

<https://doi.org/10.32735/S2735-65232019000183>

121-144

IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA DE CRÉDITOS TRANSFERIBLES EN CARRERAS DE UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

Implementation of the Credit Transfer and Accumulation System in
undergraduate-degree careers at Universidad de Los Lagos

MAGALY QUINTANA PUSCHEL

Departamento de Educación, Universidad de Los Lagos

mquintana@ulagos.cl

RESUMEN

En esta investigación se indaga en el proceso de implementación del Sistema de Créditos Transferibles (SCT-Chile) en carreras Pedagógicas y de Salud del Campus Osorno, en la Universidad de Los Lagos. Este trabajo se enmarca en una metodología de carácter mixta de tipo descriptivo, que aplica dos técnicas de recolección de datos: encuesta y entrevista. Los resultados permiten afirmar que, aunque existe un alto nivel de heterogeneidad en la modalidad, recursos y apoyo recibido por parte de las comisiones de rediseño curricular de las carreras, queda mucho por hacer respecto de la instalación de un sistema de seguimiento y monitoreo de las innovaciones curriculares implementadas.

Palabras clave: Créditos transferibles; Innovación curricular; rediseño curricular; SCT-Chile.

ABSTRACT

This article explores how the Chilean Credit Transfer and Accumulation System (SCT-Chile, for its acronym in Spanish) has been put into effect in undergraduate programs of education and health sciences, at Universidad de Los Lagos, Osorno Campus. This study applies a mixed-method approach consisting of qualitative and quantitative data-collection techniques. As a result, it is possible to claim that though there is a high degree of heterogeneity regarding the form this process has taken across these programs, the resources available for its implementation, and the support received by the committees appointed to carry out this process, there is more to be done when it comes to following-up and monitoring the implemented innovations.

Key words: Transferable credits; curriculum innovation; curriculum redesign; SCT- Chile.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge de la inquietud por conocer el estado de implementación del SCT- Chile en las carreras de pedagogía y salud de Universidad de Los Lagos (ULagos). Su proceso de implementación es de una de las acciones más importantes en el contexto de varios proyectos nacionales de innovación curricular. Los recursos económicos y humanos invertidos desde el año 2003 son significativos. Sin embargo, se aprecia que en más de 10 años de trabajo en torno al tema (Kri, 2013) los avances no han sido homogéneos entre las distintas carreras de las Instituciones de Enseñanza Superior (IES). Por esta razón, el estudio que se presenta será un aporte al estudio de seguimiento y comparación del desarrollo de los procesos de SCT-Chile y permitirá el análisis comparativo con otras experiencias.

A través de esta investigación se pretende responder empíricamente a interrogantes que conduzcan a dos fines. Primero, levantar información confiable y válida relacionada con el estado de implementación del SCT-Chile en las carreras de pedagogía y salud de Ulagos; y segundo, conocer las fortalezas y debilidades detectadas en cada una de ellas, debido a que el avance de este podría haber sido dispar, y estado sujeto tanto a las competencias humanas instaladas al interior de cada una de estas carreras como a la asignación y ejecución de proyectos externos adjudicados por los equipos de manera independiente, financiados por el Ministerio de Educación chileno (MINEDUC). Los resultados de este estudio han sido heterogéneos y revelan una escasa uniformidad en el avance y en el sistema de implementación (Consejo de Rectores de Chile [CRUCH], 2015; Marchant, 2013).

ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En abril de 2013 los rectores de las 25 universidades del CRUCH señalaron la siguiente necesidad:

Impulsar la adopción de un sistema de créditos compatibles de las universidades chilenas entre sí y con el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de *Créditos (ECTS)*, y delimitar los requerimientos curriculares reales que se hacen a los estudiantes de acuerdo con la real disponibilidad del tiempo de éstos (MINEDUC, 2007, p. 07).

Este acuerdo sienta las bases para comenzar el largo proceso de medición de la carga real del estudiante. Es decir, del tiempo que emplea para la realización de las diversas actividades, tanto de tipo autónomo como de trabajo presencial, para el logro de los resultados de aprendizaje propuestos en cada una de las actividades de formación de un

plan de estudios. Todo este trabajo es requerido para la implementación del SCT-Chile en los itinerarios formativos de las carreras de pregrado antes mencionadas.

El tema investigado cobra relevancia, ya que se espera que permita a la ULagos responder de manera empírica y a través de datos actualizados, con el compromiso adquirido por los rectores del CRUCH el año 2003 y refrendado en años posteriores. Este acuerdo refiere a la implementación del SCT-Chile en sus programas de estudios de pregrado y a la entrega de información respecto al avance de ese proceso en cada una de las instituciones pertenecientes al mencionado Consejo. Tomando en consideración el hecho de que la ULagos no ha realizado una indagación sistemática en torno a este tema, la presente investigación intenta develar el real estado en que se encuentra el proceso de implementación de SCT-Chile para contribuir al proyecto del MINEDUC, cuyo objetivo era lograr que para el año 2016 las 25 universidades del CRUCH tengan el cien por ciento de sus carreras de pregrado implementadas bajo el SCT-Chile.

Un antecedente importante para esta investigación será la reseña comparada de la evolución e implementación del ECTS y SCT – Chile, publicada en el año 2015 en un libro editado por el CRUCH (Quintana et al., 2015). Por otra parte, la identificación de fortalezas y debilidades detectadas durante los años involucrados en el proceso de implementación descrito puede servir como ejemplo para otras IES que han comenzado recién en los últimos años con ello.

La ULagos posee un enfoque basado en competencias para la formación en la universidad, siendo este el contexto de implementación de la SCT en la institución. Su origen se encuentra en el 2006, fecha en el que cuatro carreras de pregrado comenzaron su rediseño curricular bajo esta orientación. En los años posteriores otras carreras se sumaron a este proceso. Es así como, para el año 2018, es posible detectar tres niveles de avance en este sentido: 1) carreras que se encontraban en proceso de rediseño en el marco de este modelo; 2) carreras que se encontraban en proceso de evaluación del rediseño realizado e implementado en años posteriores al 2006; y 3) aquellas recién rediseñadas y que se encontraban en fase de implementación.

La ULagos declaraba en su Modelo Educativo Institucional (MEI) (2012) que los procesos formativos de todas las carreras profesionales que impartían tendrán un enfoque curricular basado en competencias. En un Decreto Universitario (DU) del año 2006 se señaló lo que la institución entendería por competencia: “La competencia se define como el conjunto complejo e integrado de capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos, valores y actitudes que las personas ponen en juego en situaciones reales y diversas para resolver los problemas que estas plantean” (ULagos, 2006, p. 1) De este modo, se estableció que el estudiante debía ser el protagonista de su propio aprendizaje y el elemento central de su proceso

formativo. Por ello y para ello, los docentes deberían planificar las clases considerando aspectos como el origen, su capital cultural y forma en que aprenden de sus estudiantes.

Según la base de datos de la misma universidad, el perfil del estudiante de la ULagos se caracteriza por ser en su mayoría la primera generación de su familia en ingresar a cursar estudios universitarios. Además, pertenecen a los quintiles socioeconómicos más bajos de la población. El 90% proviene de liceos públicos y establecimientos particulares-subvencionados. Estas características son clave para que el enfoque de formación y la implementación de SCT-Chile sea pertinente a este contexto.

Como evidencia de la adscripción de cada una de las carreras al modelo de formación descrito, se demanda que este se encuentre declarado en los procesos formativos para permitir la integración de conocimientos y competencias y una educación centrada en el aprendizaje de los estudiantes. Este nuevo enfoque exhibe un correlato en los procesos y mecanismos evaluativos y debe privilegiar el uso de instrumentos pedagógicos acorde a estos nuevos objetivos. Este nuevo enfoque por competencias se centra en la medición de la calidad de las aptitudes que los estudiantes presentan en uno o varios momentos para movilizar, organizar y evidenciar no sólo el conocimiento sobre determinados temas, sino también sus estrategias aplicadas para la resolución de ciertos problemas relacionados a una o varias temáticas de índole académico y profesional. Todo esto se relaciona con ciertas características que constituyen el sello identitario de ULagos:

- Ser una universidad de carácter estatal, lo que la convierte en un agente para cumplir con ciertos objetivos propios del Estado tales como: su responsabilidad de participar en la elaboración y formulación de propuestas para abordar la solución de problemas de su entorno en el ámbito de la ciencia, la tecnología, la educación y el desarrollo de la cultura y las artes, articulando el contexto y requerimientos regionales con los nacionales.
- Su carácter autónomo tanto en lo referido a autorregulación administrativa y económica como en la reglamentación de su funcionamiento. Asimismo, en el manejo e inversión de sus recursos materiales y humanos.
- Su carácter regional, lo cual le atribuye características e identidad geográfica, étnica, social y cultural. Le implica asumir la responsabilidad de contribuir a la conformación de la identidad de la región de la cual ella misma forma parte y colaborar en su desarrollo.

