

# Orientaciones para el diseño de nuevos Cursos de Formación General y la construcción del programa de asignatura – **Convocatoria 2023**

PROGRAMA DE FORMACIÓN GENERAL  
DEPARTAMENTO DE PREGRADO  
VICERRECTORÍA DE ASUNTOS ACADÉMICOS  
UNIVERSIDAD DE CHILE  
AGOSTO 2022

---

<b>1. Contextualización: sentido de la formación general y propósitos del programa transversal de cursos CFG</b>	<b>2</b>
<b>2. Sentido y propósito formativo de los cursos CFG</b>	<b>3</b>
2.1 <i>Docencia inclusiva, clima y confianza</i>	4
<b>3. Aspectos formales y modalidad de los cursos CFG 2023</b>	<b>5</b>
3.1 <i>Número de estudiantes y requisitos</i>	5
3.2 <i>Duración de los cursos, calendarización y carga académica</i>	5
3.3 <i>Horario de los cursos</i>	7
3.4 <i>Asistencia a sesiones presenciales o sincrónicas</i>	7
3.5 <i>Conformación de los equipos docentes y roles de sus integrantes</i>	7
<b>4. Aspectos pedagógicos de los cursos CFG 2023</b>	<b>9</b>
4.1 <i>Cómo se entiende y se construye el programa de curso</i>	9
4.2 <i>Competencias sello y propósito formativo</i>	10
4.3 <i>Resultados de aprendizaje del curso</i>	10
4.4 <i>Selección de contenidos del curso y de recursos para el aprendizaje</i>	11
4.5 <i>Metodología de enseñanza y aprendizaje</i>	12
4.6 <i>Evaluación de los aprendizajes</i>	13
4.7 <i>Planificación semanal</i>	15
4.8 <i>Entornos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías</i>	16
<b>5. Acompañamiento y apoyo a la docencia en CFG</b>	<b>17</b>

En el marco de la convocatoria abierta para presentar propuestas de nuevos Cursos de Formación General (CFG) a impartirse en el año 2023, como parte de la oferta formativa del Programa de Formación General del Departamento de Pregrado, este documento ofrece un marco de referencia para la comprensión de los sentidos de estos cursos transversales y una serie de orientaciones para su diseño y para la construcción del programa de asignatura.

Estas orientaciones consideran que en esta convocatoria se recibirán propuestas de cursos diseñados para ser impartidos en modalidad totalmente presencial, semipresencial o totalmente remota, a través de las plataformas institucionales, U-Cursos o [EOL](#).

Lea con atención este documento antes de elaborar su propuesta y, si tiene alguna pregunta o inquietud, envíe un correo a [cfg@uchile.cl](mailto:cfg@uchile.cl).

## 1. Contextualización: sentido de la formación general y propósitos del programa transversal de cursos CFG

El [Modelo Educativo de la Universidad de Chile](#), actualizado en 2021, asume la **formación integral** de personas como uno de sus cinco principios orientadores<sup>1</sup>, ligada a la misión y los principios institucionales y a la idea de comunidad universitaria. En este sentido, enfatiza “la necesidad de valorar y generar espacios para el desarrollo de las múltiples potencialidades de los estudiantes, intencionando su participación en la vida universitaria, tanto en sus aspectos académico y sociocultural, como en el desarrollo de su autonomía y su empoderamiento cívico” (p. 13).

En la Universidad de Chile, se busca asegurar la formación integral en los procesos formativos mediante la estructura curricular de los planes de formación de pregrado, los cuales incluyen la formación general junto a otras tres líneas de formación: básica, especializada y complementaria. Así, el [Reglamento General de los Estudios Universitarios de Pregrado](#) (RGEUP, 2008) señala que la formación general es una de las cuatro líneas de formación curricular que, en conjunto, “propenden a lograr la formación integral del estudiante” y que la línea de formación general está constituida por “actividades curriculares que contribuyen al desarrollo del estudiante, desde una visión contextual, ética y pluralista del desempeño de su profesión o cultivo de su disciplina”. El RGEUP estipula, además, que “el plan de formación deberá incluir al menos una actividad curricular de la línea de formación general y otra complementaria” (Art. 14).

