección se declaran las competencias a las cuales tributa esta asignatura, lo que se define según lo obtenido al realizar la matriz de competencias (se presenta más adelante).
- **Resultados de aprendizaje:** contiene los resultados de aprendizaje específicos de cada una de las asignaturas, los cuales, en su conjunto, permitirán el logro de las competencias declaradas en el perfil profesional.
- **Contenidos:** contiene los contenidos específicos de la asignatura. No es necesario entregar grandes detalles sobre estos, basta con un listado de contenidos o un resumen de cada una de las unidades de la asignatura (1 párrafo por asignatura).

- **Metodologías:** se refiere a las estrategias que se utilizarán a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje para alcanzar los resultados de aprendizaje declarados. Las metodologías deben ser coherentes con los resultados de aprendizaje.
- **Evaluación:** corresponde al proceso evaluativo que permitirá medir el nivel de logro de las personas que cursan la asignatura en relación a los resultados de aprendizaje. Las evaluaciones deben ser coherentes con los resultados de aprendizaje.
- **Bibliografía y material de apoyo:** es importante declarar bibliografía actualizada que permita a los y las estudiantes encontrar apoyo en su proceso de enseñanza y aprendizaje o profundizar en los contenidos de la asignatura. Se espera contar con bibliografía vigente y actualizada.

PROPUESTA PARA EL DISEÑO CURRICULAR DE ASIGNATURAS

El proceso de diseño curricular de una asignatura se enmarca dentro de un proceso mayor: el diseño curricular de un programa. Por lo tanto, al diseñar una asignatura, es importante tener siempre presente las competencias y los objetivos planteados inicialmente para el programa de diplomado.

Dado que el diseño de las asignaturas y del programa es un proceso complejo, resulta probable que sea necesario realizar algunas iteraciones antes de determinar el diseño más adecuado, puesto que primero se plantean las competencias y puede ocurrir que los resultados de aprendizaje definidos no sean suficientes para lograrlas, o implicar que el nivel de complejidad sea mayor al declarado inicialmente en las competencias. Esto quiere decir que una vez diseñadas las asignaturas, puede ser necesario reajustar las competencias, los resultados de aprendizaje o algún otro elemento del programa. A continuación, les proponemos un procedimiento para el diseño de asignaturas, considerando el proceso general del diseño de un programa de diplomado. Este procedimiento debe ser repetido, en caso de ser necesario, hasta que el programa sea completamente coherente.

1**OBJETIVOS**

Plantear los objetivos, tanto general como específicos, del programa.

2**PERFIL PROFESIONAL**

Proponer un perfil profesional, considerando las competencias que los y las estudiantes desarrollarán.

3**DEFINICIÓN DE ASIGNATURAS**

Plantear las asignaturas necesarias para lograr las competencias declaradas en el perfil profesional.

4**RESULTADOS DE APRENDIZAJE ESPERADOS**

Plantear los resultados de aprendizaje de cada una de las asignaturas.

5**MATRIZ DE COMPETENCIAS**

Verificar que la totalidad de los resultados de aprendizaje permita el logro de las competencias mediante una matriz de competencias.

6**ITERAR**

Si la matriz de competencias deja en evidencia una falta de coherencia entre los resultados de aprendizaje y el perfil profesional, entonces se deben ajustar las competencias y/o los resultados de aprendizaje. Si la matriz de competencias resulta exitosa, se debe continuar el proceso.

7**PROCESO EVALUATIVO**

Primero se diseña un proceso evaluativo que permita medir el nivel de logro de los resultados de aprendizaje.

8**METODOLOGÍAS**

Una vez que hay claridad sobre el proceso evaluativo, y se verifica su coherencia con los resultados de aprendizaje, se plantean las estrategias que se utilizarán para abordar los contenidos y alcanzar los resultados de aprendizaje.



RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Plantear resultados de aprendizaje es el primer paso para diseñar el programa de una asignatura. Los resultados de aprendizaje son aprendizajes asociados a un nivel cognitivo (ver Taxonomía de Bloom, p. 12) que en su conjunto permiten el desarrollo parcial de una o más competencias. Estos pueden estar relacionados a un conocimiento, una habilidad o una actitud.

Los resultados de aprendizaje son específicos a un contenido disciplinar. Deben contener **UN SOLO VERBO**, el cual define el nivel cognitivo que se busca desarrollar. Los niveles cognitivos están definidos por las taxonomías, tales como la de Bloom.

VERBO

Solo un verbo en infinitivo (crear, identificar, etc.)

CONTENIDO

El contenido debe ser específico de la disciplina a desarrollar.

CONDICIÓN O CONTEXTO

La condición o contexto permite identificar y especificar claramente cómo o para qué se va a desarrollar el nivel cognitivo y el contenido.



Es importante considerar que no es necesario especificar todos los niveles cognitivos por los que debe pasar un o una estudiante para alcanzar un aprendizaje, sino que se indican los que correspondan a los de nivel cognitivo mayor.

EJEMPLOS

VERBO	CONTENIDO	CONDICIÓN O CONTEXTO
ANALIZAR	las características químicas de los alimentos	a partir de la información proporcionada por el etiquetado.
EXPLICAR	información en materia de lingüística	en el idioma inglés, tanto de manera individual como grupal.
IDENTIFICAR	los principios de la propiedad intelectual e industrial	reconociendo la importancia que estos tienen para las IES.

MATRIZ DE COMPETENCIAS

Es relevante tener en cuenta que distintas asignaturas pueden tributar al logro de una misma competencia, de tal manera que esta se desarrolle gradualmente a lo largo del programa. Esto quiere decir que todos los resultados de aprendizaje declarados en cada una de las asignaturas tributarán al menos a una competencia. Para corroborar que las competencias se desarrollan en su totalidad, se debe realizar una matriz de competencias, la cual permite relacionar los resultados de aprendizaje de distintas asignaturas con el perfil profesional. Al realizar esta matriz se debe considerar las siguientes interrogantes:

1. ¿Los resultados de aprendizaje alcanzan el mismo nivel cognitivo que los niveles cognitivos declarados en las competencias?
2. ¿Los resultados de aprendizaje tributan solamente a las competencias declaradas en el perfil profesional y no se alejan de estas?
3. ¿Existe una diversidad de niveles cognitivos declarados en las asignaturas, que permite alcanzar gradualmente un nivel cognitivo superior, declarado en las competencias?

¿CÓMO HACER UNA MATRIZ DE COMPETENCIAS?

La matriz de competencias se realiza ubicando en filas distintas todas las asignaturas del programa y, en las columnas, las competencias. Luego, se identifica qué resultado de aprendizaje tributa a qué competencia. Para ilustrar esto simularemos el siguiente caso: Un programa de diplomado tiene cuatro asignaturas, con sus respectivos resultados de aprendizaje, y además declara tres competencias:

Programa de Diplomado

Competencia 1 (C1): Aplicar...

Competencia 2 (C2): Diseñar...

Competencia 3 (C3): Implementar...

Asignaturas del programa y sus Resultados de Aprendizaje (RA)

Asignatura 1

RA 1: Reconocer...
RA 2: Describir...
RA 3: Clasificar...
RA 4: Demostrar...

Asignatura 2

RA 1: Identificar...
RA 2: Diferenciar...
RA 3: Determinar...

Asignatura 3

RA 1: Describir...
RA 2: Evaluar...
RA 3: Utilizar...
RA 4: Diferenciar...
RA 5: Diseñar...

Asignatura 4

RA 1: Reconocer...
RA 2: Seleccionar...
RA 3: Planificar...
RA 4: Implementar...



Cada una de las asignaturas tiene una cantidad de resultados de aprendizaje que es independiente y propia según sus características. Las asignaturas difieren en la cantidad de horas y en contenidos. Todos los resultados de aprendizaje comienzan con un verbo de acción, los cuales se desprenden de la taxonomía de Bloom y permiten desarrollar distintos niveles cognitivos a lo largo del programa. La principal característica de un programa es que la totalidad de los resultados de aprendizaje permiten el logro de todas las competencias de forma integral.

Para verificar que los resultados de aprendizaje posibiliten el logro de las competencias, realizaremos una MATRIZ DE COMPETENCIAS. Para construir la Matriz de Competencias debe seguir los siguientes pasos:

1. Escriba las competencias en la primera fila de la tabla. Cada columna representará una competencia.
2. Escriba las asignaturas en la primera columna de la tabla. Cada fila representará una asignatura.
3. Según los resultados de aprendizaje de cada asignatura, identifique qué resultado de aprendizaje tributa a qué competencia y escríbalo en la columna correspondiente.
4. Repita el paso anterior para cada una de las asignaturas.

MATRIZ DE COMPETENCIAS

	C1: Aplicar...	C2: Diseñar...	C3: Implementar...
Asignatura 1	RA1: Reconocer... RA2: Describir... RA4: Demostrar...		RA1: Reconocer... RA3: Demostrar...
Asignatura 2		RA1: Identificar... RA3: Determinar...	RA 2: Describir... RA3: Determinar...
Asignatura 3	RA 1: Describir... RA3: Utilizar... RA 4: Diferenciar...	RA2: Evaluar... RA 5: Diseñar...	RA1: Describir... RA4: Diferenciar...
Asignatura 4	RA2: Seleccionar... RA2: Planificar..	RA1: Reconocer... RA3: Planificar...	RA1: Reconocer... RA2: Seleccionar... RA3: Planificar... RA4: Implementar...

En nuestro ejemplo, se puede observar que la Asignatura 1 tributa al logro de dos competencias; C1 y C3. En particular, los resultados de aprendizaje RA1, RA2 y RA4 tributan al logro de la competencia C1, mientras que los resultados de aprendizaje RA1 y RA3 tributan al logro de la competencia C3. En el ejemplo también se observa que la Asignatura 1 no contribuye al logro de la competencia C2. Esto es completamente aceptable, siempre y cuando el resto de las asignaturas desarrolle resultados de aprendizaje que le permitan a los y las estudiantes alcanzar la competencia C2.

¿CÓMO LOGRAR LAS COMPETENCIAS?

Para verificar que se logran las competencias debe ocurrir que:

Todos los resultados de aprendizaje tributan al menos a una competencia.