Entre las prioridades del MEI ULagos está el de la búsqueda de nuevas formas de gestión docente más flexibles y creativas, que potencien desde la práctica la solución de los

problemas pedagógicos. Así, la docencia se presenta como un proceso en el cual interactúan distintos componentes y no como la entrega unilateral de conocimientos específicos desvinculados de esta relación. En esta búsqueda, ULagos ha desarrollado diversos enfoques curriculares, que han transitado desde una modalidad centrada más en la enseñanza que en el aprendizaje y en métodos pedagógicos tradicionales con sistemas de evaluación preferentemente sumativos, hacia un modelo que dio paso a una nueva forma de concebir el proceso formativo, centrado en el desarrollo de competencias que privilegiaran el rol central del estudiante en el proceso de construcción de su propio aprendizaje. Para ello se favorecerá el uso de metodologías activas y participativas, y se aplicarán instrumentos evaluativos orientados a la verificación basada en criterios e indicadores coherentes con la calidad de los desempeños y aprendizajes esperados de sus estudiantes.

En atención a lo anterior, los criterios que orientan el marco curricular de ULagos son:

- *Innovación y flexibilidad:* Para así adecuar el proceso formativo a los vertiginosos cambios de la posmodernidad a los nuevos escenarios sociales y a la heterogeneidad del estudiantado que recibe en sus aulas.
- *Coherencia y pertinencia:* Los actuales currículos se elaboran sobre la base de un perfil profesional y de egreso para cada carrera. Para esto, se cautela que el plan de estudio sea coherente con la identificación y la definición de las competencias de cada profesión, y pertinente a la realidad tanto laboral como social. Esta coherencia se refleja igualmente en la definición y estructura de los programas de estudio, así como en su debida articulación y complementariedad.
- *Movilidad:* Los currículos basados en el enfoque de competencias deben permitir la movilidad de los estudiantes entre carreras afines y carreras que se imparten en otras universidades nacionales e internacionales.

Por su parte, la formación profesional se funda en tres lineamientos centrales:

- La *calidad académica*, como base para los procesos de formación de los estudiantes y la innovación pedagógica como búsqueda permanente.
- La *solidez disciplinar*, que está dada por el progresivo fortalecimiento académico que se ha venido desarrollando en la universidad, con resultados objetivos en investigación y desarrollo.
- La *pertinencia laboral*, que se relaciona con el posicionamiento de las áreas de formación y la demanda social, cultural y económica de la región y del país.

Desde esta perspectiva y en el marco de las reformas curriculares para avanzar hacia un currículo basado en competencias, los perfiles profesionales de los egresados de ULagos comprenden cuatro núcleos de competencias o ejes de formación: dos de ellos orientados al desarrollo de la formación integral, uno orientado a la formación disciplinaria, y otro a la formación específica.

A partir de este diseño, la formación profesional apunta a la generación de futuros profesionales conscientes de su rol fundamental como agentes de desarrollo social. En este sentido, las competencias se encuentran orientadas mucho más que la adquisición del conocimiento y del desarrollo de competencias para el saber hacer. Están orientadas al desarrollo de aptitudes y actitudes de carácter personal-social, que permitan a sus estudiantes insertarse de manera crítica y a la vez creativa en la actividad productiva en la que les corresponderá operar. Este nuevo enfoque ofrece a los estudiantes de ULagos una alternativa de formación profesional orientada a la comprensión de la sociedad actual, a la inserción en variados contextos sociales, y al desempeño laboral competente.

En relación con los docentes, el MEI indica que en este nuevo escenario deben implicarse en la comprensión de las complejidades de sus nuevas funciones, en la interpretación de los desafíos culturales de la actualidad y del futuro y, a la vez, los retos que su protagonismo le plantea en cuanto a lo significativo del aprendizaje de los futuros profesionales. Esto implica entender la pertinencia del currículo que están desarrollando, las vinculaciones efectivas que debe establecer: entre texto y contexto, entre aula y desempeño profesional, entre departamento y universidad, entre universidad y sociedad, y entre país y globalización.

La ULagos incorpora a su MEI los principios y conceptos del SCT-Chile basado en la carga de trabajo real de los estudiantes, lo que permite medir y transferir las actividades curriculares en instituciones distintas a la universidad de origen, siendo, además, compatible con el sistema de créditos europeo. En el DU N° 3449 del 1° de agosto de 2016, acogiendo las políticas nacionales al respecto, ULagos actualizó los valores institucionales del SCT-Chile del siguiente modo:

- *1 SCT-Chile ULagos* = 30 horas cronológicas.
- *Horas de dedicación del estudiante* = 10 horas diarias incluyendo trabajo presencial y autónomo.
- *1 semana de trabajo del estudiante* = 50 horas.
- *1 semestre académico* = 18 semanas, 900 horas y un total de 30 SCT-Chile.

Por otra parte, se declara que las horas de docencia directa o trabajo presencial del estudiante, no deben exceder las 25 horas semanales. Es decir, el 50% de la carga de trabajo. Así mismo, las horas de trabajo presencial tenderán a disminuir a medida

que se acercan a los últimos años de cada carrera, permitiendo el fortaleciendo de la autonomía de los estudiantes.

En relación con las áreas formativas y porcentajes de créditos de la universidad, los diversos planes de estudio deberán dar cuenta de lo siguiente:

1. *Área de Formación Integral*: 20% de los SCT–Chile del plan de estudios.
2. *Área de Formación Profesional*: 80% de los SCT–Chile del plan de estudios.

DISEÑO Y METODOLOGÍA

OBJETIVO

Como objetivo de estudio se propuso analizar el proceso de implementación del SCT-Chile en carreras de pedagogía (Educación Diferencial, Educación de Párvulos, Lengua Castellana, Matemática, Educación Física, Historia y Geografía, Inglés, Biología y Química) y de Salud (Kinesiología, Enfermería, Fonoaudiología, Nutrición y Dietética) del Campus Osorno de la ULagos.

La investigación fue abordada desde un enfoque mixto, de tipo descriptiva, complementada con entrevistas para triangular información. Por una parte, se emplearon elementos del método cuantitativo descriptivo para analizar las respuestas obtenidas en las encuestas, las cuales fueron procesadas estadísticamente con el programa SPSS. Los elementos empleados se relacionan con la necesidad de que exista una relación numérica entre las variables del problema de investigación, la cuantificabilidad de los datos analizados, y la orientación a resultados. De manera residual y desde el enfoque cualitativo, se llevó a cabo el procedimiento de análisis de codificación y categorización para el análisis de las respuestas obtenidas a partir de las entrevistas a informantes clave, utilizando para ello el programa Atlas Ti.

El análisis y triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos en esta investigación se vieron facilitados por factores propios del contexto en el que se realizó este estudio. Ello, pues los datos provienen desde agentes del mismo contexto laboral en el que la investigadora se desempeña profesionalmente. Esta condición permitió la permanencia en el campo mismo de estudio durante el proceso de levantamiento de información, facilitando la construcción de una relación armónica con las personas participantes (Rodríguez, Gil y García, 1996). Por tanto, el trabajo de campo efectuado y el posterior análisis de información “permitió interpretar y comprender fenómenos mediante el análisis crítico, con la finalidad de develar los motivos del actuar humano” (Bautista, 2011, p. 48).

PARTICIPANTES

Participaron un total de 19 personas, agrupadas de la siguiente manera:

- a) 8 jefes de carreras de pregrado de la ULagos, Campus Osorno, correspondientes al área pedagógica.
- b) 4 jefes de carreras de pregrado de ULagos, Campus Osorno, correspondientes al área de salud.
- c) 7 informantes clave: 3 integrantes de la Unidad de Desarrollo Docente y Curricular (UDEDOC) de ULagos y 4 informantes clave de carreras pedagógicas de ULagos, con el objetivo de actualizar al año 2017 la información recabada durante los dos años anteriores.