El sentido de la formación general se basa en los **principios** fundamentales que guían el quehacer de la institución: la libertad de pensamiento; la libertad de expresión; el pluralismo; la participación de sus miembros en la vida institucional; la equidad y la valoración por el mérito en el ingreso, promoción y egreso; la formación de personas con sentido ético, cívico y de solidaridad social; el respeto por las personas; y el compromiso con la institución. De aquí surge la vinculación de la formación general con la idea de **sello identitario** de la Universidad de Chile, definido en primer lugar por la misión y el carácter nacional y público de la institución, que la comprometen con el conocimiento de la realidad nacional y el desarrollo integral, equilibrado y sostenible del país, propendiendo al bien común, según señala el Estatuto (1990) y recoge el Modelo Educativo (2021). Este último enfatiza también, como parte del sello identitario de la Universidad, la relevancia de su comunidad universitaria en el gobierno de la institución y su compromiso con el fortalecimiento de la educación pública.

En cuanto a su materialización, la línea de formación general se concreta de diversos modos en la realidad de los diferentes planes de formación de pregrado que ofrecen los institutos y las facultades de nuestra universidad. Desde el nivel central, el Departamento de Pregrado de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos contribuye a la formación general ofreciendo un programa transversal, compuesto por Cursos de Formación General (CFG)

---

<sup>1</sup> Junto con la pertinencia educativa, la equidad e inclusión, la calidad educativa y la igualdad de género y no discriminación.

abiertos a estudiantes de todas las unidades académicas. Generalmente, el programa ofrece cada semestre entre 30 y 40 cursos, en los que participan más de 1.500 estudiantes. La programación actual puede consultarse en la página [Acompañamiento Virtual](#).

Los **propósitos** que orientan el trabajo del Programa de Formación General del Departamento de Pregrado son:

- Contribuir a la construcción permanente del sentido de identidad y comunidad universitaria.
- Contribuir a la formación integral de los estudiantes de pregrado.
- Contribuir al desarrollo de las competencias sello institucionales.
- Contribuir a la implementación del Modelo Educativo de la Universidad de Chile.
- Contribuir a la mejora permanente y la innovación en la docencia de pregrado.
- Promover entre docentes y estudiantes la colaboración interdisciplinar necesaria para abordar problemas complejos y actuales del conocimiento, la sociedad, el mundo y la cultura.

## 2. Sentido y propósito formativo de los cursos CFG

La **transversalidad** del programa es una de sus características más relevantes, dado que los cursos CFG de la VAA son los únicos espacios formativos curriculares donde pueden encontrarse y colaborar estudiantes de pregrado de toda la universidad, para abordar desafíos de aprendizaje complejos y que requieren de una **perspectiva inter o transdisciplinar** o se enriquecen gracias a ella.

Al ser cursos abiertos a todos los y las estudiantes de pregrado, los CFG constituyen una instancia privilegiada para la **interacción en diversidad** que comparte y promueve los principios en los que se basa la Política de Equidad e Inclusión, impulsada por la Universidad de Chile desde 2014. Asimismo, son un espacio especialmente apto para la **innovación docente** y promueven, además, la conformación de **equipos docentes diversos** que superen las fronteras disciplinares y la integración en estos equipos de organizaciones de la sociedad civil y especialistas o actorías relevantes externas a la universidad. Se espera que estos equipos docentes diversos propongan a los y las estudiantes **desafíos de aprendizaje** que amplíen sus perspectivas sobre los *problemas actuales del conocimiento, la sociedad, el mundo y la cultura* en su *complejidad*.

Los cursos CFG buscan desarrollar en las y los estudiantes las **competencias sello institucionales**. Estas son un “conjunto de competencias genéricas, seleccionadas por nuestra universidad, dada su misión histórica y de acuerdo con los principios y valores que sustentan su quehacer en tanto universidad de pública y nacional que busca colaborar en el desarrollo de la sociedad. Estas competencias sello se seleccionan considerando también necesidades y desafíos tanto actuales como futuros, de modo que se enmarcan y dialogan con diversos referentes institucionales, nacionales e

internacionales” (Modelo Educativo de la Universidad de Chile, 2021, pp. 37-38). Las competencias sello conforman, por tanto, un grupo seleccionado dentro de las llamadas competencias genéricas, que son aquellas relacionadas con fines considerados importantes para múltiples desempeños disciplinares y profesionales. Estas competencias son, por tanto, “multifuncionales y transversales a diferentes ámbitos” (p. 37). Este grupo de competencias genéricas sello ha ido variando en el tiempo, de acuerdo con los cambios en el Modelo Educativo de la Universidad; tras la [actualización 2021 del Modelo Educativo](#), está compuesto por las siete siguientes:

1. Capacidad de investigación, innovación y creación
2. Capacidad de pensamiento crítico y autocrítico
3. Capacidad para comunicarse en contextos académicos, profesionales y sociales
4. Compromiso ético y responsabilidad social y ciudadana
5. Compromiso con el desarrollo humano y sustentable
6. Compromiso con el respeto por la diversidad y multiculturalidad
7. Compromiso con la igualdad de género y no discriminación

Como puede advertirse, estas competencias sello enfatizan aspectos tanto del desarrollo académico y profesional de los y las estudiantes, como aspectos ético-valóricos relacionados con el ejercicio de una ciudadanía responsable, democrática y con vocación social, asociados a la misión pública de la Universidad.

Es importante, por tanto, **distinguir los cursos CFG** de aquellos cursos enfocados en el desarrollo de competencias y saberes disciplinares o profesionales específicos, como pueden ser los cursos obligatorios o electivos de formación básica o especializada de los diferentes programas o carreras de pregrado. Igualmente importante, por otro lado, es comprender que los cursos CFG no son ciclos de charlas más o menos conectadas entre sí que aporten a la llamada “cultura general” de los y las estudiantes o donde se les “comparta” o “difunda” un conocimiento o una información que se deposita en ellos y ellas como sujetos pasivos. Buscan ser, en cambio, cursos de pregrado en los cuales los y las estudiantes construyan activamente un aprendizaje relevante con sus docentes y sus pares y donde desarrollen su formación integral como ciudadanos y ciudadanas y como futuros/as profesionales, a partir de sus propias disciplinas de origen y de las temáticas específicas que abordan los cursos.

Las temáticas de los cursos pueden ser muy variadas, pero debe tenerse en cuenta que se favorecerán aquellas relacionadas con las líneas prioritarias establecidas en las Bases de la convocatoria 2023 (apartado 3).

## 2.1 Docencia inclusiva, clima y confianza

Los cursos CFG dan especial relevancia a las características de la docencia inclusiva que propone el Modelo Educativo institucional (2021). En particular, se enfatiza la idea de que cada docente “genera un ambiente adecuado para favorecer los aprendizajes, mostrando

confianza en sus estudiantes, vela por la mantención de espacios libres de discriminación, violencia y cualquier tipo de acoso que impida el óptimo desarrollo de las potencialidades de los estudiantes, y permite la libre expresión de sus identidades” (p. 46).

En todos los contextos de aprendizaje, es fundamental establecer un clima de confianza donde todas las personas se sientan respetadas y valoradas, donde haya una comunicación clara, fluida y permanente entre estudiantes, ayudantes y docentes que permita esa confianza, partiendo de una comprensión de la duda y el error como parte del proceso mismo de aprender. En todas las modalidades de docencia, la flexibilidad y la confianza o “principio de buena fe” deben ser criterios generales aplicables, por defecto, en toda situación.

### 3. Aspectos formales y modalidad de los cursos CFG 2023

#### 3.1 Número de estudiantes y requisitos

La transversalidad de los CFG se manifiesta en la diversidad del estudiantado que conforma los cursos, en los cuales se ofrecen al menos 2 cupos para cada facultad o instituto y para los programas de movilidad. Especialmente, en el marco de los programas de movilidad nacional, los cursos CFG ofrecen también cupos para recibir a estudiantes de cualquier universidad del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH). Por tanto, los cursos CFG suelen tener un *mínimo de 45-50 estudiantes*.

Por consiguiente, los cursos CFG deben estar diseñados de tal modo que puedan ser una experiencia de aprendizaje enriquecedora para estudiantes de cualquier carrera o programa de pregrado y de cualquier año de ingreso, así como para los y las estudiantes de los programas de movilidad nacional o internacional que puedan tomarlos. Esto implica que los cursos CFG no pueden tener requisitos previos de ningún tipo.

De manera excepcional, algunos CFG tienen un proceso de selección especial de estudiantes (por ejemplo, los cursos impartidos en inglés). Estos casos son gestionados de manera previa a través de la Coordinación del Programa de Formación General. Del mismo modo, las solicitudes excepcionales de aumento de cupos para alguna unidad académica específica, o de reducción del tamaño del curso por sus características metodológicas, deben ser gestionadas previamente con la Coordinación para evaluar su factibilidad.