Por ejemplo, el Resultado de Aprendizaje 2, de la Asignatura 1, tributa solamente al logro de la competencia C1 (ver fila 2, columna 2 de la tabla). Sería incorrecto que un RA no tributara a ninguna competencia de las declaradas en el perfil profesional.

En su conjunto, los resultados de aprendizaje alcanzan el nivel cognitivo adecuado.

Por ejemplo, la competencia 3 hace referencia al nivel cognitivo "Implementar"; si revisamos la columna correspondiente, en su totalidad, los resultados de aprendizaje alcanzan gradualmente el nivel cognitivo de implementar, pasando por verbos como "Reconocer", "Demostrar", "Describir", "Determinar", "Diferenciar", "Seleccionar", "Planificar" e "Implementar". Es decir, la última asignatura desarrolla el nivel cognitivo más complejo y permite lograr la competencia declarada.

En el ejemplo de la página anterior, se puede observar que las distintas asignaturas tributan a distintas competencias, y no necesariamente tributan a todas las competencias o a una en particular. Esto es debido a que el diseño curricular de los programas de diplomado es un proceso complejo que se debe pensar de forma integral.

¿PARA QUÉ SIRVE LA MATRIZ DE COMPETENCIAS?

La construcción de una matriz de competencias nos permitirá corroborar la coherencia curricular del programa. Es decir, su construcción nos permite reconocer si el logro de los resultados de aprendizaje permite el logro de las competencias en su totalidad.

Para verificar que el análisis de la matriz de competencia resulte en un diseño curricular coherente, les facilitamos una pauta de cotejo que permitirá guiar su análisis y concluir si los resultados de aprendizaje o las competencias necesitan algún ajuste.

PAUTA DE COTEJO

Para analizar una matriz de competencias

		SÍ	NO
COMPETENCIAS	Los resultados de aprendizaje, en su conjunto, alcanzan el nivel cognitivo adecuado para cada una de las competencias declaradas en el perfil profesional.		
	Los resultados de aprendizaje permiten el logro gradual de las competencias declaradas en el perfil profesional.		
	Los resultados de aprendizaje se delimitan adecuadamente, en el sentido de que todos y cada uno de estos se enmarca en el logro de alguna de las competencias declaradas en el perfil profesional.		
	El conjunto de todos los resultados de aprendizaje permite el logro de cada una de las competencias declaradas en el perfil profesional.		
RESULTADOS DE APRENDIZAJE	Todos los resultados de aprendizaje declarados en las asignaturas comienzan con un solo verbo en infinitivo y poseen un contexto o condición.		
	Todos los resultados de aprendizaje se asocian con al menos una competencia del perfil profesional.		
	Todos los resultados de aprendizaje hacen alusión a contenidos diferentes.		
	El conjunto de resultados de aprendizaje de cada asignatura es diverso, es decir, apunta al logro de más de un nivel cognitivo.		
	El conjunto de todos los resultados de aprendizaje del programa es diverso, es decir, se identifican al menos cuatro niveles cognitivos a desarrollar.		

*Si marcó alguna de las filas amarillas con "NO", es probable que deba iterar en el proceso de diseño y modificar alguno de los resultados de aprendizaje o las competencias del programa. Si marcó alguna de las filas azules con "NO" entonces se deben modificar los resultados de aprendizaje.

PROCESO EVALUATIVO

Una vez que se ha verificado la coherencia entre los resultados de aprendizaje y las competencias (a través de la matriz de competencias), se diseñará el proceso evaluativo del programa de diplomado. Esto corresponde al proceso evaluativo de cada una de las asignaturas que componen el programa.

El proceso evaluativo de una asignatura nos permite medir el nivel de logro que alcanza el estudiantado en relación a los resultados de aprendizaje. Así, es importante que al plantear los resultados de aprendizaje se tenga presente este punto, puesto que debe ser posible medir el nivel de logro de todos y todas las estudiantes. Por ejemplo, si un resultado de aprendizaje es:

RA *Implementar actividades de autocuidado en su equipo de trabajo bajo las actuales normativas ministeriales y recomendaciones nacionales e internacionales.*

Entonces el proceso evaluativo debe ser tal que permita medir el nivel de logro alcanzado por un o una estudiante en relación a la implementación de actividades de autocuidado en su equipo de trabajo. Esto quiere decir que se deberá realizar una actividad en terreno o un proceso de simulación en donde se pueda observar este proceso en cada uno y una de las estudiantes, de tal manera de evidenciar si la implementación se está llevando a cabo bajo las condiciones adecuadas. Así, es posible concluir que la definición del proceso evaluativo será específica de cada programa y estará directamente relacionada con los resultados de aprendizaje, y por lo tanto, con las competencias que se declaran para cada diplomado. Además, la complejidad del proceso evaluativo también estará relacionada con la complejidad de los resultados de aprendizaje declarados, es decir, distintos niveles cognitivos (ver Taxonomía de Bloom) tendrán asociados distintos tipos de evaluaciones.

Una práctica muy común en el diseño de programas de asignaturas es dejar el diseño del proceso evaluativo para el final, una vez que ya se han definido los contenidos, resultados de aprendizaje y metodologías a utilizar. Nuestra propuesta es realizar el diseño de asignaturas desde una perspectiva distinta, en donde a partir de los resultados de aprendizaje se diseña inmediatamente el proceso evaluativo. Esta técnica le permitirá pensar la evaluación como parte central del proceso de enseñanza y enfocarlo en su totalidad en el logro de los resultados de aprendizaje. De esta manera, la evaluación pasa a ser parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, centrando el proceso en el monitoreo y retroalimentación en el estudiantado en lugar de pensarlo con un fin puramente calificativo.

A continuación, se presenta una tabla con sugerencias de evaluaciones según el nivel cognitivo que se espera desarrollar en los y las estudiantes. Esta tabla pretende ser sólo una guía para la generación del proceso evaluativo, sin embargo, es posible ir más allá de esta tabla, generar nuevas formas de evaluar e incluso mezclar más de una estrategia en una misma evaluación.

EVALUACIONES

Según el nivel cognitivo a desarrollar

Nivel cognitivo	Algunos verbos de acción	Estrategia de evaluación posible
RECORDAR	Enlistar, definir, nombrar, describir, reproducir, etc.	- Preguntas de selección múltiple. - Preguntas de completar oraciones. - Preguntas de verdadero o falso. - Preguntas de respuesta corta. - Preguntas de coincidencia o términos pareados.
COMPRENSIÓN	Explicar, clasificar, identificar, resumir, etc.	- Discusiones en clases. - Exámenes escritos u orales con preguntas abiertas. - Realización de mapas conceptuales.
APLICACIÓN	Aplicar, calcular, demostrar, preparar, practicar, etc.	- Realización de laboratorios o actividades prácticas. - Realización de simulaciones o prototipos. - Actividades que requieran que el estudiantado use procedimientos para resolver tareas.
ANÁLISIS	Analizar, distinguir, seleccionar, criticar, inferir, etc.	- Estudios o análisis de casos reales o ficticios. - Debates. - Realización de mapas conceptuales que requieran que los y las estudiantes seleccionen información relevante o, determinar cómo ciertos elementos funcionan en su totalidad. - Resolución de problemas.
EVALUACIÓN	Juzgar, evaluar, criticar, relacionar, valorizar, etc.	- Realizar críticas. - Revisión o evaluación de productos. - Estudios que requieran que los y las estudiantes evalúen, monitoreen o critiquen lecturas, desempeños o productos, considerando criterios establecidos previamente.
CREACIÓN	Construir, componer, diseñar, desarrollar, etc.	- Realización de ensayos. - Proyectos de investigación. - Diseño de proyectos.

*Tabla adaptada del artículo "Learning Objective and Assessment Linkage: Its Contribution to Meaningful Student Learning", Abatihun Alehegn Sewagegn, 2020.

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS GENÉRICAS

La tabla anterior presenta estrategias evaluativas relacionadas puramente con los elementos disciplinares que contienen los resultados de aprendizaje. Para evaluar otros aspectos relevantes, como los que permiten desarrollar las competencias genéricas de los programas de diplomado, se deben considerar otras estrategias, como por ejemplo:

Trabajos grupales para evaluar el desarrollo de habilidades interdisciplinarias en los y las estudiantes.

Presentaciones orales o escritas para evaluar el uso de lenguaje técnico o el desarrollo de habilidades de comunicación en los y las estudiantes.

Análisis de casos en equipos interdisciplinarios para evaluar el desarrollo de habilidades de colaboración en los y las estudiantes.

En resumen, el proceso evaluativo del programa debe ser diverso y coherente con los resultados de aprendizaje, es decir, se debe evaluar de distintas maneras a través del proceso formativo. Además, no basta con enlistar en el programa de diplomado una serie de evaluaciones sin su correspondiente descripción, pues es importante que en el proceso de diseño curricular se direcciona con cada una de las evaluaciones en coherencia con los resultados de aprendizaje que se declaran.

EJEMPLO

Una de las asignaturas de un programa de diplomado declara los siguientes resultados de aprendizaje:

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

- Aplicar prácticas de trabajo interdisciplinario en salud mental en la Atención Primaria de Salud.
- Diseñar actividades de autocuidado del equipo de Salud Mental bajo las actuales normativas ministeriales y recomendaciones nacionales e internacionales.