PROCESO DE ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS

La selección de las técnicas e instrumentos para la recogida de los datos fueron escogidos teniendo en cuenta la naturaleza del problema y los objetivos propuestos. En consecuencia, se requirió de los siguientes instrumentos: encuestas y entrevistas. La encuesta fue utilizada como instrumento de levantamiento de información debido a que cumple con ciertos requisitos acordes a los objetivos planteados: el tamaño muestral es determinado arbitrariamente y la selección de la muestra es dirigida. Es decir, no obedece a procedimientos probabilísticos, sino a técnicas informales a través de las cuales el investigador los elige directamente (García, 2011).

Así entonces, la encuesta destinada a jefes de carreras se encuentra organizada bajo cinco dimensiones: 1) política institucional, 2) implementación del SCT-Chile, 3) implementación con innovación curricular, 4) plan de estudios, 5) implementación micro curricular. Consta de 30 ítems, siete de los cuales son de respuestas dicotómicas y categorizadas cerradas (sí, en proceso, no), en las cuales el encuestado debía marcar aquella que refleje la situación de su institución o carrera en el aspecto consultado. Cuatro de ellas contienen alternativas no excluyentes con la posibilidad de marcar una o más de ellas, 17 son de escala tipo Likert, con afirmaciones ante las cuales el encuestado puede marcar una de las siguientes respuestas: muy en desacuerdo, desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, muy de acuerdo. Las dos restantes corresponden a preguntas abiertas.

Por otra parte, se elaboró una pauta de preguntas para entrevistar a informantes clave (IC) internos. Los pasos llevados a cabo para la elaboración de la pauta de preguntas para entrevistar a IC fueron:

1. Elaboración de una serie de preguntas para guiar la entrevista.

2. Análisis y valoración de las preguntas.
3. Incorporación de las sugerencias de cambio y mejora.
4. Elaboración de la pauta final de preguntas destinadas a IC.

Selección de expertos bajo los siguientes criterios:

- a. Expertos del área de conocimiento a la que está enfocada la investigación y/o en metodología de investigación educativa.
- b. No pertenecer a la UDEDOC.
- c. Haber participado o estar participando en procesos de innovación curricular.

La pauta de preguntas para la entrevista semiestructurada que se utilizó con informantes clave al interior de ULagos fue considerada como medio eficiente para indagar con mayor profundidad en algunos aspectos relevantes, que se revelaron junto a los resultados de las encuestas y que no estaban claros. La entrevista semiestructurada tiene la ventaja de permitir la recolección de información a partir de preguntas previamente diseñadas en base al criterio basal de su génesis: corroborar información obtenida en una temporalidad distante, pero desde un proceso comunicativo *in situ*. Este hecho contribuye a que se produzcan interacciones entre el entrevistador y sus entrevistados.

Para la construcción de la pauta de preguntas a los informantes clave descritos se siguieron algunas etapas. La primera de ellas referida a la definición de las variables, considerando que el objetivo de realizar las entrevistas radicaba en la necesidad de profundizar, a través de las opiniones de expertos en el tema, los resultados obtenidos a partir de las encuestas previamente aplicadas. En segundo término, se formularon preguntas. Cuatro de estas se referían al proceso de implementación del SCT-Chile en ULagos y al impacto de su instalación: tres preguntas fueron destinadas a indagar en la articulación existente entre las directrices consideradas para ejecutar el proceso de forma interna, las normativas internas y externas existentes en esos ámbitos, las debilidades y fortalezas encontradas en el extenso camino que implica la innovación curricular, y saber cómo se ha comportado la movilidad nacional e internacional en ULagos. La última pregunta intentaba develar, desde los informantes, algunas propuestas de mejora que podrían permitir a ULagos acercarse en alguna medida a los estándares internacionales en estas materias.

TRABAJO DE CAMPO Y RECOGIDA DE DATOS

La recogida de datos se inició con el consentimiento informado y la explicación de los objetivos del estudio a los directivos de las unidades educativas y los jefes de las carreras participantes de esta investigación. La encuesta fue aplicada a los doce jefes de carreras de

pedagogías y de salud de ULagos. Finalmente, se utilizó la entrevista como instrumento para levantar información desde IC internos. Los siete IC seleccionados respondieron la entrevista en su totalidad.

Una vez obtenidos los datos se procedió a su reducción, categorización, separación de unidades, identificación y clasificación. Las preguntas con opciones fueron examinadas estadísticamente, empleando el programa SPSS 24.0, el cual fue utilizado para análisis y gestión de información, generando gráficos de distribuciones y estadísticos descriptivos. El ordenamiento posterior de la información fue realizado con estadística descriptiva simple con el objetivo de encontrar frecuencias según el ordenamiento de las respuestas.

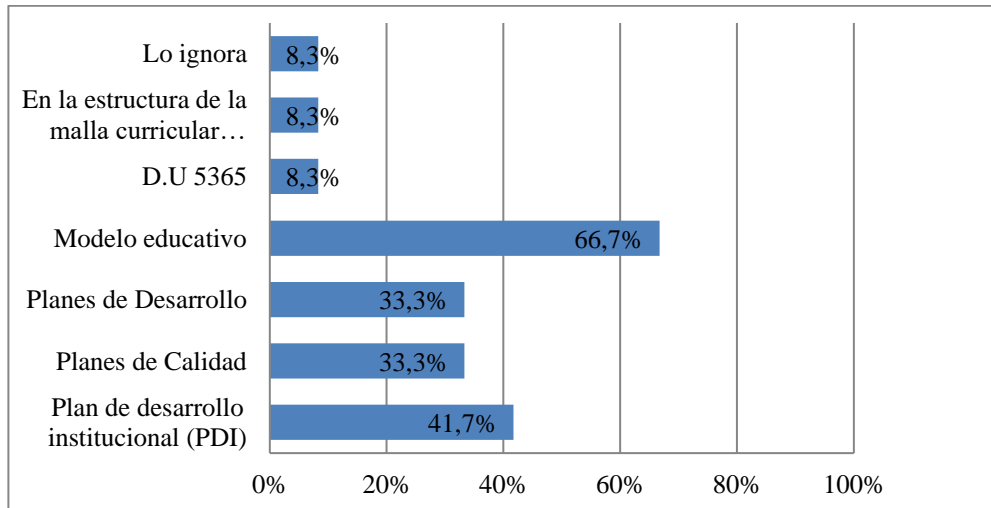
Las preguntas abiertas de las encuestas y las entrevistas se analizaron cualitativamente empleando el programa Atlas Ti. El procedimiento consistió en varios pasos que se describen a continuación: 1) leer y comentar las respuestas de todos los IC en reiteradas oportunidades, 2) realizar una categorización temática de las respuestas de los informantes clave a las preguntas de las entrevistas realizadas con el fin de obtener esquemas significativos y representativos a partir de la utilización del programa Atlas Ti, 3) marcar todas las respuestas similares, 4) analizar cada uno de los elementos revelados en la encuesta, 5) inferir resultados que conduzcan a una adecuada interpretación de lo que se estaba analizando, 6) vincular todos los conceptos emergentes durante el proceso de análisis, 7) conformar patrones de respuesta que permitieran entregar al analista la información conducente a la creación de las figuras representativas. Estas figuras serán presentadas dentro de este artículo, más adelante.

RESULTADOS

Siete de los Doce jefes de carrera encuestados (58,3%) reportan que su carrera se encuentra en proceso de rediseño curricular, incluida la asignación del SCT-Chile. Sólo dos de los doce jefes de carrera encuestados (16,6%) indicó que su carrera está en proceso de rediseño curricular, pero que aún no daban inicio a la etapa de asignación de SCT-Chile. Y finalmente, tres de ellos (25%) reveló que en su carrera no se había dado inicio al proceso de rediseño curricular, ni estaba en proceso de asignación de SCT-Chile.

En la Figura 1 queda de manifiesto que el MEI es el instrumento de gestión interna en el que la política de implementación del SCT-Chile se incorporó con mayor porcentaje de avance, alcanzando en aquel momento un 66,7% de logro, seguido por el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) con un 41,7%, Planes de Desarrollo y de Calidad, ambos con un 33,3%, mientras que los demás instrumentos de gestión interna contaban con el menor porcentaje de avance, logrando a penas un 8,3% de implementación, como lo fueron la Estructura de Malla Curricular y el D.U. n°5365.