#### 3.2 Duración de los cursos, calendarización y carga académica

Los cursos CFG son cursos semestrales y se desarrollan a lo largo de **16 semanas**, dentro de las cuales están incluidos los periodos de evaluación. Para 2023, se prevé mantener esta misma duración total, considerando que:

- La primera semana se considera como introducción a cada curso y en ella puede variar la lista de integrantes del curso, a raíz de los procesos de inscripción y eliminación de asignaturas que define y gestiona cada facultad o instituto.
- Probablemente, se definirá una semana de pausa en cada semestre para todos los cursos CFG. Una vez que esté aprobado el Calendario Académico 2023 de la Universidad, se comunicará la fecha exacta de esta semana de pausa a todos los equipos docentes. Al ser un programa transversal a toda la universidad, los CFG no se suman a las semanas de pausa o de receso que cada unidad académica pueda definir de manera local, para sus propias carreras.
- Las actas con las notas finales de todos los CFG deben cerrarse y enviarse, como máximo, una semana después del término del semestre CFG (última semana de clases). Para efectos de planificación, esto implica que el equipo docente debe considerar dentro de las 16 semanas del curso el tiempo necesario para sus actividades de corrección y entrega de retroalimentación y calificaciones a sus estudiantes.

En cualquier modalidad (presencial, semipresencial o remota), los cursos CFG tienen como máximo una clase semanal (presencial o sincrónica) de 1,5 horas e implican, además, una carga de trabajo autónomo o asincrónico del estudiantado de 1,5 horas a la semana. Esta **carga total de 3 horas de dedicación semanal** significa que los cursos CFG suponen 2 créditos SCT (Sistema de Créditos Transferibles – Chile). El diseño de los cursos debe ajustarse a esta carga pre-definida para todos los CFG.

Para la modalidad de docencia remota, se recomienda planificar las clases sincrónicas mediante videoconferencia con una duración de 1 hora, o bien, si se decide extenderlas hasta la duración máxima de 1,5 horas, incluir una pausa breve dentro la sesión.

En el diseño del curso, debe cuidarse especialmente la **carga de trabajo autónomo o asincrónico** que implica el curso (lecturas, búsquedas bibliográficas, trabajos prácticos, trabajo colaborativo con otros/as estudiantes, escritura o elaboración de trabajos, foros de discusión, trabajo con material audiovisual, etc.). A veces, no es sencillo hacer una estimación realista del tiempo de trabajo autónomo que les tomará a los y las estudiantes realizar ciertas actividades, considerando además la diversidad dentro del grupo y la complejidad de cada actividad. Como aproximación, calcule entre dos y tres veces el tiempo que le tomaría a usted.

Finalmente, especifique con el mayor detalle posible, en el **cronograma de actividades** del curso, las distintas actividades autónomas o asincrónicas que el estudiantado debe realizar en cada semana; esto facilitará la estimación del tiempo total de trabajo autónomo.



### 3.3 Horario de los cursos

Cada equipo docente puede proponer el día y horario más conveniente para su curso, según su disponibilidad, en el cual se realizarán todas las clases presenciales o sincrónicas. Normalmente, no hay ningún impedimento para aceptar el horario propuesto, pero la Coordinación del Programa podría solicitar una modificación si coincidieran demasiados cursos CFG en un mismo horario o si no hubiera salas disponibles, en el caso de la modalidad presencial.

Se recomienda ofrecer el curso en horarios vespertinos (después del horario de almuerzo), de manera que no coincida con los horarios más habituales de los cursos propios de las carreras y, así, un mayor número de estudiantes pueda inscribirse.

Una vez definido el día y horario del curso (1,5 horas; un día a la semana) es fundamental respetarlo en todas las clases presenciales o sincrónicas, pues con esta información oficial los y las estudiantes toman sus ramos y configuran sus horarios para compatibilizar distintas actividades académicas y no académicas, al igual que los equipos docentes.

### 3.4 Asistencia a sesiones presenciales o sincrónicas

Queda a criterio de cada equipo docente definir o no un **requisito de asistencia** mínima a un número de clases, ya sean presenciales o sincrónicas, de cada curso. De establecerse un requisito de estas características, debe consignarse de manera anticipada en el programa de asignatura, en el apartado “Requisitos de aprobación”. En cualquier caso, la asistencia a clases no puede ser calificada con una nota, puesto que la evaluación debe estar siempre vinculada a los aprendizajes desarrollados en el curso.