Un adecuado proceso evaluativo debe ser tal que permita medir el nivel de logro alcanzado por los y las estudiantes en relación a ambos resultados de aprendizaje, por ejemplo:

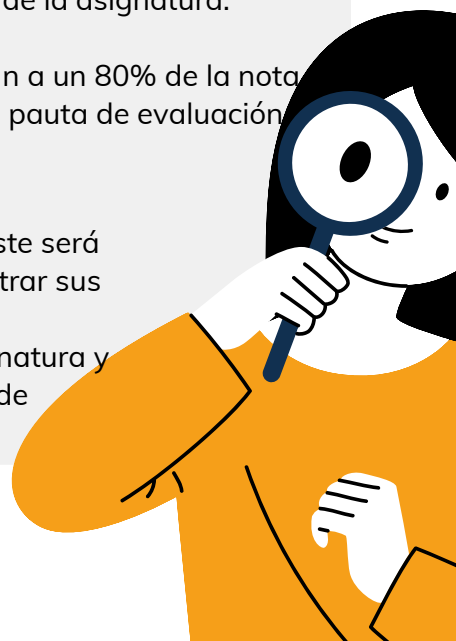
PROCESO EVALUATIVO

Se desarrollarán 2 trabajos grupales a lo largo de la asignatura según un formato estándar:

1. **Aplicación:** se deberán proponer soluciones a través de un trabajo interdisciplinario, utilizando los contenidos entregados en la asignatura, para una problemática de salud mental local o ficticia en donde los y las estudiantes deberán aplicar las prácticas de trabajo interdisciplinario en salud mental para la atención primaria de salud. Este trabajo se realizará al finalizar la primera semana de la asignatura.
2. **Diseño:** cada grupo deberá diseñar un plan de actividades de autocuidado para un equipo de salud mental, considerando las normativas ministeriales y las recomendaciones nacionales e internacionales para tales actividades. Este trabajo se realizará al finalizar la tercera semana de la asignatura.

Las notas de los trabajos se promediarán y corresponderán a un 80% de la nota final de la asignatura. La calificación se obtendrá según la pauta de evaluación adjunta en Anexo 1.

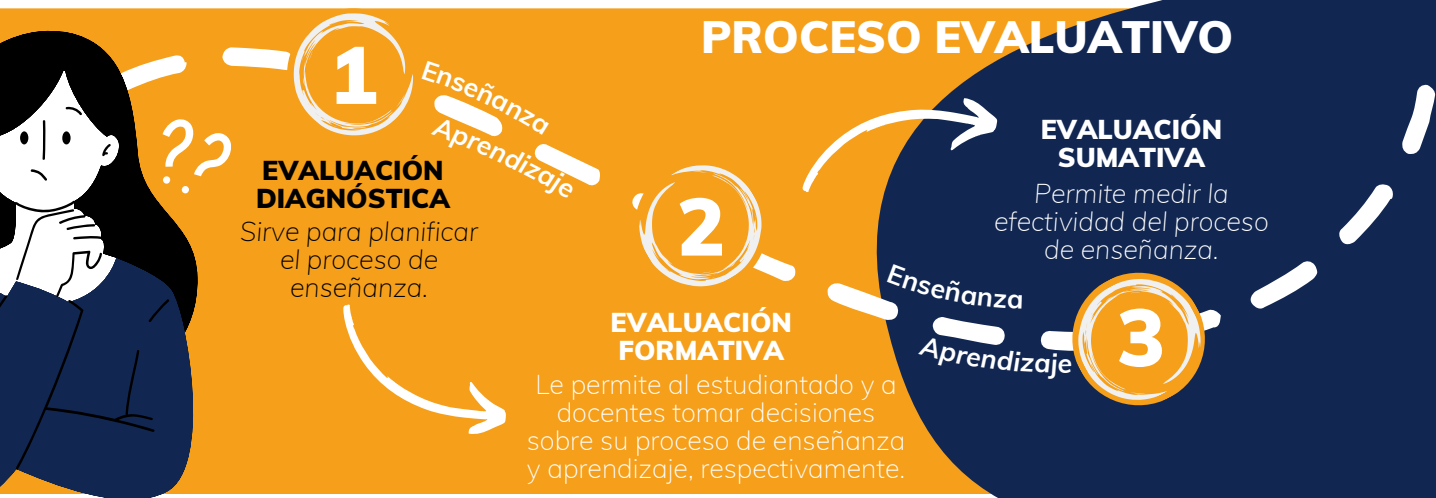
Además, se aplicará un test teórico a través de plataforma, correspondiendo a un 20% de la nota final de la asignatura. Este será de alternativas en la cual los y las estudiantes deberán demostrar sus conocimientos en relación a los contenidos entregados. Esta evaluación se realizará durante la segunda semana de la asignatura y tendrá retroalimentación inmediata a través de la plataforma de gestión del aprendizaje.



EVALUACIONES DIAGNÓSTICAS Y FORMATIVAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

En el desarrollo de un programa formativo los y las estudiantes construyen sus aprendizajes de manera gradual. Es por esto que se deben considerar instancias de evaluación iniciales e intermedias antes de finalizar el proceso con las evaluaciones sumativas (calificadas). Ambas instancias son relevantes para diseñar una experiencia de aprendizaje adecuada y personalizada para los y las aprendices, además de entregar retroalimentación oportuna.

En este sentido, es pertinente hablar de un "proceso evaluativo" más que de las "evaluaciones del curso", ya que se debe ser consciente que la evaluación es parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es así como existen tres tipos de instancias evaluativas relevantes en un curso: (1) la evaluación inicial o diagnóstica, (2) la evaluación de proceso o formativa y (3) la evaluación sumativa. Es importante recalcar que estas tres instancias retroalimentan el proceso de enseñanza y aprendizaje; por un lado, la evaluación diagnóstica permite planificar de mejor manera el proceso de enseñanza, la evaluación formativa permite a un o una estudiante tener información para tomar decisiones que mejoren su aprendizaje, y la evaluación sumativa permite conocer el aprendizaje logrado por el estudiantado, a la vez de entregar información respecto a la efectividad del proceso de enseñanza desarrollado por el o la docente (ver figura).



La evaluación diagnóstica o inicial

De acuerdo con el enfoque andragógico, las personas adultas que aprenden traen consigo una serie de aprendizajes y experiencias previas, las cuales pueden resultar vitales para la construcción de nuevos aprendizajes. Es por ello que resulta necesario realizar una evaluación diagnóstica o inicial, ya que esto permitirá en gran medida guiar al cuerpo docente en la mediación y guía en el aprendizaje de las personas participantes. Por otro lado, la evaluación inicial permite determinar el grado de heterogeneidad de los y las participantes, además de conocer otros aspectos, como motivaciones, intereses y aptitudes.

ACTIVIDADES PARA REALIZAR UNA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Algunas actividades que pueden ser utilizadas como medio de evaluación diagnóstica son las siguientes:

Preguntas de selección múltiple a través de clickers

los clickers o también llamados sistemas de respuestas electrónica, permiten realizar un diagnóstico rápido de la audiencia en instancias presenciales o sincrónicas.

Preguntas abiertas uno a uno

Mediante este tipo de actividades el o la docente realiza una pregunta y luego cada participante responde abiertamente.

Cuestionario mixto

Este tipo de evaluación es el más utilizado. Permite realizar diversos tipos de preguntas, ya sea disciplinares o personales. Se recomienda su utilización en instancias asincrónicas.

Entrevistas individuales

Esta estrategia es la más compleja de implementar por el tiempo que demanda. Se recomienda para grupos pequeños y en instancias en las cuales sea necesario conocer en mayor profundidad a las personas aprendices.

La evaluación formativa o de proceso

Las evaluaciones durante el proceso de aprendizaje son relevantes para entregar retroalimentación a las personas aprendices y para identificar errores comunes. Es importante que se consideren evaluaciones formativas que midan los niveles cognitivos considerados en los resultados de aprendizaje. En este aspecto, es común simular una instancia de evaluación sumativa, de manera que las personas puedan enfrentarse a esta situación previamente y puedan conocer cómo desempeñarse, sobre todo cuando se utilizan medios de evaluación que no han sido considerados previamente.

El rol principal de la evaluación formativa es retroalimentar, por lo que la labor del docente o guía es muy relevante, ya que generalmente es quien lleva a cabo este proceso (también se puede utilizar la evaluación o retroalimentación por pares). La retroalimentación se debe entregar de manera oportuna, debe ser respetuosa y entregar información valiosa y clara para que la persona pueda reforzar los aspectos a mejorar.



La evaluación del aprendizaje en personas adultas

Debemos considerar que, en los programas de este tipo, las instancias o medios de evaluación deben ser adecuados para nuestros y nuestras participantes. En este sentido, debemos tener siempre presente que estamos guiando a personas adultas en su aprendizaje. Es por esto que debemos desarrollar un proceso evaluativo que tenga el significado y utilidad propicia para personas que se encuentran en una etapa adulta.

En estos términos, las instancias de evaluación para el público objetivo adulto siempre deben estar contextualizadas o enmarcadas en situaciones que le son comunes y pertinentes con su realidad.

Por ejemplo, enmarcar las evaluaciones en el desarrollo de productos que posteriormente puedan ser utilizados en su trabajo, simular una situación que represente el contexto laboral de los y las participantes o realizar la evaluación en terreno mediante la observación del desempeño de las personas en un contexto laboral real. En este sentido, se debe evitar abusar de las evaluaciones de conocimiento, ya que en un programa formativo que tiene como principal foco el desarrollo de competencias profesionales y/o laborales no tiene mayor significancia el desarrollar aprendizajes meramente memorísticos o que no logren relacionarse directamente con la función o labor en el trabajo.

Es muy probable que en el contexto de la educación de adultos nos encontremos con una gran diversidad de aprendices, lo que es un desafío no menor a la hora de evaluar. En primer lugar, el nivel que traen de base las personas participantes puede ser muy diferente entre sí y, por tanto, es un factor a considerar en la evaluación. En este sentido, es conveniente dar pautas claras sobre cómo desarrollar el proceso evaluativo, además de considerar la evaluación de todos los aspectos esperados en el desempeño de la tarea, de manera de no limitarnos a evaluar un solo aspecto del desempeño.

Por último, es importante no recargar a las personas con evaluaciones que requieran una alta dedicación horaria, dado que al ser personas que probablemente se encuentren trabajando y deban dedicar tiempo a las labores del hogar y la familia, es mejor pensar en evaluaciones que tengan continuidad entre asignaturas y que sean eficientes en términos de demanda de tiempo. Por ejemplo, se podría pensar en el desarrollo de un proyecto por partes, y que en las distintas asignaturas se vayan trabajando y evaluando diversos aspectos de este.

Algunos ejemplos de instancia evaluativas formativas y sumativas que se pueden utilizar en este tipo de programas son los siguientes:

Evaluación por pares

En la evaluación por pares se solicita a las personas que evalúen el trabajo de un o una par, utilizando un instrumento construido por el o la docente. De esta manera, los y las aprendices se entregan retroalimentación de forma cruzada.