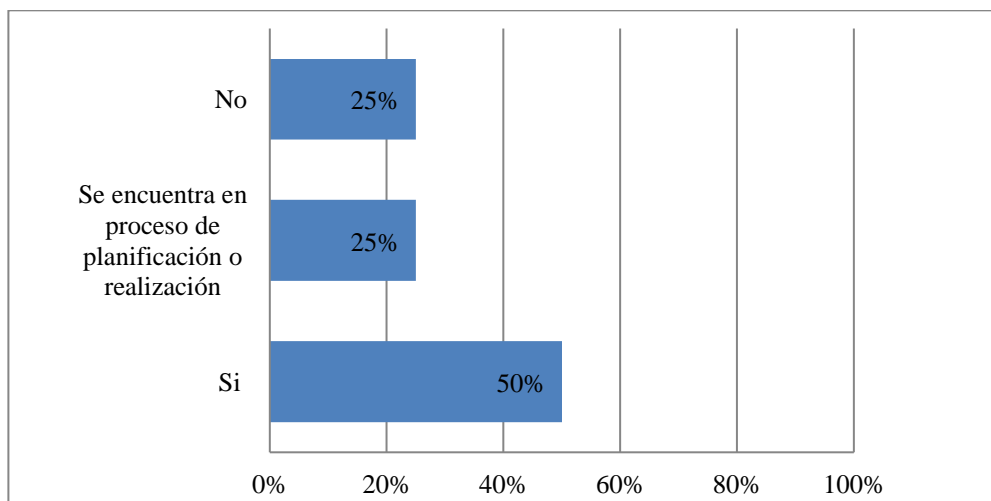
Figura 1. Instrumentos en que se incorpora la política de implementación de SCT-Chile.



Fuente: Elaborado por la autora a partir de los instrumentos aplicados (2016).

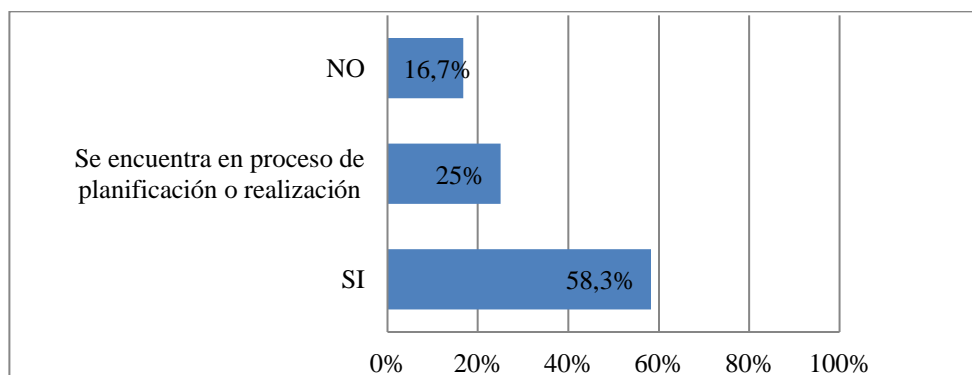
A partir de las Figuras 2 y 3 se puede evidenciar que 6 de los 12 jefes de carrera encuestados revelaron que sí se habrían llevado a cabo los procesos de socialización del proceso de implementación del SCT-Chile. Mientras que 7 de ellos habrían participado en actividades de capacitación para la correcta implementación de este proceso.

Figura 2. Actividades de socialización para facilitar la implementación de SCT-Chile.



Fuente: Elaborado por la autora a partir de los instrumentos aplicados (2016).

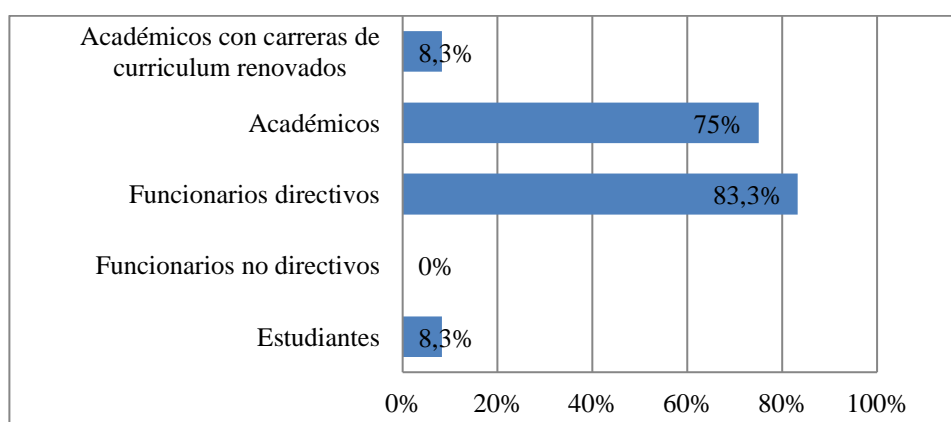
Figura 3. Actividades de capacitación para facilitar la implementación del SCT-Chile.



Fuente: Elaborado por la autora a partir de los instrumentos aplicados (2016).

Respecto de los porcentajes de manejo de la información respecto de la implementación del SCT-Chile en los diferentes estamentos, se pudo evidenciar que, del total de miembros del equipo directivo de la institución, un 83,3% estaría informado respecto de este nuevo sistema, mientras un 16,7% desconocía respecto de este en su totalidad. Del total de académicos encuestados, el 75% ya contaba con información respecto del proceso de implementación de este sistema de transferencia de créditos universitarios, mientras que un 25% no estaba informado al respecto. En el caso de los académicos de carreras con currículos renovados y estudiantes, en ambos casos, del total de encuestados sólo un 8,3% sabía respecto de esta nueva implementación, mientras que un 91,7% de ellos no manejaba información al respecto. En el caso de los funcionarios no-directivos, se reveló un total desconocimiento respecto de esta implementación. Esto se grafica en la Figura 4.

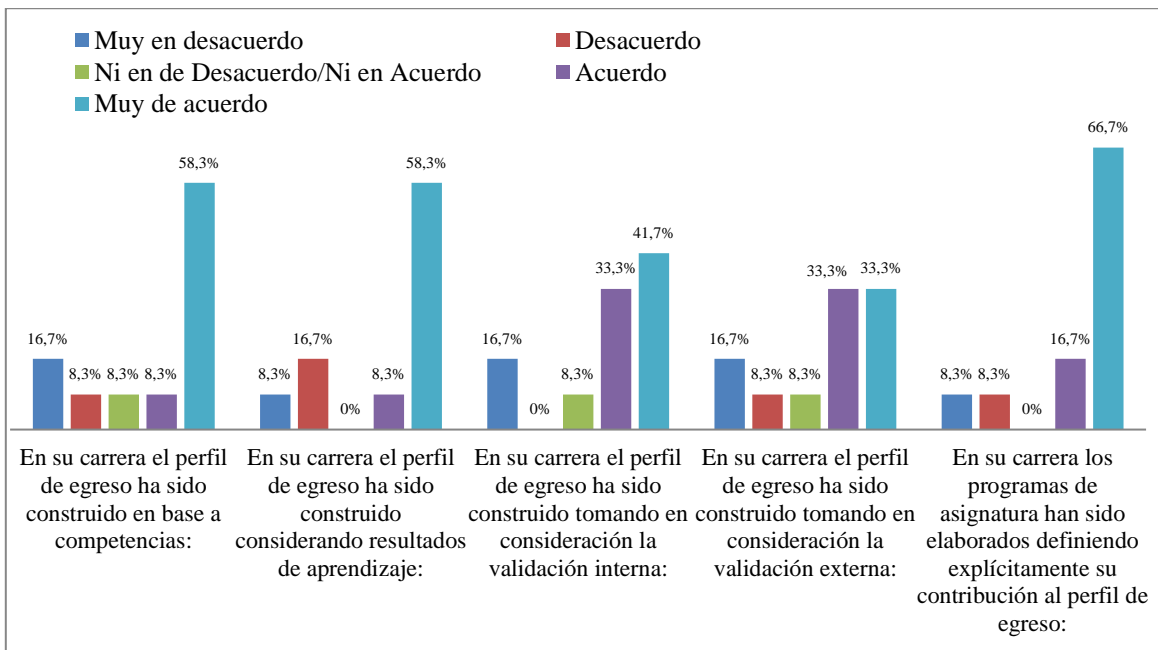
Figura 4. Estamentos con conocimiento de la implementación del SCT-Chile.



Fuente: Elaborado por la autora a partir de los instrumentos aplicados (2016).