Para los cursos en modalidad remota o semipresencial que tienen clases sincrónicas, es importante recordar que estas deben realizarse a través del módulo “Clase Virtual” de U-Cursos o desde la plataforma EOL, si es el caso. En las mismas plataformas debe subirse la grabación de las sesiones, lo antes posible. Un plazo razonable puede ser dentro de los dos días siguientes.

### 3.5 Conformación de los equipos docentes y roles de sus integrantes

En los cursos CFG, se privilegian los equipos docentes conformados por académicos y académicas procedentes de distintas disciplinas. Asimismo, se promueve la participación en los equipos docentes de especialistas externos a la Universidad y/o de organizaciones de la sociedad civil, de manera que exista una pluralidad de visiones que ayude a enriquecer la perspectiva del estudiantado sobre la temática y modele formas de trabajo interdisciplinar y/o de vinculación con la sociedad.

En la definición del equipo docente es importante tener en cuenta que la persona o personas (no más de 2 o 3, idealmente) que cumplen el rol de **docentes responsables**

deben tener la disponibilidad y el tiempo necesarios para cumplir ese rol. Esto es particularmente relevante en el caso de equipos docentes numerosos y/o en modalidades de docencia remota o semipresencial, donde la comunicación clara, fluida y permanente con el estudiantado es fundamental para que los cursos puedan funcionar bien.

El o la docente responsable es efectivamente responsable del proceso formativo de sus estudiantes, desde el inicio hasta el final del curso, y el grupo debe tener clara esta información y poder identificar con facilidad a quién dirigirse ante cualquier necesidad. El o la docente responsable es también el nexo principal con la Coordinación del Programa de Formación General.

El o la docente responsable tiene un papel clave en la organización y la coherencia de las acciones del resto del equipo docente, ya sean docentes colaboradores/as habituales o invitados/as puntuales. La distinción entre estos roles también debe estar clara desde el inicio del curso, especialmente cuando hay gran cantidad de invitados/as.

Cada curso CFG puede contar con un o una **ayudante** de docencia, que será financiado por el Departamento de Pregrado, mediante beca de colaboración académica o de apoyo laboral. En general, las ayudantías en CFG son desempeñadas por estudiantes de pregrado, pero en algunos casos pueden financiarse ayudantías de estudiantes matriculados en programas de magíster. Una vez aceptada la propuesta de curso se entregarán más detalles sobre los requisitos administrativos para la ayudantía en cada caso.

El o la docente responsable debe definir con claridad desde el inicio del semestre el rol que desempeñará la o el ayudante del curso, entendiendo que su labor no es asimilable a la de una o un docente más y que sus funciones, especialmente las relacionadas con la corrección (si es el caso), deben contar con el apoyo y la supervisión del equipo responsable. Considerando que los y las ayudantes CFG son estudiantes de pregrado, su rol no debería estar orientado a la docencia ni a la evaluación de aprendizajes, sino más bien a la mediación entre docentes y estudiantes, a mantener una comunicación fluida con todo el grupo de estudiantes, al seguimiento de las dificultades que puedan presentar los y las estudiantes, al monitoreo y apoyo en U-Cursos o EOL y a la tutorización o resolución de dudas de estudiantes, entre otras labores similares.

Para que los y las ayudantes puedan cumplir su rol de manera adecuada, deben tener la disponibilidad de tiempo y las habilidades necesarias, contar con la confianza y el apoyo del equipo docente y poder comunicarse de manera fluida y oportuna con sus integrantes y con la Coordinación de CFG.



## 4. Aspectos pedagógicos de los cursos CFG 2023

### 4.1 Cómo se entiende y se construye el programa de curso

Las orientaciones de este documento están basadas en el Modelo Educativo de la Universidad, en sus principios y en sus conceptualizaciones sobre qué es enseñar y qué es aprender en la universidad y qué características debe tener la evaluación de aprendizajes. En consecuencia, se considera en estas orientaciones que lo central en los procesos formativos es el aprendizaje de todos y todas las estudiantes y la relación pedagógica que establecen con el o la docente. A partir de esta base, entonces, la docencia se entiende como una *práctica humana y social* que promueve y facilita el aprendizaje. Por tanto, para efectos de la planificación de la enseñanza que se plasma en un programa de curso, el proceso parte desde los aprendizajes que cada equipo docente pretende que sus estudiantes logren para, desde ahí, generar los medios, los contenidos, las estrategias y las interacciones que facilitarán ese aprendizaje.