Desarrollo de productos de aprendizaje

Las personas trabajan en la confección de un producto (informe, maqueta, obra literaria, etc.) el cual, posteriormente, es evaluado por un o una docente utilizando un instrumento.

Exposiciones orales

Las personas presentan un trabajo a sus pares y a el o la docente. La evaluación puede ser realizada por el o la docente e incluso incorporar la participación de las demás personas en la valoración del desempeño.

Trabajos grupales

Los y las aprendices forman grupos de trabajo y realizan una tarea designada por un o una docente. Se puede solicitar evaluar el desempeño de cada integrante del grupo por medio de una coevaluación.

Simulación

Las personas desarrollan un procedimiento o responden a una pregunta en un ambiente simulado. Generalmente este tipo de evaluación se utiliza en disciplinas asociadas al área de la salud.



METODOLOGÍAS

De acuerdo con la propuesta de este manual, luego de que se define el proceso evaluativo mediante el cual se determinará el nivel de logro de los resultados de aprendizaje de cada asignatura, corresponde determinar la metodología que se utilizará para desarrollar los aprendizajes en los y las estudiantes. De esta manera, la metodología de la asignatura responde a la pregunta: ¿Cómo se lograrán los resultados de aprendizaje propuestos en la asignatura?

Al igual que cuando se diseña el proceso evaluativo de una asignatura, se deben tener en consideración los resultados de aprendizaje a lograr por los y las estudiantes, ya que las metodologías a emplear deben ser coherentes con los niveles cognitivos asociados a cada resultado de aprendizaje. A continuación, se muestran ejemplos de metodologías que permiten trabajar los distintos niveles cognitivos asociados a los resultados de aprendizaje:

NIVEL COGNITIVO	METODOLOGÍAS
RECORDAR	- Exposición de contenidos. - Sistemas de respuesta electrónica.
COMPRENSIÓN	- Lectura de textos. - Técnica del puzzle.
APLICACIÓN	- Juego de roles. - Simulación. - Desarrollo de trabajos grupales.
ANÁLISIS	- Análisis de casos. - Plenario de clase. - Foros de discusión.
EVALUACIÓN	Análisis crítico.
CREACIÓN	- Formulación de proyectos. - Construcción de productos.

Es importante tener en cuenta que algunas de las metodologías mostradas en la tabla pueden trabajar distintos niveles cognitivos dependiendo del enfoque y la forma en que se utiliza. Por ejemplo, un foro de discusión podría ser de análisis si se plantea una pregunta abierta que fomente el análisis colaborativo; pero en otro caso podría trabajar la evaluación si se solicita emitir un juicio respecto a algún elemento presentado en el encabezado del foro.



APRENDIZAJE ACTIVO

De acuerdo con el modelo educativo vigente de nuestra Universidad (2011), en el aprendizaje orientado al desarrollo de competencias, el o la estudiante se convierte en protagonista activa de un aprendizaje interactivo, compartido y distribuido. Esto significa que en el proceso de aprendizaje se debe asegurar que el o la aprendiz desarrolle actividades que le permitan interactuar con otras personas y ejecutar acciones que tributen a lograr los resultados de aprendizaje.

APRENDIZAJE ACTIVO

Se define el Aprendizaje Activo como lo opuesto a estar escuchando pasivamente una ponencia o una clase, es decir, el estudiantado participa activamente en el proceso de construcción de sus aprendizajes.



Por lo tanto, la selección de metodologías debe dar paso a un aprendizaje activo del estudiantado, dejando de lado la recepción pasiva de contenidos. Esto es aún más importante en el aprendizaje de personas adultas, ya que estas pasaron por ciclos formativos previos y, además, tienen acumulada una mayor cantidad de experiencias previas que pueden servir como base para la construcción de nuevos conocimientos.

Existen diversas estrategias que permiten recuperar experiencias y aprendizajes previos de las personas. A continuación, se presentan algunas de estas con una breve descripción de cada una de ellas:

Plenario de clase

Se plantea una pregunta o una situación y las personas proponen una respuesta o una idea que aporta a la discusión. Generalmente se van anotando las respuestas o ideas de las personas.

Sistema de respuesta electrónica

Se utiliza un software en el que se plantea una pregunta (generalmente con alternativas). Las personas utilizan un dispositivo electrónico para registrar su respuesta. Posteriormente, el software muestra las respuestas de la audiencia de manera gráfica.

Discusión en grupos

Se plantea una pregunta o un tema y las personas se dividen en grupos para discutir una posible respuesta o alguna reflexión. Posteriormente, se puede poner en común las principales ideas discutidas por el grupo.

Es importante mencionar que, independiente de la modalidad en la cual se desarrolle el programa, se puede asegurar un proceso de aprendizaje activo por parte de los y las aprendices. A continuación, se presenta un ejemplo de una asignatura asincrónica en la cual se consideran actividades que permite participar activamente.

EJEMPLO

Una de las asignaturas de un programa de diplomado declara desarrollar 3 resultados de aprendizaje de distintos niveles cognitivos (ver Taxonomía de Bloom en p. 12). Para el desarrollo de estos tres resultados de aprendizaje, se propone el uso de 5 metodologías distintas.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

1. Analizar las diferentes técnicas existentes para el reconocimiento de iones en solución.
2. Seleccionar métodos de separación de mezclas para diferentes tipos de soluciones a partir de la composición de estas.
3. Argumentar las ventajas y las desventajas del uso de la energía nuclear en Chile.

METODOLOGÍA

1. Visualización de cápsulas de videos con técnicas de reconocimiento de iones en solución y métodos de separación de mezclas con preguntas interactivas.
2. Visualización de documental del uso de la energía nuclear en Chile.
3. Entrega de tareas de análisis respecto a las técnicas para el reconocimiento de iones en solución con revisión por pares.
4. Cuestionarios de métodos de separación de mezclas con retroalimentación inmediata.
5. Foros de discusión respecto al uso de la energía nuclear en Chile.

Del ejemplo se puede observar que las metodologías señaladas son COHERENTES con los resultados de aprendizajes, puesto que:

DIVERSAS

Las metodologías son diversas y permiten alcanzar progresivamente los resultados de aprendizaje.

APRENDIZAJE ACTIVO

Las metodologías incluyen estrategias de Aprendizaje Activo, tales como la participación en Foros de Discusión.

INTERACCIÓN

En este caso, las metodologías permiten que los y las estudiantes interactúen con la plataforma de aprendizaje a través de preguntas incrustadas en videos, la entrega de tareas y la participación en Foros.





COHERENCIA CURRICULAR EN UNA ASIGNATURA

Uno de los elementos más importantes a considerar en el diseño de una asignatura, es la coherencia entre los resultados de aprendizaje, las evaluaciones y las metodologías empleadas para generar los aprendizajes esperados. En este sentido, se debe asegurar que se lograron efectivamente los resultados de aprendizaje de la asignatura llevando a cabo un proceso evaluativo que permita evidenciar dichos aprendizajes. Por otro lado, es importante considerar que se estén utilizando las metodologías más apropiadas para generar los aprendizajes esperados.

Una manera de mantener la coherencia entre estos tres elementos curriculares dentro de una asignatura es trabajar con una tabla de RA - evaluaciones - Metodologías. Para realizar esta tabla, en primer lugar se enlistan en la primera columna los resultados de aprendizaje de la asignatura. Posteriormente, se debe pensar mediante qué evaluaciones podemos evidenciar el logro de estos resultados de aprendizaje. Para ello, se pueden proponer evaluaciones que permitan medir el logro de dos o más resultados de manera simultánea.

Una vez que se asegure que se están evaluando adecuadamente los resultados de aprendizaje, en una tercera columna, se debe describir una metodología de enseñanza y aprendizaje que permita generar los aprendizajes asociados a cada resultado de aprendizaje esperado. Para ello, nuevamente podemos utilizar la misma metodología para dos o más resultados de aprendizaje diferentes.

A continuación, se presenta un ejemplo de cómo podría desarrollarse esta tabla, de manera de mantener la coherencia entre los resultados de aprendizaje, las evaluaciones y las metodologías a emplear en una asignatura.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE	EVALUACIONES	METODOLOGÍAS
Identificar elementos del territorio, cultura e historia local con potencial turístico clasificándolos de acuerdo a distintos criterios de valor turístico.	Desarrollo de Catastro comunal de los principales recursos patrimoniales, clasificados por tipo, jerarquía, estado y potencialidad como atractivo turístico.	Actividades grupales de levantamiento de información y trabajo en tablas o fichas relacionadas con elementos con potencial turístico del territorio.
Proponer iniciativas y acciones desde el rol municipal que permitan proteger y preservar el patrimonio natural y cultural reconociendo su vulnerabilidad.	Exposición grupal en donde se propondrán líneas de acción para la promoción municipal del rescate, conservación y puesta en valor del patrimonio.	Plenarios de clase donde se propondrán líneas de acción para la promoción municipal del rescate, conservación y puesta en valor del patrimonio.

DISEÑO CURRICULAR DE DIPLOMAS Y CURSOS DE CAPACITACIÓN

El presente capítulo muestra los elementos claves para el diseño curricular exitoso de diplomas y cursos de capacitación, considerando la construcción de competencias, resultados de aprendizaje, metodologías y proceso evaluativo que propendan un aprendizaje para ser aplicado en la realidad laboral,



DIPLOMAS

Los diplomas son programas formativos cuyo propósito es el desarrollo de competencias en personas adultas con diversos fines. A diferencia de los diplomados, los diplomas no tienen el carácter de postítulo, por lo que solo otorga una certificación simple al finalizar el proceso. Lo anterior convierte a los diplomas en programas más acotados y flexibles, pudiendo abordar una gran gama de temáticas desde la perspectiva de todas las áreas del conocimiento. De esta manera, existen diplomas que tienen una perspectiva más personal, aportando al desarrollo de competencias para la vida diaria, y otros que aportan al desarrollo de competencias para la vida laboral.

Un diploma tiene una duración mínima de 61 horas y una duración máxima de 119 horas cronológicas.