Según lo reflejado en la Figura 5, 7 de los 12 jefes de carrera encuestados (58,3%) indicaron estar muy de acuerdo en que el perfil de egreso había sido construido con base a competencias; 7 estuvieron muy de acuerdo en que el perfil de egreso de sus carreras había sido construido considerando los resultados de aprendizaje. 5 señalaron que el perfil de egreso había sido elaborado tomando en cuenta la validación interna; y 4 que el perfil de egreso había sido elaborado tomando en cuenta la validación externa. Finalmente, 8 jefes de carrera señalaron que los programas de asignatura habían sido elaborados definiendo explícitamente la contribución de cada uno de estos al perfil de egreso de los estudiantes en cada carrera.

Figura 5. Criterios para la construcción de perfiles de egreso.

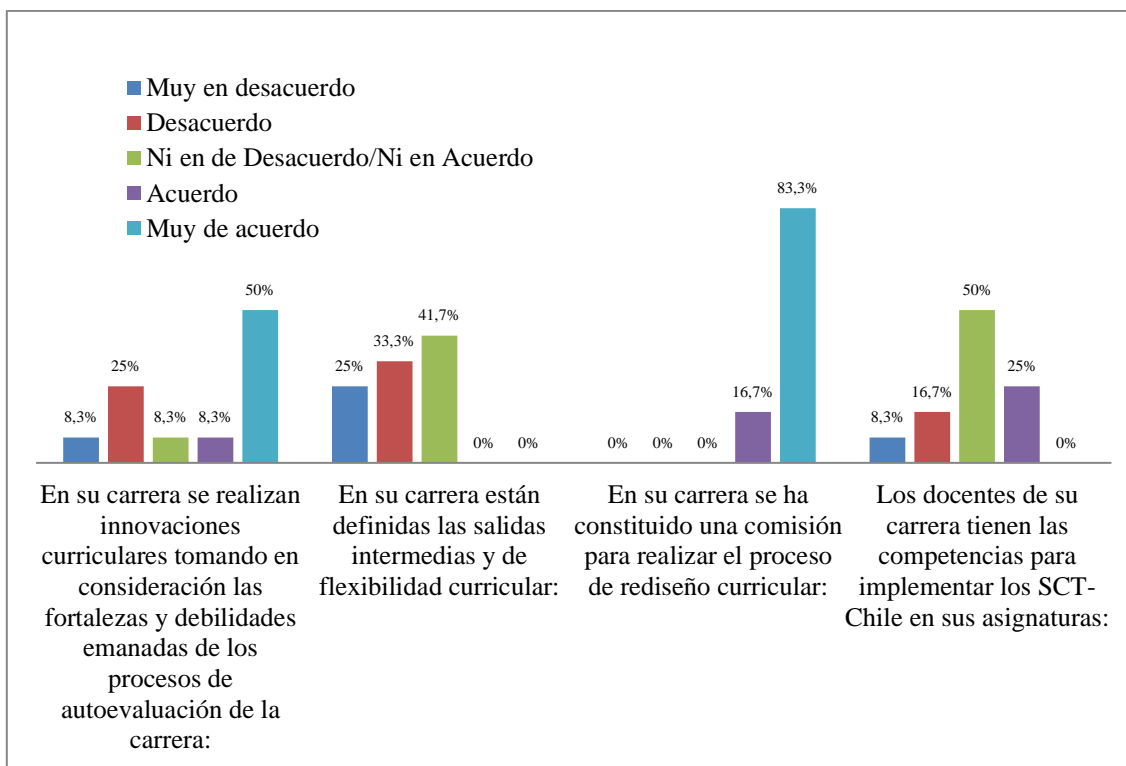


Fuente: Elaborado por la autora a partir de los instrumentos aplicados (2016).

En la Figura 6 se refleja que solo en la mitad de las carreras involucradas en la investigación se consideraron los resultados de los procesos de autoevaluación para las innovaciones curriculares. Sin embargo, en ninguna de ellas se encontraban claramente definidas las salidas intermedias y condiciones de flexibilidad curricular. Un 100% de la población encuestada declara que sí existiría una comisión para realizar un proceso de análisis que permita el rediseño para la implementación de las innovaciones curriculares. Sin embargo, ninguno de ellos está muy de acuerdo en que los docentes que imparten las asignaturas posean las competencias necesarias para implementar el SCT-Chile, de hecho, solo el 25% estaría de acuerdo con esta aseveración y un 50% no podría validar las competencias pedagógicas y académicas de los docentes de sus carreras, reflejando que

existiría cierta falta de confianza por el desconocimiento del perfil docente por parte de los mismos estudiantes.

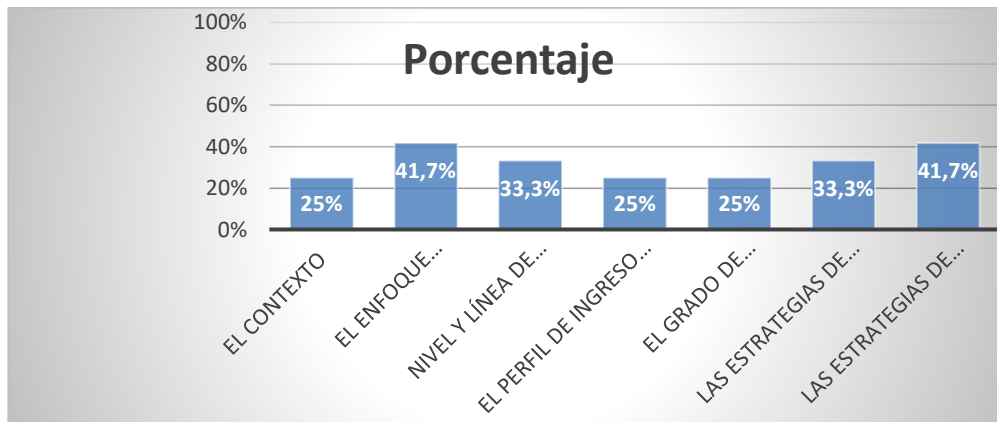
Figura 6. Elementos que se consideran para la innovación curricular.



Fuente: Elaborado por la autora a partir de los instrumentos aplicados (2016).

En relación con la elaboración de los programas de asignatura, en la Figura 7 se puede observar de los 7 puntos a considerar para el diseño de programas de asignatura, que los elementos más avanzados dentro del plan de diseño de programas de asignaturas son el enfoque centrado en el estudiante y las estrategias de evaluación, ambos con un 41,7% de logro de implementación. En segundo lugar, se encuentran las estrategias de enseñanza-aprendizaje y nivel de línea y formación de la asignatura, ambas con un 33,3% de avance. Finalmente, el contexto, el perfil de ingreso y egreso, así como el grado de participación presencial requerido son los con menor grado de implementación con tan solo un 25% cada uno, por lo que podemos concluir que tan solo un 32,1% del sistema había sido implementado en los programas de las carreras de pedagogía y de salud.

Figura 7. Porcentaje de logro de los elementos considerados para el diseño de programas de asignatura.



Fuente: Elaborado por la autora a partir de los instrumentos aplicados (2016).

HALLAZGOS EMANADOS DESDE LAS ENTREVISTAS A LOS IC

A fin de confirmar y actualizar información, las entrevistas realizadas a los IC institucionales reflejan que el 100% de los IC estarían de acuerdo en que la instalación del SCT-Chile en las IES significará transparentar los tiempos reales que los estudiantes requieren para lograr los resultados de aprendizaje y así favorecer la movilidad estudiantil al homogeneizar el creditaje de los programas de estudio. En general, se señala que el mayor impacto se focalizará en la forma de pensar respecto de cómo se realizará metodológicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en la posibilidad abierta de movilidad estudiantil. En esta jueguen otras variables, y en el caso puntual de la ULagos se consideran factores económicos, debido a que los estudiantes no contarían con los recursos suficientes para movilizarse de esta universidad a otra por el costo que implicaría.

Existe coincidencia entre las opiniones vertidas por los IC al indicar que, a nivel institucional, la instalación del SCT-Chile implicará la implementación de un sistema estratégico de gestión que permita la elaboración de una batería de acciones de seguimiento para la toma de decisiones acertadas. En general, opinan que este nivel de gestión sería bastante complejo de instalar en tanto exista una cultura que ha impedido la organización de criterios como la movilidad estudiantil por ser un recurso que compete a las familias de los estudiantes y a las políticas de financiamiento público de la educación superior.