Entendiendo que se busca que estos **aprendizajes** sean significativos y duraderos, es importante comprender que un curso CFG no es una colección de contenidos y que el proceso de pensar o idear el curso no debe partir con los contenidos que se quieren enseñar. Por otra parte, los aprendizajes significativos y duraderos son **complejos y contextualizados**, es decir, no incluyen solamente *contenidos conceptuales* (temas, hechos, conceptos, teorías, datos, etc.) aislados, sino que integran también *habilidades, destrezas o procedimientos* (qué se hace con esos contenidos y cómo se hace) y *valores o actitudes* (por qué y para qué se hace, quién lo hace, en qué contexto, etc.).

A partir de estas ideas para una reflexión inicial sobre el aprendizaje y la enseñanza en CFG, se anima a los equipos docentes a construir sus programas de curso entendiéndolos como algo más que un documento administrativo. El programa es, más bien, una **guía de aprendizaje**, un instrumento pedagógico mediante el cual el equipo docente declara cuáles son sus intenciones, cuáles son los aprendizajes que espera que sus estudiantes consigan al final del curso y mediante qué caminos. De esta manera, el programa de curso puede convertirse efectivamente en una guía o mapa que ayude a los y las estudiantes a desarrollar su *autonomía* y la *responsabilidad* sobre sus propios procesos de aprendizaje.

Para el proceso de construcción del programa, entonces, se recomienda enfocarse en primer lugar y de manera conjunta en el propósito formativo, la(s) competencia(s) sello y los resultados de aprendizaje del curso, aspectos que apuntan a aquello que el equipo docente quiere lograr con el curso. Preguntas clave: ¿Qué aprendizajes complejos y contextualizados puede lograr cualquier estudiante de pregrado al terminar el curso, considerando de manera realista las características del curso y su carga académica? ¿Cuál es el aporte fundamental del curso a la formación integral de cualquier estudiante de la Universidad de Chile, sea cual sea su carrera de origen y su año de ingreso?

Después, se puede seguir la construcción del programa con la selección de contenidos y de recursos para el aprendizaje o bibliografía obligatoria y, finalmente, abordar la metodología y la evaluación, incluyendo la planificación semanal. Las demás secciones pueden completarse después.

## 4.2 Competencias sello y propósito formativo

Los cursos CFG asumen el compromiso de desarrollar las competencias sello de la Universidad. Considerando la carga académica de los CFG (2 créditos SCT), se recomienda enfocarse en el desarrollo explícito de **una o dos competencias sello** de las siete definidas en el [Modelo Educativo](#) (2021, pp. 37-41).

Comprometerse a contribuir al desarrollo de una competencia sello significa que la metodología de enseñanza, aprendizaje y evaluación empleada en el CFG, además de los contenidos abordados, deben ser pertinentes para el desarrollo y la evaluación de esa competencia. No significa que no se desarrollen otras competencias en el curso, sino que esa será su contribución fundamental en relación con el sello de la universidad.

El **propósito formativo** de un curso puede definirse a partir de: 1) los temas o problemas que aborda el curso; 2) la/s competencia/s sello a la/s que contribuye; y 3) el sentido de un curso transversal, en el que confluyen estudiantes de todas las carreras y disciplinas de la universidad y de diferentes años de ingreso que, por tanto, tienen características desiguales en cuanto a experiencias y conocimientos previos y habilidades previamente desarrolladas (como habilidades de escritura, lectura, comunicación oral o de investigación, por ejemplo).

A partir de estas consideraciones, el propósito formativo describe, brevemente:

- El tema o problema específico que aborda el curso.
- Su sentido y el alcance, considerando de manera realista la carga académica del curso, es decir, las horas de trabajo que implica.
- Su contribución a la formación integral de todos y todas las estudiantes de pregrado, más allá de sus disciplinas de origen y de la disciplina o disciplinas con las que entronca el curso, considerando los elementos de diversidad y desigualdad mencionados.
- Los vínculos que establece el curso con el contexto actual del país y el mundo.