FINES Y CARACTERÍSTICAS DE DIPLOMAS

Poseen un número acotado de competencias y asignaturas, ya que tienen una duración menor que un diplomado.

Aportan al desarrollo de competencias que permiten a las personas desenvolverse de mejor manera en su vida diaria, adoptando nuevas perspectivas y conductas que mejoran su calidad de vida.

Contribuyen al desarrollo de competencias que permiten a las personas adquirir conocimientos, habilidades y actitudes para tener un mejor desempeño en la vida laboral y/o profesional.

Son más flexibles en cuanto pueden adoptar múltiples perspectivas y temas en los contenidos que abordan.

REQUISITOS PARA LA CREACIÓN DE UN DIPLOMA

Para la creación de un diploma de la Universidad de Concepción, se debe crear un programa formativo que debe cumplir con los siguientes requisitos generales:

1. El programa debe considerar una dedicación horaria de mínimo 61 horas y de máximo 119 horas cronológicas.
2. El diploma debe considerar un perfil de egreso que considere un mínimo de 1 y un máximo de 3 competencias.
3. El diploma debe considerar en sus competencias al menos un tema-objetivo del PEI 2021-2030 (interdisciplina, innovación y/o responsabilidad social y medioambiental).
4. El diploma debe proponer un plan de estudios con asignaturas que definan los resultados de aprendizaje que aseguren el logro de las competencias.

DISEÑO CURRICULAR DE DIPLOMAS

En términos de diseño curricular, los diplomas siguen un proceso similar al que se propuso para los diplomados. La principal diferencia es la extensión de los diplomas, lo cual facilita el proceso, puesto que se plantean menos competencias y menos asignaturas. En resumen, se recomienda seguir los siguientes pasos:

ETAPA 1

1.- OBJETIVOS

Plantear los objetivos, tanto general como específicos, del programa.

2.- PERFIL PROFESIONAL

Proponer un perfil profesional, considerando las competencias que los y las estudiantes desarrollarán.

3.- DEFINICIÓN DE ASIGNATURAS

Plantear las asignaturas necesarias para lograr las competencias declaradas en el perfil profesional.

4.- RESULTADOS DE APRENDIZAJE ESPERADOS

Plantear los resultados de aprendizaje de cada una de las asignaturas.

5.- MATRIZ DE COMPETENCIAS

Verificar que la totalidad de los resultados de aprendizaje permita el logro de las competencias mediante una matriz de competencias.

6.- ITERAR

Si la matriz de competencias deja en evidencia una falta de coherencia entre los resultados de aprendizaje y el perfil profesional, entonces se debe ajustar las competencias y/o los resultados de aprendizaje. Si la matriz de competencias resulta exitosa, se debe continuar el proceso.

ETAPA 2

ETAPA 3

7.- PROCESO EVALUATIVO

Primero se diseña un proceso evaluativo que permita medir el nivel de logro de los resultados de aprendizaje.

8.- METODOLOGÍAS

Una vez que hay claridad sobre el proceso evaluativo, y se verifica su coherencia con los resultados de aprendizaje, se plantean las estrategias que se utilizarán para abordar los contenidos y alcanzar los resultados de aprendizaje.

Para el diseño específico de cada uno de estos elementos, le recomendamos seguir los lineamientos entregados en el capítulo de Diseño Curricular de Diplomados, en donde se entregan recomendaciones específicas para el desarrollo de competencias, resultados de aprendizaje, metodologías, proceso evaluativo, etc.

CURSOS DE CAPACITACIÓN

El curso de capacitación es una actividad de carácter formativo que entrega experiencias de aprendizaje y contenidos conceptuales acotados dentro de una disciplina cuyo propósito está orientado a proporcionar el desarrollo de competencias laborales.

Capacitar

1.tr. Hacer a alguien apto, habilitarlo para algo. U. t. c. prnl.



Un curso tiene una duración mínima de 8 horas y una duración máxima de 60 horas cronológicas.

A diferencia de los diplomados la competencia en curso de capacitación es un concepto que refiere al *ámbito laboral* en tanto da cuenta de los requisitos y necesidades exigidas para el adecuado desempeño en el *contexto de trabajo*. Por lo tanto, un curso de capacitación debe estar pensado en desarrollar competencias que:

Potencien las oportunidades laborales de las y los trabajadores.

Mejoren la productividad, calidad de procesos y desempeños del medio productivo.

CARACTERÍSTICAS GENERALES

Para ofrecer un curso de calidad, es importante prestar atención al diseño curricular de éste, puesto que el proceso de aprendizaje tiene un fuerte componente práctico donde se espera que el grupo de participantes aprenda, reflexione y participe activamente. Para lograrlo, es fundamental tener en cuenta las siguientes características:

1

Identificación de las necesidades del grupo y del medio productivo, público y privado.

3

Distribución horaria con énfasis en las horas prácticas.

2

Definición de una competencia laboral específica que orienta el diseño de la capacitación.

4

Definición de metas específicas y/o parciales, medibles para logro de la competencia laboral.

ASPECTOS FUNDAMENTALES EN EL DISEÑO DE UN CURSO DE CAPACITACIÓN

MODALIDADES

Para la creación de actividades de capacitación existen 2 modalidades:

PRESENCIAL

Proceso de enseñanza y aprendizaje que realiza directamente la o el facilitador a un grupo de participantes, quienes deben estar presentes durante el desarrollo de la actividad de capacitación en un espacio físico común.

A DISTANCIA E-LEARNING

Actividad formativa ofrecida a través de Internet, que permite a las y los participantes desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera integrada, utilizando una plataforma de gestión del aprendizaje. Estos cursos tienen dos modalidades:

Sincrónico:

Proceso de capacitación que requiere la participación de todas y todos los actores al mismo tiempo, ya que exige a las y los participantes reunirse en tiempo real. Es conducido por un facilitador/a, a través de una plataforma de comunicación (Teams, Zoom, Meet).

Asincrónico:

Proceso de capacitación en el cual las actividades se desarrollan en forma remota. El proceso de enseñanza y aprendizaje queda diferido en el tiempo y en el espacio, respetando los ritmos de aprendizaje y distribución del tiempo de manera personalizada.

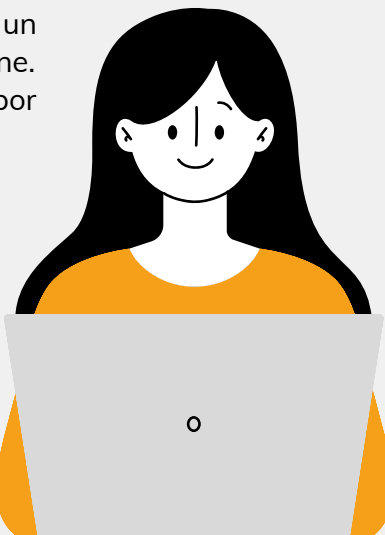
Existen dos tipos de cursos asincrónicos:

• Con Facilitador

Las y los participantes interactúan con el material didáctico y un facilitador/a a través de un sistema de gestión de aprendizaje online. Las actividades y/o evaluaciones requieren de retroalimentación por parte de un facilitador/a que conduce el aprendizaje.

• Sin Facilitador (autoaprendizaje)

Las y los participantes interactúan con el material didáctico a través de un sistema de gestión de aprendizaje online, en donde las actividades y evaluaciones cuentan con retroalimentación automática, por lo que no requiere de un facilitador/a que oriente el aprendizaje.



NOMBRE CURSO DE CAPACITACIÓN



Es importante que el nombre del curso que se busca implementar se encuentre directamente relacionado con la competencia laboral a desarrollar, y los aprendizajes esperados de las y los participantes.

La construcción del nombre debe responder a la pregunta **¿en qué se capacita?**

Técnicas

Habilidades para ejecutar cualquier acción, o para conseguir algo.

Procedimientos

Métodos de ejecución específicos.

Metodologías

Conjunto de métodos que se siguen para el desarrollo de acciones específicas.

Procesos

Conjunto de fases sucesivas para el desarrollo de una operación,

Herramientas

Instrumentos que sirven para la ejecución de una acción o conseguir un fin.

EJEMPLO



Herramientas computacionales para la administración y planificación de la producción en PYMEs.



Curso de Administración y Planificación de la Producción.

CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES

Para diseñar y realizar un curso de capacitación se debe tener claridad de las características de las y los participantes. El diseño del curso debe comenzar con la pregunta:

¿A quiénes se capacita?

Se debe señalar la descripción de los y las participantes que serán capacitados en relación con sus puestos de trabajo, ocupación y/o empleo. Estos deben tener una *relación directa con la competencia a desarrollar y los aprendizajes esperados*. Por otra parte, es importante considerar que las y los participantes deben encontrarse en similares niveles de cualificación al interior de la jerarquía y procesos del ámbito laboral.



Número de participantes

- Presencial: el número de participantes debe guardar una cierta proporcionalidad con el espacio de la sala de clases y los medios previstos para el buen desarrollo del curso.
- A Distancia Sincrónico: máximo 20 participantes.
- A Distancia Asincrónico: no hay límite de participantes.

PRERREQUISITOS

¿Qué deben reunir o poseer los participantes antes de ingresar al curso?

Es necesario considerar aquellas **habilidades, destrezas y/o conocimientos de carácter laboral** que las y los participantes deben reunir o poseer en forma previa para poder participar de la actividad de capacitación.

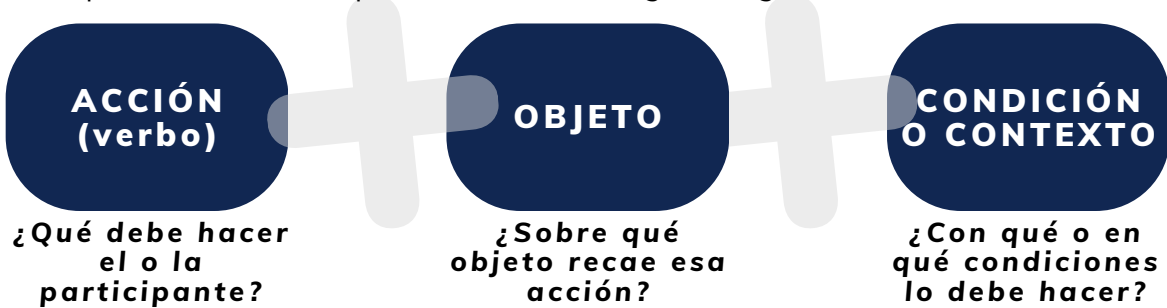
En el caso de cursos A Distancia se debe indicar **conocimientos informáticos** de las y los participantes y las **características de los equipos, dispositivos y software** que necesitará la o el participante para el correcto desarrollo del curso de capacitación.