De manera unánime, los IC señalaron que los procesos de seguimiento y monitoreo son claves y tan importantes como el proceso de instalación, siempre y cuando exista claridad del motivo por el cual esta gestión se realiza, y se aplique este proceso de seguimiento no sólo de indicadores de calidad que se reflejan en el desempeño de los

estudiantes, sino que también en el de los académicos. Un adecuado, sistematizado e institucionalizado procedimiento de seguimiento permitiría ir ajustando, por ejemplo, los tiempos adecuados para la implementación de estas nuevas metodologías, estrategias evaluativas más efectivas, instrumentos de evaluación apropiados para estas nuevas prácticas pedagógicas, y que permita generar los espacios de reflexión que sean necesarios para la mejora continua de estos procesos.

Respecto de la manera en que la instalación del SCT-Chile ha evolucionado en ULagos, 2 de los 7 IC indicaron no contar con ningún tipo de información al respecto. Los restantes coincidieron en señalar que la evolución ha sido hasta ahora incipiente y dispar, partiendo el año 2006 con una mera fórmula matemática para recién el 2016 empezar a contar con el apoyo humano con competencias para colaborar en su instalación, gracias a los proyectos de mejoramiento institucional adjudicados.

La totalidad de los IC afirma que sí existía un marco normativo institucional alineado con el marco nacional para la instalación del SCT-Chile, y que los manuales de procedimiento generados desde la UDEDOC y políticas internas decretadas se encontraban ya disponibles en aquel momento.

En relación con el cuestionamiento de si el sistema implementado en Ulagos se articularía con el Marco Nacional de Cualificaciones MNC (mejoramiento de la calidad y la equidad en educación terciaria MECESUP, 2014), 3 de los IC indicaron no conocer del tema. Los 4 restantes afirmaron que el MNC aún no estaba definido y, por tanto, no se contaba con lineamientos nacionales al respecto.

En el ámbito relacionado con movilidad estudiantil, 2 de los IC señalaron desconocer si existían o no estos mecanismos institucionales que favorecerían tal proceso. Los 10 restantes mencionaron que sí existían acciones, tales como convalidaciones, homologaciones y movilidad desde formación técnica a carreras de pregrado. Sin embargo, se reconoció que no existían mecanismos claramente establecidos a nivel institucional para la movilidad a nivel nacional. En cuanto a la movilidad internacional, desde la dirección de relaciones internacionales se promovieron algunos convenios con universidades extranjeras y la recepción de estudiantes estaba ya regulada. Sin embargo, la movilidad de estudiantes de ULagos hacia el extranjero era bastante escasa.

Los IC afirmaron que no se habían resuelto en aquel entonces las principales dificultades relacionadas con el tema de movilidad estudiantil, tales como: la estandarización de los programas de asignatura; las condiciones que se requerían para una implementación con sentido y no fuera solo un tema estadístico; los protocolos, mecanismos, y procedimientos para efectuar el proceso de instalación; una unidad a cargo de la movilidad nacional; las carencias de recursos como el económico de los

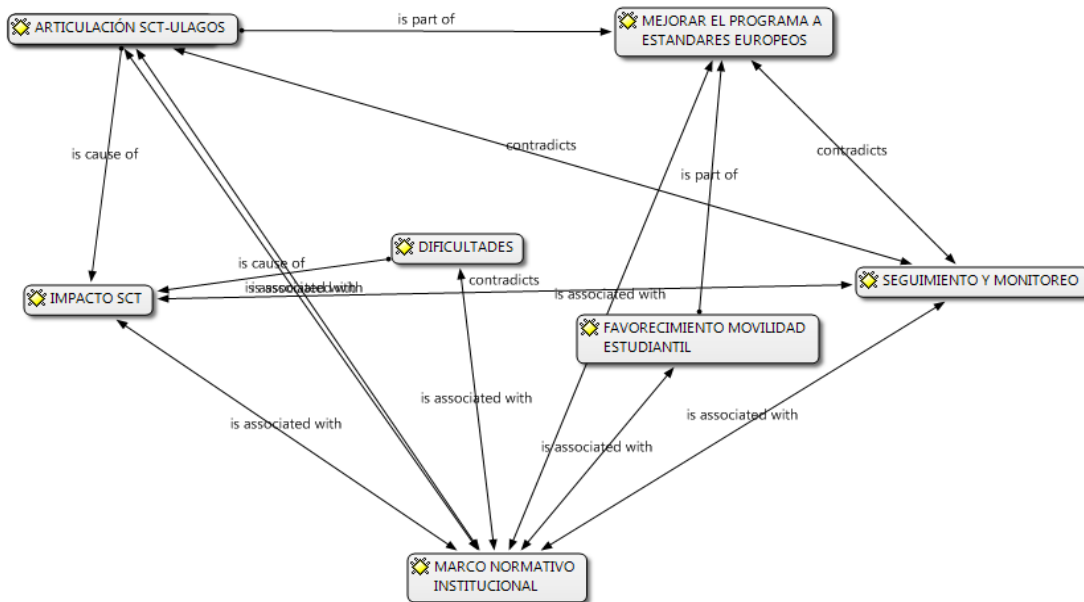
estudiantes, el distanciamiento geográfico del hogar y sus familias, el temor al cambio; y la falta de información.

Ante la consulta referida a qué habría que hacer para mejorar y acercarnos a los estándares europeos en esta materia, las respuestas de los IC fueron más bien heterogéneas y presentan varias propuestas:

- a) Como IES, liderar el proceso de movilidad a nivel regional, organizándolo y protocolizándolo.
- b) Realizar convenios con liceos técnicos profesionales.
- c) Articularse y vincularse internamente, con la mirada puesta en el ser humano: las direcciones y unidades funcionan separadamente y en pos de indicadores que deben lograrse y evidenciar.
- d) Se requiere recurso humano y económico para fortalecer y dar continuidad a los procesos.
- e) Instalar los SCT-Chile en todas las IES, terminando con la pugna entre las privadas y estatales para que se logre la equivalencia y articulación.

A continuación, se incluye un análisis semántico de las entrevistas realizadas a IC institucionales, realizado a través del programa Atlas Ti. Esta figura grafica lo anteriormente expuesto en cuanto a fortalezas y debilidades más específicas del proceso de implementación del SCT-Chile en ULagos, visualizadas por los IC.

Figura 8. Relaciones del Marco Normativo Institucional.



Fuente: Elaborado por la autora a partir de los instrumentos aplicados (2016).

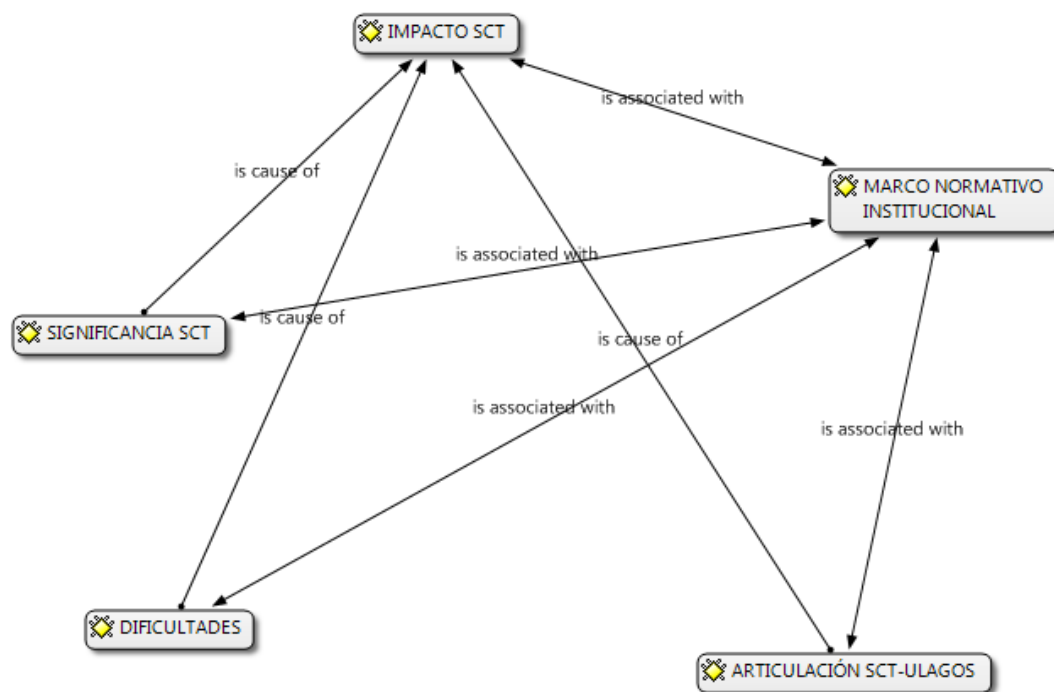
Se visualiza una relación bidireccional entre el marco normativo institucional y la articulación de la implementación del SCT–Chile en ULagos, cuestión que implicaría una retroalimentación constante entre ambos, para permitir la mejora continua.