## 4.3 Resultados de aprendizaje del curso

En coherencia con el propósito formativo del curso y con las competencias sello que se desarrollarán en él, los resultados de aprendizaje son un conjunto de enunciados que indican lo que el o la estudiante “sabe hacer” –en términos de procesos mentales o de actuaciones complejas y contextualizadas– al finalizar el curso. Es decir, buscan responder a la pregunta ¿qué aprendizajes concretos espera el equipo docente que cada estudiante se lleve del curso tras el proceso que se propone en el programa? Como se ha

mencionado anteriormente, los **aprendizajes** significativos y duraderos son **complejos** – es decir, incluyen conocimientos conceptuales, habilidades y valores o actitudes– y **contextualizados**.

Los resultados de aprendizaje deben ser **realistas**, es decir, que todos los y las estudiantes puedan efectivamente alcanzarlos al final del curso mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje que propone el equipo docente, considerando además la diversidad del estudiantado, las características particulares de la modalidad en la que se imparte el curso y la carga académica de este. También deben ser **evidenciables**, esto es, que el equipo docente pueda efectivamente evaluar su logro, a través de muestras auténticas de ese aprendizaje.

Dada la carga académica de los cursos CFG, se recomienda definir solamente 1 o 2 resultados de aprendizaje, **esenciales e integradores**, que puedan dar cuenta del propósito formativo y centrarse en los conocimientos, habilidades y actitudes o valores más esenciales del aporte que el curso puede hacer a la formación integral.

En cuanto a su redacción, se recomienda seguir la siguiente estructura o una similar que contemple la complejidad y contextualización de los aprendizajes y que pueda ayudar a la selección posterior de contenidos y al diseño de la metodología: **verbo (indica acción) + objeto (¿qué?) + condición (¿cómo?) o finalidad (¿para qué?)**. Algunos ejemplos:

- *La/el estudiante **analiza** un problema o un caso relacionado con la vivienda o el urbanismo, evidenciado en su propio entorno en el contexto de la crisis socio-sanitaria generada por la pandemia, incorporando la perspectiva intercultural / la perspectiva de género.*
- *La/el estudiante **propone** una solución preliminar para el desarrollo de actividades o proyectos artístico-culturales en escenarios pos-pandemia, trabajando de manera colaborativa e interdisciplinar.*
- *La/el estudiante **evalúa** al menos una política pública discutida o aplicada en el contexto de la crisis socio-sanitaria generada por la pandemia de COVID-19, trabajando de manera colaborativa e interdisciplinar para presentar sus resultados en un video breve.*

#### 4.4 Selección de contenidos del curso y de recursos para el aprendizaje

La selección de contenidos o saberes debe hacerse en coherencia con la carga académica de los cursos CFG y con el propósito formativo del curso y sus resultados de aprendizaje. Esta **selección** debe focalizarse en lo verdaderamente **esencial** y tener un correlato en la selección de **bibliografía** obligatoria o recursos para el aprendizaje.

Las unidades o los módulos temáticos y contenidos del curso deben ser, entonces, los estrictamente necesarios, suficientes y pertinentes **para lograr los resultados de aprendizaje esperados**, previamente formulados. No se incluyen los contenidos adicionales o complementarios para que los y las estudiantes que lo deseen puedan ampliar o profundizar en algunas temáticas.

Por “bibliografía básica obligatoria” se entiende el conjunto de recursos que todos los y las estudiantes del CFG deberán leer, ver o trabajar para lograr los resultados de aprendizaje del curso, ya sean artículos, capítulos de libro, apuntes elaborados por el equipo docente, recursos audiovisuales u otro tipo de material. No incluye la bibliografía que el equipo docente ha consultado o en la que se ha basado para diseñar el curso. En caso de proponer bibliografía en otros idiomas, es necesario que se consideren estrategias de trabajo diferenciadas para que todos los y las estudiantes puedan participar y lograr los aprendizajes propuestos.

En la “bibliografía complementaria” pueden incluirse todos los recursos adicionales recomendados por el equipo docente para que los y las estudiantes amplíen o profundicen en alguna temática y que no están directamente relacionados con los aprendizajes que se evaluarán en el curso.