COMPETENCIAS LABORALES

Una competencia laboral es el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para el desempeño de una función en el contexto laboral. En otras palabras, la competencia laboral se refiere a la aptitud de una persona al utilizar sus habilidades para ejercer una función, un oficio o una profesión, según las exigencias definidas y reconocidas por el mercado de trabajo.

Para poder construir competencias, se debe seguir la siguiente estructura:



Aplicar (verbo) herramientas de liderazgo efectivo (objeto) en la conducción de equipos de trabajo (contexto).

APRENDIZAJES ESPERADOS

¿Qué aprenderán las y los participantes?

Los aprendizajes esperados se construyen como metas específicas y/o parciales para el logro de la competencia laboral. Estos aprendizajes se establecen a través de pasos lógicos y graduales que se espera que las y los participantes desarrollen durante el curso de capacitación.

¡Importante!

Los resultados de aprendizajes esperados:

- Son observables y medibles.
- Deben encontrarse orientados al desarrollo mayoritario de aprendizaje esperados prácticos en función de la competencia que se busca desarrollar.
- Se relacionan directamente con cada módulo y contenidos de la actividad de capacitación.



CONTENIDOS

Señalar el o los conjuntos de conocimientos teóricos y prácticos que la o el participante tiene que aprender por cada resultado de aprendizaje esperado.

Indicar el nombre de cada módulo y especificar sus contenidos, estos deben estar ordenados en una secuencia lógica, de tal manera que cada tema nuevo necesite de los anteriores como base del nuevo aprendizaje.

Existen dos aspectos relevantes para la elección de los contenidos:

- Las características de las y los participantes, en función de que los contenidos pueden ir dirigidos a distintas funciones y/o niveles.
- La funcionalidad, es decir, que el contenido sea útil y práctico para la o el participante.

HORAS DEL CURSO

En el diseño de un curso de capacitación es importante organizar la distribución o carga horaria por resultado de aprendizaje esperado. Para esto, se debe distinguir entre horas cronológicas teóricas y cronológicas prácticas.

Con relación a lo expuesto, cabe subrayar que los cursos de capacitación deben tener un fuerte componente práctico, por lo tanto, la distribución de la carga horaria debe favorecer las horas prácticas (**a lo menos, 60% del total del curso de capacitación**), teniendo presente el desarrollo de experiencias de aprendizaje dinámicas, reflexivas y participativas.

Cada hora cronológica consta de 60 minutos

Aprendizajes esperados	Contenidos	Horas teóricas	Horas prácticas
Crear gráficos de datos en una planilla electrónica de Excel.	Creación y edición de gráficos: • Introducción a los gráficos. • Creación y modificación. • Formatos de un gráfico.	2	4



METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE

Actividades didácticas: ¿Qué actividades realizará la o el facilitador?

Las metodologías de aprendizaje se configuran como un conjunto de decisiones sobre las acciones a emprender y sobre los recursos a utilizar durante el desarrollo de un plan formativo. Estas acciones deben estar organizadas y secuenciadas coherentemente con los aprendizajes esperados.

En el diseño de un curso de capacitación se debe describir las actividades que realizarán tanto el facilitador/a como las y los participantes, para el desarrollo y cumplimiento de los aprendizajes esperados.

La metodología de aprendizaje y la o el facilitador en la andragogía

En los cursos de capacitación la metodología de aprendizaje debe centrar su interés en el participante adulto, como ente responsable y autogestor de su proceso de aprendizaje.

La figura del docente se configura como un facilitador de los aprendizajes, quien se encarga de orientar, ayudar y cooperar con el participante en el logro de sus metas de aprendizaje. Es importante mencionar que el o la facilitadora, por medio de la metodología seleccionada, debe promover la reflexión y la participación, manteniendo una relación horizontal con el estudiantado y conduciendo experiencias prácticas de aprendizaje.



RECURSOS MATERIALES

¿Con qué y dónde lo hará?

Describir y enumerar los recursos materiales, tales como medios didácticos, equipos, instrumentos e infraestructura que serán utilizados para el desarrollo de la actividad de capacitación. Estos deben ser coherentes con el número de participantes propuestos.



EVALUACIÓN

¿Cómo se evaluará el logro de los aprendizajes?

Describir la metodología de evaluación e indicar instrumentos de evaluación que permitan dar cuenta del proceso de aprendizaje del las y los participantes y de la adquisición de las competencias esperadas.

Se deben especificar los requisitos técnicos de la evaluación, que comprenderá los siguientes aspectos:

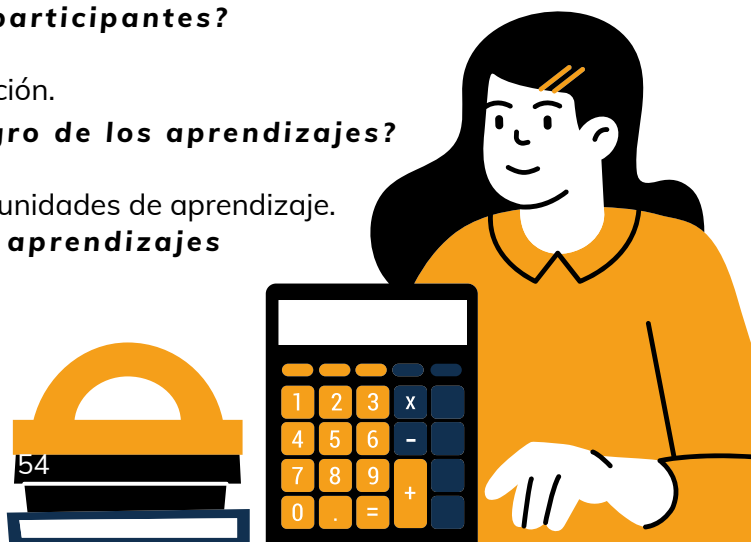
- **Técnicas e instrumentos de medición**, tales como evaluación oral o escrita; pruebas de desarrollo u objetivas; pauta de observación; rúbricas, autoevaluación, etc., que permitirán evaluar el cumplimiento de los resultados de aprendizajes esperados.
- **Norma de evaluación**, considerando número y porcentaje de evaluaciones; escala de notas y puntaje mínimo de aprobación.

Metodologías de aprendizaje y evaluación integradas

El diseño del curso de capacitación debe tener en cuenta, de un modo integrado, tanto el diseño de la enseñanza (competencias, resultados de aprendizaje, metodologías) como de la evaluación.

Una forma de visualizar la integración del diseño del curso de capacitación es, en primer lugar, identificando las metas o aprendizajes esperados, y luego, definiendo cómo llegar ahí a través de experiencias de aprendizaje que ayudarán a las y los participantes a desarrollar los aprendizajes esperados. Por lo tanto, en el proceso del diseño de la actividad de capacitación se sugiere:

- 1** Identificar la competencia laboral y los resultados de aprendizajes esperados de las y los participantes.
¿Qué lograrán las y los participantes?
- 2** Definir la estrategia de evaluación.
¿Cómo se evaluará el logro de los aprendizajes?
- 3** Diseñar experiencias y/o oportunidades de aprendizaje.
¿Cómo desarrollarán los aprendizajes esperados?



ESTRUCTURA DE COSTOS CURSOS SENCE

Indicar los costos que significará el curso de capacitación, debiendo ser estos razonables y apropiados. Los valores presentados tendrán directa relación con el ítem y con el número de participantes que se declaran en la solicitud.

SENCE se reserva el derecho de solicitar información detallada y/o la documentación que estime pertinente y necesaria para validar y aceptar los costos indicados.

- **Costos Facilitador**

Indicar el costo originado exclusivamente por concepto de pago de facilitadores por la acción de impartir la actividad de capacitación.

- **Costos Infraestructura**

Indicar el costo del arriendo y/o de uso de salas, laboratorios o talleres para el desarrollo de la actividad y solamente por el período correspondiente a su ejecución.

- **Costos Materiales y Equipos**

Indicar el costo que signifique la preparación de los medios y materiales didácticos que se utilizarán en la realización de la actividad de capacitación.

- **Costos Administrativos y Generales**

Se debe incluir los costos de administración inherentes a la actividad de capacitación propuesta, tales como: secretaría, publicidad, promoción, u otros.

- **Costos Utilidades**

Indicar la utilidad que se espera obtener con la ejecución de la actividad de capacitación.



Valor total de la actividad

Corresponde a la sumatoria de los ítemes expuestos.

Valor efectivo por participante

Corresponde al resultado de dividir el valor total de la actividad, por el número total de participantes indicados en la solicitud.

Valor por participante imputable a la franquicia tributaria

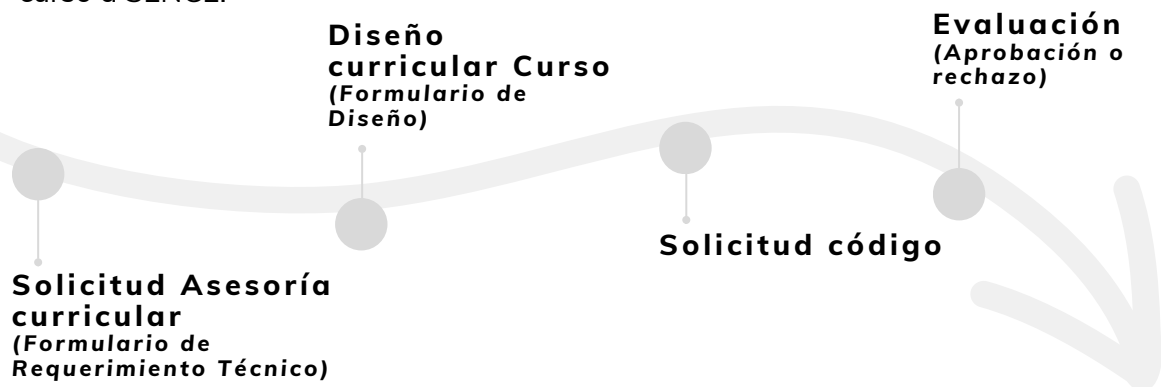
El valor que SENCE registre en este espacio, corresponderá a aquel que las empresas podrán imputar por cada participante con cargo a la franquicia tributaria.