Por otra parte, en la figura se logra apreciar que el escaso nivel de impacto de la implementación del SCT–Chile en la institución estaría causado principalmente por las dificultades internas de articulación e inexistencia de procedimientos de seguimiento y monitoreo.

Asimismo, se refleja que para avanzar hacia el logro de estándares de calidad como los europeos deberían fortalecerse todos los aspectos contenidos en la red que constituye el macrosistema.

En la Figura 9 queda en evidencia que el impacto de la implementación del SCT–Chile en ULagos es causa de las dificultades emanadas en este proceso, del desconocimiento o falta de significancia otorgada al sistema, así como de la escasa articulación que ha existido para su concreción. De igual forma, se visualiza gráficamente lo señalado por la mayoría de los IC, en el sentido de que todos los factores incluidos en esta red semántica están asociados al marco normativo institucional el cual es de reciente data, y por tanto, no se ha logrado aún su transversalidad a nivel micro y macro curricular, según los entrevistados.

Figura 9. Impacto de la implementación del SCT-Chile.



Fuente: Elaborado por la autora a partir de los instrumentos aplicados (2016).

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El acuerdo suscrito en Bolonia el año 1999 tenía intencionalidades en diversos ámbitos. Es así como, según describe Espinoza y González en 2016, en lo económico se ambicionaba ampliar la demanda, fortalecer el recurso humano y su movilidad y, por ende, mejorar la competitividad a nivel mundial. En el aspecto político se proyectaba fundamentalmente la integración de los ciudadanos de diversos países para forjar una estabilidad permanente. En el plano demográfico, se pretendía afrontar de manera conjunta el envejecimiento evidente de la población y la población pasiva. En lo cultural, se deseaba fortalecer la idiosincrasia propia de cada país y la cohesión social entre ellos. Finalmente, en el ámbito de posicionamiento estratégico de Europa, la propuesta decía relación con la elaboración de un procedimiento de defensa mancomunado y organizado de forma tal que se avalara la unidad de los países del continente europeo para hacer frente a probables amenazas externas. En síntesis, el Acuerdo de Bolonia se concretó para: “satisfacer los requerimientos del sector productivo de la unión europea, tanto en la preparación de los cuadros de mayor cualificación como en el desarrollo científico y tecnológico; y, para fortalecer una cultura identitaria que contribuya a conformar el espacio europeo” (Espinoza y González, 2016, p. 91).

El impacto en las universidades chilenas del Acuerdo de Bolonia para el sistema de creditaje es innegable. El modelo implementado en Europa ha sido la base del SCT-Chile a pesar de que no ha sido posible una replicabilidad absoluta. Es así como se evidencian aspectos que en Chile se asemejan significativamente a los acordados en Bolonia e instaurados en las universidades europeas, mientras que hay otros que distan mucho de ellos.

Si bien el compromiso de las universidades del CRUCH apuntaba a tener implementado el SCT-Chile en la totalidad de sus carreras de pregrado para fines de 2016, en general los resultados dejaban en evidencia un atraso significativo, el cual fue innegable también en el caso particular de la ULagos.

Pareciera que las razones para este retraso son múltiples, destacando aspectos tales como la falta de capacidad humana instalada con las competencias necesarias, tanto para guiar como para llevar a cabo esta innovación. A pesar de que desde el año 2005 aproximadamente las universidades del CRUCH designaron representantes institucionales para que participen y se capaciten en el marco del Proyecto Mecesus relacionado con el SCT-Chile, la rotación de ellos tanto en lo referido a cargos en sus mismas universidades de origen como la emigración hacia otras instituciones, contribuyeron a que cada año se fueran

incorporando nuevos representantes y excluyendo a otros, con las consecuencias que ello implicaba (Marchant, 2013).

Si los procesos de innovación macro curriculares han sido tardíos, lentos y con avances heterogéneos entre las distintas IES, es evidente que con los micro curriculares ha sucedido lo mismo. Es así, que aspectos tan importantes como el monitoreo, seguimiento y adecuación que deberían realizarse durante la implementación de cualquier rediseño curricular, no se encontraban instalados de manera sistemática en la mayoría de las universidades. Ello evidencia una heterogeneidad de sistemas de seguimiento reportados por parte de los encuestados de esta investigación y, en algunos casos, incluso de reconocía que este no se llevaba a cabo. Sabiendo que uno de los objetivos fundamentales de la incorporación de sistemas de creditaje comunes era considerar la carga real del trabajo del estudiante, es decir, declarar el número de horas de trabajo presencial y el asignado para trabajo autónomo requerido para el alcance de los resultados de aprendizaje esperados, en cada una de las asignaturas del plan de estudios de la carrera que un estudiante cursara, es posible preguntarse ¿cómo se podría asegurar que el creditaje asignado a cada una de las asignaturas de un itinerario formativo reflejara con exactitud el tiempo que el estudiante requeriría para el alcance de los niveles de competencias declarados? Evidentemente que la respuesta es una: realizándose un seguimiento al proceso de implementación del sistema, que debería incluir principalmente la percepción de cada uno de los estudiantes en relación con los tiempos otorgados para cada tipo de actividad incluida en los planes de estudio, así como su propio nivel de avance y logro (Jiménez, 2014; Ruay, González y Plaza, 2016).

La heterogeneidad se evidencia en las 12 carreras de pregrado de la ULagos, incluidas en esta investigación. Es así como en las Figuras 2 y 3 se demuestra que entre ellas se distinguen tres grupos distintos de programas curriculares: aquellos que no se han innovado, aquellas que recientemente fueron innovadas pero sin procedimientos de monitoreo, y aquellas en proceso de innovación (Palominos et al., 2013).

Uno de los aspectos trascendentales ha sido la creación de unidades de apoyo docente y curricular, las cuales tienen como misión capacitar a los académicos en didáctica y evaluación basadas en competencias, además de apoyar en los rediseños curriculares de las carreras. Gracias a recursos obtenidos a través de proyectos de mejoramiento concursables nacionales, las universidades han podido contratar expertos nacionales e internacionales para conformar estas unidades de apoyo (Pey, 2011; Pey y Chaury, 2012).

Dos temas importantes de abordar, en tanto aparecen como menos avanzados en su implementación son: el seguimiento de las innovaciones realizadas y, por tanto, su nivel de impacto en indicadores de calidad relacionados con tasas de titulación oportuna, retención, deserción y empleabilidad. Como no se han institucionalizado aquellos procedimientos sistemáticos de seguimiento, no se cuenta aún con estudios que permitan verificar tales

indicadores, lo que permitiría replicar las buenas prácticas y contribuir a la mejora continua. Con el anterior se articula directamente el segundo tema que falta resolver, que tiene que ver con el seguimiento y reasignación del SCT-Chile en cada programa de asignatura o actividad curricular. Procedimiento que, al no institucionalizarse y sistematizarse, ha resultado complejo de abordar y los esfuerzos que se han realizado para ello han sido aislados y de manera discontinua.

Como aspectos enfrentados de manera más sistemática y homogénea se encuentran la elaboración de los programas de asignatura, para lo cual los lineamientos se vislumbran claros, por lo que el procedimiento ha resultado menos complejo. Ocurre lo mismo con la construcción de los perfiles de egreso, para lo cual se han considerado los mecanismos y pasos propuestos a nivel nacional tales como: analizar el estado del arte y considerar como base las fortalezas y debilidades emanadas de los procesos de autoevaluación de cada carrera, junto con la validación interna y externa de la propuesta. Lo recientemente descrito se puede evidenciar en la Figura 7, en la cual se aprecia que en la mayoría de las carreras de la muestra se han considerado, para la elaboración de los programas de asignatura, los elementos necesarios para llevar a cabo ese procedimiento: el perfil de ingreso de los estudiantes, un enfoque centrado en ellos, estrategias metodológicas y evaluativas acordes a los resultados de aprendizaje esperados, entre otros; asegurando la contribución de cada uno de ellos al perfil de egreso declarado por parte de cada carrera. Sin embargo, estos no se habrían implementado de manera significativa al momento de la recolección de datos para este estudio, evidenciándose tan solo un 32,1% del total esperado en los 7 criterios.