SENCE: ASPECTOS A CONSIDERAR

De la Solicitud de Codificación de Actividades de Capacitación

Para la codificación de un curso de capacitación e inscripción de éste en el Registro Nacional de Cursos de SENCE, en primer lugar, es necesario realizar la solicitud a través del Formulario de Requerimiento Técnico al OTEC-UdeC. Una vez recepcionada y aprobada la solicitud, se trabaja en el diseño curricular del curso en el Formulario de Diseño de la actividad de capacitación, con el acompañamiento del equipo de asesoría curricular.

Posteriormente, el OTEC-UdeC eleva la solicitud de autorización del curso a SENCE.



Una vez evaluada la solicitud, esta puede ser autorizada o rechazada. Si el curso es autorizado se dispondrá de 7 días hábiles para realizar el pago de 1UTM para obtener el código. Por el contrario, si el curso es rechazado se dispondrá de 7 días hábiles para realizar las correcciones en base a las observaciones de SENCE y volver a solicitar la evaluación para la obtención del código.

La inscripción de un curso de capacitación en SENCE tiene una vigencia de cuatro años, contados desde la fecha de su autorización. Por lo tanto, una vez obtenido el código, el curso se podrá dictar de forma ilimitada durante su vigencia.



MOTIVOS DE RECHAZOS SOLICITUD CÓDIGO

En ocasiones la solicitud de codificación de la actividad de capacitación es rechazada, esto se puede deber a los siguientes errores:

Nombre curso de capacitación

- No se relaciona directamente con la competencia a desarrollar.
- Contiene abreviaturas que hacen difícil su comprensión.
- Es un título comercial o de fantasía.

Resultados de aprendizaje

- No se plantean desde el punto de vista de las y los participantes.
- No se señalan metas específicas y/o parciales relacionadas con la competencia laboral declarada.
- No se formulan y/o no están expresados en términos operacionales.
- No están secuenciados en orden lógico.

Contenidos

- No se relacionan con el correspondiente resultado de aprendizaje.

Metodología de aprendizaje

- No se explica en forma coherente cómo se desarrollará el proceso de enseñanza y aprendizaje respecto de los componentes teóricos y/o prácticos contemplados en la actividad de capacitación.
- No señala cómo se organizará el trabajo práctico de las y los participantes.
- No señala la forma de coordinación y supervisión de las actividades que se efectúen en los cursos a distancia.

Estructura de costos

- No existe coherencia entre los costos y sus respectivos ítemes.
- La suma de los costos es incorrecta.
- La actividad debe ejecutarse bajo costos razonables y apropiados (Ley 19.518, artículo 35°).



RECOMENDACIONES FINALES

El presente capítulo muestra recomendaciones finales generales para la construcción de programas formativos de Educación Continua en la Universidad de Concepción.



RECOMENDACIONES

COHERENCIA

El diseño curricular de un programa formativo debe ser siempre COHERENTE. Para asegurar la coherencia del programa, le recomendamos tener siempre como norte las competencias o resultados de aprendizaje. El proceso evaluativo debe ser tal que permita medir el nivel de logro de sus competencias y resultados de aprendizaje, mientras que las metodologías deben permitir desarrollar los niveles cognitivos establecidos.

MATRIZ DE COMPETENCIAS

Siempre se debe realizar una matriz de competencias que permita analizar el nivel de coherencia del programa formativo. Recuerde que el proceso de diseño curricular es iterativo, y se debe repetir hasta lograr la completa coherencia de sus componentes.

PLAN ESTRATÉGICO INSTITUCIONAL

El Plan Estratégico Institucional es fundamental para el desarrollo de programas formativos que reflejen la misión, visión y valores de nuestra institución. Le recomendamos leerlo previamente a iniciar un proceso de diseño curricular.

MODELO EDUCATIVO

El Modelo Educativo de la Universidad de Concepción es un modelo por competencias. Este modelo es el marco de trabajo dentro del cual se realizará el diseño curricular de los programas formativos, le recomendamos estudiarlo antes de iniciar el proceso.

VINCULACIÓN CON EL MEDIO

Uno de los pilares fundamentales dentro del Plan Estratégico de nuestra institución es la Vinculación con el Medio. Le recomendamos preguntarse cómo el programa formativo que está diseñando responde a la necesidades del medio, ya sea nacional o internacional, pues esto debe estar claramente reflejado en el diseño curricular del programa.

APRENDIZAJE ACTIVO

Los programas formativos deben considerar metodologías de aprendizaje activo, pues son estas las que permitan aplicar los conocimientos que desarrollan las personas participantes. En el diseño, considere actividades como análisis de casos, foros de discusión, plenarios de clases, trabajos colaborativos, entre otras.

DIVERSIFICACIÓN

La diversificación es fundamental para el diseño curricular de programas formativos, tanto las competencias como resultados de aprendizaje, proceso evaluativo y metodologías deben ser diversas. Se deben desarrollar niveles cognitivos diferentes, lo cual naturalmente resultará en la diversificación de los otros elementos curriculares.

ANDRAGOGÍA

Los programas formativos de Educación Continua tienen una característica fundamental, y es que todos están dirigidos principalmente a personas adultas que ya han comenzado su vida laboral. Por lo tanto, los programas deben privilegiar el aprendizaje autodirigido, la autorreflexión y la aplicación de los conocimientos.

COMPATIBILIZACIÓN

Recuerde que las personas que cursan programas de Educación Continua son, en su mayoría, personas que deben compatibilizar sus estudios con su vida laboral y profesional. Por lo tanto, el diseño de programas formativos debe privilegiar la flexibilización y considerar una carga horaria que se pueda compatibilizar con otros aspectos de la vida de las personas.

Este manual presentó y entregó los lineamientos para llevar a cabo el proceso de diseño curricular de programas formativos de diplomado y cursos de capacitación. Este tipo de programas, en particular, responde a los requerimientos del medio, a la vez que posibilitan el desarrollo personal, laboral y profesional de las personas, por lo que el asegurar su calidad es crucial para una institución de Educación Superior.

De manera general, podemos resumir que el elemento más importante en el diseño curricular es la coherencia, ya que esta asegura que se logren los objetivos del programa, que en último término es la o las competencias comprometidas y esperadas por las personas participantes del proceso formativo. Al mismo tiempo, debemos considerar que los programas formativos para personas adultas deben incorporar el enfoque andragógico en su diseño, de manera de desarrollar un proceso formativo que responda a las características y necesidades de las personas adultas.

Además de destacar la importancia de desarrollar un proceso de diseño curricular adecuado, es importante mencionar la importancia de evaluar constantemente la calidad de los programas que ofrece nuestra institución, dando lugar a procesos de modificación y actualización de los aspectos curriculares del programa, ya que las disciplinas van evolucionando y los enfoques pedagógicos e institucionales también. En este sentido, el diseño curricular resulta ser un factor clave a considerar en estos procesos, ya que la actualización del perfil de egreso de cualquier programa implica volver a realizar un proceso de diseño curricular, lo cual nuevamente requerirá de la consideración de los aspectos presentados en este manual.

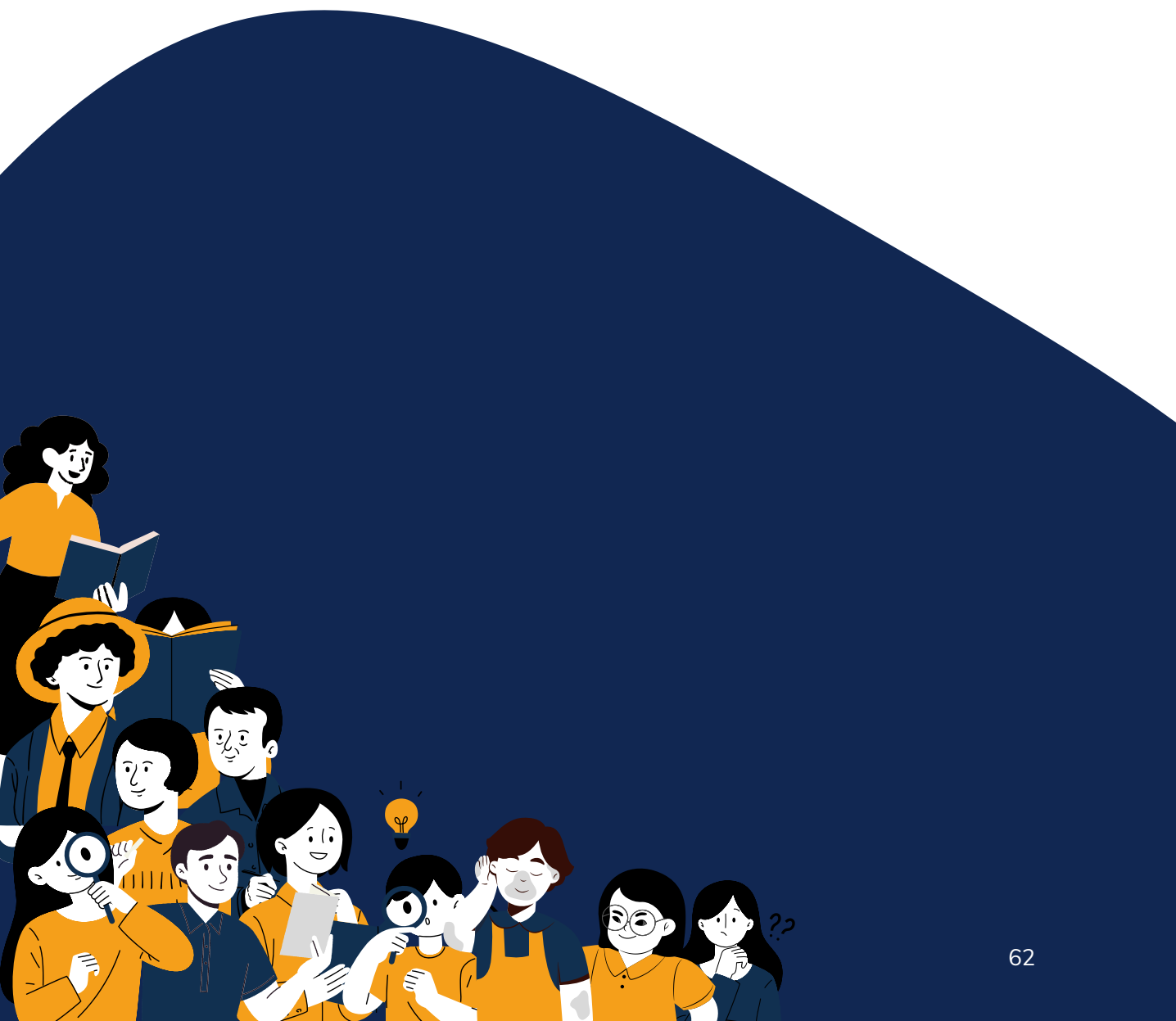
La Universidad de Concepción está cada vez más comprometida con la educación continua a través del desarrollo de diversas instancias formativas que consideran la participación de personas adultas. Por lo tanto, debemos estar preparados como Institución para responder a estos requerimientos, realizando propuestas formativas de calidad que respondan a las necesidades del medio y que permitan perfeccionar y actualizar las competencias de las personas de nuestra región y país.

Por último, se debe considerar que este manual fue desarrollado bajo el alero del Modelo Educativo universitario del año 2011 y el Plan Estratégico Institucional vigente entre los años 2021 y 2030. Es por lo anterior que resultaría pertinente desarrollar una segunda edición para la siguiente etapa institucional, de manera de redefinir los requisitos de los programas desde el punto de vista pedagógico e institucional.

Esperamos que este manual sea de gran utilidad para el cuerpo docente de nuestra Universidad, ya que lo hicimos con mucha dedicación y empeño, esperando que fuera comprendido por cualquier persona, independiente de su área disciplinar. Además, se incluyeron diversos ejemplos y figuras, de manera de hacer lo más amena posible la experiencia de aprendizaje. Por último, quisiéramos transmitir nuestro anhelo: que la Educación Permanente de nuestra Universidad siga creciendo, aportando al desarrollo regional y fomentando el desarrollo a lo largo de toda la vida de las personas.

ANEXOS

El presente capítulo muestra recomendaciones finales generales para la construcción de programas formativos de Educación Continua en la Universidad de Concepción.



ANEXO 1

El presente Anexo muestra elementos claves para comprender el proceso de creación de un Diplomados dentro de la Universidad de Concepción. Se presenta la reglamentación, procedimiento de decretación institucional y la estructura de los programas.



PROCESO GENERAL

Para el caso de los programas de Diplomado, se debe seguir un proceso oficial y sistemático, el cual comienza desde el primer contacto con la Unidad de Formación Permanente y finaliza con la decretación oficial del programa de Diplomado. Este proceso permite el reconocimiento del programa por la Superintendencia de Educación como un postítulo.

Debido a lo anterior, el programa debe seguir una serie de reglamentos que han sido decretados institucionalmente, los cuales puede encontrar en diversos repositorios institucionales. Estos se enlistan a continuación:

Fecha	Decreto UdeC	Detalle
20/05/1992	1992-180	Creación del reglamento de diplomados.
16/11/2020	2010-137	Creación del Programa Especial de Formación Permanente y Carreras Vespertinas.
14/09/2011	2011-103	Modificación al reglamento de programas de diplomados.
29/04/2013	2013-024	Modificación al artículo 24 del reglamento de programas de diplomado.
29/04/2013	2013-026	Aprobación del reglamento general del Programa Especial de Formación Permanente y Carreras Vespertinas.
02/12/2019	2019-163	Modificación al reglamento de los programas de diplomado.

Le recomendamos leer estos documentos antes de iniciar el proceso de creación de un programa de diplomado, de tal forma que usted y su equipo estén informados respecto a la reglamentación institucional al respecto.

En la siguiente página encontrará un esquema que detalla las etapas que están involucradas en la creación de un programa de diplomado, este esquema le permitirá conocer los procesos que hay detrás de la decretación de un programa. La decretación involucra a distintas entidades de la Universidad de Concepción, sin embargo, como Formación Permanente nos encargamos de monitorear el avance de este y de mantener a usted y a su equipo informado al respecto. Luego de revisar el procedimiento para la creación de un diplomado, se presenta la estructura estándar para la presentación de un programa, la cual debe ser solicitada a la Asistencia Administrativa de Formación Permanente.



PROCEDIMIENTO

ETAPA 1

1. PRIMER ACERCAMIENTO

Se solicitan los documentos guía para la presentación de la modificación o creación del programa a Lorena Ruiz (lorruiz@udec.cl).

2. APOYO CURRICULAR

Formación Permanente entrega asesoría curricular para la creación del programa, en caso de ser necesario. Se entregan lineamientos básicos para la construcción del diplomado.

3. CONSISTENCIA CURRICULAR

Una vez diseñado el programa, el equipo de asesoría curricular de Formación Permanente revisa la consistencia curricular del programa considerando el Modelo Educativo y Plan Estratégico Institucional 2021-2030 de la UdeC.

4. ENVÍO DE LA PROPUESTA

Cuando el programa está listo, se envía la propuesta con resumen de modificaciones (en caso de ser necesario), la minuta de presentación y perfil económico del programa a la asistencia administrativa de Formación Permanente.

Las propuestas de creación debe ser acompañada de una carta conductora oficial de la máxima autoridad del organismo o repartición que solicita la decretación del programa.



En caso de tener observaciones, se devuelve para correcciones.

ETAPA 2

5.1. REVISIÓN LEGAL

Formación Permanente envía el programa modificado a Asesoría Jurídica, entidad que revisa los aspectos legales del programa.

5.2. REVISIÓN ECONÓMICA

En paralelo, Formación Permanente envía el perfil económico del programa a la Dirección de Finanzas de VRAEA, quienes revisan la consistencia económica del programa, es decir, corroboran si el programa es rentable económicamente.

ETAPA 3

6. VICERRECTORÍA

Una vez que se aprueba la documentación por Asesoría Jurídica y la Dirección de Finanzas, el programa es enviado a Vicerrectoría. Una vez recibido y aprobado por Vicerrectoría, el programa es presentado ante el consejo académico para su posterior resolución.

7. RESOLUCIÓN DEL PROGRAMA

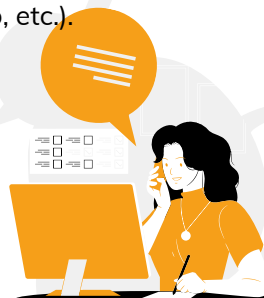
Formación Permanente recibe la resolución oficial del programa desde Vicerrectoría.

8. ADMINISTRACIÓN

La resolución del programa creado o modificado se envía al equipo de Asistencia Administrativa de Diplomados, quienes solicitan la información relevante al Director o Directora del programa (descripción, objetivos, valor, vacantes, fecha de inicio, etc.).

9. PUBLICACIÓN

Una vez coordinados los detalles administrativos, se publica la información del programa en la página oficial de Formación Permanente y se puede comenzar su difusión.



ESTRUCTURA

Los programas de Diplomado tienen una estructura definida, la cual se entrega mediante una pauta que debe ser completada por los equipos de coordinación. Esta pauta puede ser solicitada directamente a Formación Permanente. Además, es posible coordinar una reunión en donde se expliquen los puntos más relevantes de esta pauta y de la creación o modificación de un programa de Diplomado.

Las secciones más relevantes desde el punto de vista del Diseño Curricular son las siguientes:

INTRODUCCIÓN

Presentación y Fundamentación

Presentación del Programa

Vinculación del programa con los ODS

Organismo Oferente

DESCRIPCIÓN Y OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Objetivo General

Objetivos Específicos

Duración del Programa

Perfil del Profesional

...

PROGRAMAS DE ASIGNATURAS

Asignatura 1

Identificación

Descripción

Resultados de Aprendizaje

Contenidos

Metodología

Evaluación

Bibliografía y Material de Apoyo

...



Programa de
Formación Permanente
Universidad de Concepción

ANEXO 2

A continuación, se muestra una tabla comparativa de los distintos tipos de programas de Educación Continua que existen en la Universidad de Concepción.



	CURSOS DE CAPACITACIÓN	DIPLOMAS	DIPLOMADOS
Cantidad de horas cronológicas	8 - 60 hrs.	61 - 119 hrs.	más de 120 hrs.
Proceso de creación	Debe cumplir con los estándares curriculares e institucionales mostrados en este manual.	Debe cumplir con los estándares curriculares e institucionales mostrados en este manual.	Debe ser presentado y resuelto ante el consejo académico de la Universidad.
PEI 2021-2030	No tiene requisito con relación a los temas-objetivo.	Debe alinearse con al menos 1 tema-objetivo.	Debe alinearse con al menos 2 de los 3 temas-objetivo.
Público objetivo	Personas vinculadas al ámbito laboral en cualquier nivel.	Cualquier persona que desee ampliar sus conocimientos.	Personas en posesión de un título profesional o técnico-profesional,
Objetivo del programa	Capacitar a personas en competencias específicas y aplicadas a su campo laboral.	Desarrollar competencias aplicadas al ámbito laboral o personal, ya sean en áreas culturales, académicas, profesionales, etc.	Desarrollar competencias vinculadas al desempeño profesional integral de las personas.
Nivel de certificación	Certificación institucional.	Certificación institucional.	Certificación reconocida como postítulo por el Ministerio de Educación.
Codificación SENCE	Sí	No	No
Cantidad de competencias a desarrollar	1	1-3	2-6



Programa de
Formación Permanente
Universidad de Concepción