CONCLUSIONES

El proceso de implementación del SCT-Chile en ULagos ha sido heterogéneo, siguiendo un patrón recurrente en la mayoría de las carreras de pregrado. De igual forma, al interior de las carreras es posible advertir disparidad en su diseño, ejecución y seguimiento, lo que queda en evidencia cuando aparecen tres niveles de desarrollo paralelos: carreras en proceso de rediseño incluyendo SCT-Chile, carreras iniciando y otras con dos o más años de implementación.

Las razones de las disparidades descritas obedecen a variables diversas, destacando las económicas, en tanto las carreras que comenzaron sus rediseños antes o alrededor del año 2010 fueron aquellas que se incluyeron en algún proyecto institucional nacional concursable, las que se adjudicaron algún proyecto de manera individual, o algunas que lo hicieron en red con carreras similares junto a otras universidades del CRUCH. Por tanto, todas ellas pudieron contar con recursos para realizar capacitaciones, contratar asesorías externas, efectuar pasantías, entre otras.

Uno de los aspectos que ha favorecido y facilitado el proceso de implementación del SCT–Chile es que a pesar de lo señalado precedentemente, la institucionalización y reglamentación interna inicial ha sido instalada y socializada con tiempo suficiente para la gestión de este proyecto, en conjunto con un programa de capacitación para su implementación. Sin embargo, ello incidió en que, aunque no se implementó el sistema de creditaje en todas las carreras, sí se logró modificar para todas las carreras de la universidad el valor de la hora pedagógica, pasando ésta de ser de 45 minutos a una hora cronológica, según los nuevos estándares. Este se convirtió en un factor que contribuyó con facilitar en alguna medida el proceso de implementación de este nuevo sistema en aquellas carreras que, en una primera instancia, no se habían logrado sumar a este proyecto.

Con relación a las fortalezas observadas en el proceso de implementación del SCT–Chile en las carreras de pedagogía y de salud de ULagos, la mayormente valorada es la creación de la Unidad de Desarrollo Docente y Curricular (UDEDOC) en el año 2012, compuesta por profesionales expertos en el área curricular y cuyas funciones principales fueron el acompañamiento en los procesos de innovación curricular, la capacitación a los docentes y el seguimiento de la implementación del SCT–Chile. Desde esa unidad emanaron los *Manuales de Rediseño Curricular* ULagos en el 2016, que constituyen otra fortaleza observada durante este proceso, en tanto en ellos se entregaron los lineamientos que van desde cómo revisar y construir un perfil de egreso hasta cómo elaborar los programas de asignatura y las guías de aprendizaje, incluyendo instrucciones para determinar e incorporar el SCT–Chile en los itinerarios formativos. Finalmente, otra fortaleza es la existencia del MEI, que desde el año 2012 formaliza su adscripción al modelo curricular basado en competencias y a la incorporación del SCT–Chile.

En cuanto a las debilidades observadas, se concluye que en las carreras utilizadas como muestra de la ULagos, las principales fueron la falta de capacitación y de conocimiento respecto de la génesis del sistema de créditos transferibles, sus objetivos, formas de incorporación y seguimiento, beneficios en cuanto a la homologación de estudios, y flexibilidad para la movilidad. Lo anterior conllevó a una falta de valoración y validación del proceso de implementación del SCT–Chile que dificultó y ralentizó su concreción.

La ULagos evidencia poseer mecanismos claros y explícitos en dispositivos concretos –manuales– para la construcción de los perfiles de egreso, que incluyen aspectos como: el estudio del estado del arte para establecer los cimientos del estudio y rediseño a realizar; los procedimientos de consulta y validación, tanto internos como externos; la consideración de fortalezas y debilidades emanadas de los procesos de autoevaluación de cada carrera; la constitución y formalización de comisiones de rediseño curricular por carrera; y la sistematización del acompañamiento que se realiza desde la UDEDOC durante y después de la implementación de las mallas curriculares rediseñadas.

Finalmente, se destaca que es necesario avanzar en la armonización de los programas de asignatura y guías de aprendizaje en lo referido a las metodologías y estrategias evaluativas. De esta manera es posible velar que efectivamente estén focalizados en el logro de los resultados de aprendizaje declarados en cada asignatura, así como en la tributación a los niveles competenciales comprometidos en ella.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atlas.ti Scientific Software Development GmbH (2015). *ATLAS.ti 7 Guía rápida*. Berlin: ATLAS.ti GmbH.
- Bautista, P. (2011). Proceso de la Investigación Cualitativa. Epistemología, Metodología y Aplicaciones/ Qualitative Research Process . Epistemology, Methodology and Applications. *Revista Investigaciones en Educación*, 13(2), 195-201.
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH (2007). *Guía Práctica para la instalación de SCT – Chile*. Santiago de Chile: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.
- Consejo de Rectores de las Universidades chilenas, CRUCH (2015). *Experiencias de implementación del SCT - Chile*. Santiago de Chile: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.
- Espacio Europeo de Educación Superior, EEES (2015). *Guía del usuario del ECTS*. Madrid: Servicio Español para la Internacionalización de la Educación.
- Espacio europeo de Educación Superior, EEES (1999). *Declaración de Bolonia*. Bolonia: Espacio Europeo de Educación Superior. Consultado el 19 de abril de 2017 en <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>
- Espinoza, O. y González, E. (2016). El impacto del acuerdo de Bolonia en el sistema de educación superior en Chile. *Revista Internacional de Educação Superior*, 2(1), 89-117.
- García, F. (2011, Septiembre). *Las tensiones en el reconocimiento de la carga real y de los aprendizajes del estudiante, entre la formación profesional y la formación técnica: la experiencia de la UCSC*. Trabajo presentado en Primer Seminario Internacional "El sistema de créditos transferibles" Desafíos de la innovación y armonización curricular en la formación de pregrado. Pucón, Chile.
- Kri, F. (2013). *Manual para la implementación del Sistema de Créditos Transferibles SCT – Chile*. Santiago de Chile: SCT-Chile y CRUCH.
- Marchant, E. (2013, Abril). *Carta de balance. Diagnóstico 2013*. Ponencia presentada en la Segunda estadía de trabajo conjunto. Temuco: Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

- Mejoramiento de la calidad y la equidad en educación terciaria, MECESUP (2014). *Diseño de un Marco de Cualificaciones para el Sistema de Educación Superior Chileno*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación, MINEDUC (2015). *Beneficios estudiantiles de Educación Superior*. Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Educación, MINEDUC (2015). *Programa Mecesus: Mejoramiento de la Calidad y equidad en educación terciaria*. Santiago de Chile: Autor.
- Modelo Educativo Institucional (MEI), 2012. Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile.
- Palominos, F., Mendez, M. A. y Barrera, R. (2014). Sistema de Perfeccionamiento Orientado a Competencias para Docentes de la Educación Superior. *Formación Universitaria*, 7(3), 11-22. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062014000300003>
- Pey, R. (2011). *El proceso de innovación curricular de las universidades del Consejo de Rectores (CRUCH)*. Universidad Católica de Temuco/Universidad de la Frontera. Trabajo presentado en “El Sistema de Créditos Transferibles” Desafíos de la innovación y armonización curricular en la formación de pregrado: Pucón, Chile.
- Pey, R. y Chauriy, S. (2012). Reflexiones y procesos de innovación curricular. En CRUCH (Eds.), *Proceso de innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores. Innovación Curricular en las universidades del Consejo de Rectores: Reflexiones y procesos en las Universidades del Consejo de Rectores Prácticas Internacionales* (pp. 15-45). Santiago de Chile: CRUCH.
- Quintana, M.; Planas, C.; Smith, C.; Lara, M.; Larrondo, T.; Pinto, A...; Manríquez, P. (2015). *Experiencias de Implementación del SCT - Chile*. Santiago de Chile: CRUCH.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Ruay, R., González, P. y Plaza, E. (2016) ¿Cómo abordar la renovación curricular en la educación superior? *ALTERIDAD, Revista de Educación*, 11(2), 157-170.
- Universidad de Los Lagos, ULAGOS (2006). *Propuesta de módulos con sus elementos de competencias, correspondientes a los ejes de competencias generales y transversales*. Osorno: Universidad de Los Lagos.
- Universidad de Los Lagos, ULAGOS (2006). *Decreto Universitario N°5360 del 28 de septiembre de 2006*. Osorno: Universidad de Los Lagos.
- Universidad de Los Lagos, ULAGOS (2016). *Decreto Universitario N°3449 de 2016*. Osorno: Universidad de Los Lagos.