#### 4.5 Metodología de enseñanza y aprendizaje

Son los equipos docentes quienes definen las metodologías que consideran más adecuadas para su curso, pero debe tenerse en cuenta que “los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad tienen como centro a sus estudiantes y sus aprendizajes”, de acuerdo con el **Modelo Educativo** institucional (2021, p. 28). En este sentido, el Modelo señala que estos procesos, planificados y mediados por el equipo docente, “promueven que las y los estudiantes construyan nuevos conocimientos a partir de sus saberes y experiencias previas diversas” y buscan desarrollar en los y las estudiantes, de manera progresiva, “la autonomía y la autorregulación necesarias para el aprendizaje permanente y a lo largo de la vida, considerando el tiempo necesario para desarrollar las competencias que se definen como meta” (Modelo Educativo, 2021, p. 30).

Dada la **diversidad** de procedencias del estudiantado en los CFG, y más aún si la docencia se imparte en modalidad remota, el sentido de pertenencia y de **comunidad de aprendizaje** puede ser más difícil de construir y puede perderse con más facilidad, afectando la motivación y el compromiso del estudiantado con sus procesos de aprendizaje. Por esta razón, es muy relevante que la metodología empleada facilite explícitamente **distintos tipos de interacción** entre estudiantes, docentes y contenido de aprendizaje, diversificando las actividades de enseñanza y aprendizaje.

En particular, en las clases presenciales o sincrónicas, es importante generar modos de interacción que sean diferentes a la clase expositiva, buscando crear espacios de interacción y comunicación entre pares, más horizontales, donde pueda darse una

**construcción colectiva y colaborativa de los aprendizajes**, donde el equipo docente no sea solamente transmisor de información y donde los saberes puedan distribuirse y retroalimentarse entre todo el grupo. Pueden considerarse, por ejemplo, opciones como la clase invertida y diversas alternativas para desarrollar aprendizajes colaborativos, ya sea durante las clases o fuera de ellas (ver [Orientaciones para el trabajo colaborativo](#)).

Es importante trabajar desde el inicio del curso en interacciones de este tipo para construir comunidad y que, a lo largo del semestre, puedan desarrollarse con facilidad y buenos resultados los trabajos grupales que se realizan dentro y fuera de clase. En este sentido, no suelen tener buenos resultados los trabajos grupales que se realizan solamente fuera de clase, hacia al final del curso y entre estudiantes que no se conocen. Del mismo modo, las clases expositivas no son la única opción, pero si las primeras sesiones del curso son solamente de este tipo, será difícil cambiar la dinámica más adelante en el semestre e introducir actividades de otra naturaleza.

#### 4.6 Evaluación de los aprendizajes

En coherencia con lo anterior, la evaluación de los aprendizajes en CFG se comprende no solo como evaluación final y sumativa, orientada a la calificación, sino fundamentalmente como evaluación **de proceso y formativa**, orientada al aprendizaje y enfocada en ofrecer una **retroalimentación** oportuna y constructiva a cada estudiante sobre su progreso en el curso.

En este sentido es fundamental asegurar la **coherencia** entre los aprendizajes que se quieren conseguir, las **actividades** de enseñanza y aprendizaje que se diseñen y las actividades de **evaluación**. Por ejemplo, si durante el desarrollo del semestre no se realizan actividades de investigación o de desarrollo de preguntas de reflexión o análisis crítico que permitan a las y los estudiantes practicar y recibir retroalimentación específica, es poco coherente que la evaluación final del curso se base en un trabajo de investigación o en un ensayo de reflexión o análisis crítico. En estos casos, los aprendizajes finales serán, probablemente, superficiales, poco significativos y poco duraderos para la mayoría de los y las estudiantes y, desde el punto de vista del equipo docente, tal vez no estén a la altura de sus expectativas.

En todos los procesos de aprendizaje, y en especial en la modalidad remota, para lograr los aprendizajes que el equipo docente espera, es clave ofrecer a los y las estudiantes diversas **oportunidades**, a lo largo del semestre, en las que puedan **practicar y recibir retroalimentación** específica sobre su nivel de avance con respecto a esos aprendizajes finales. Estas oportunidades para practicar y recibir retroalimentación constituyen lo que se conoce como evaluación formativa. Este tipo de actividades, generalmente, no son calificadas pero pueden calificarse con una pequeña ponderación en la nota final, por ejemplo, a modo de incentivo. Tener o no tener oportunidades de este tipo a lo largo del semestre genera una gran diferencia en los aprendizajes finales de los y las estudiantes y no tenerlas suele redundar en el aumento de las brechas iniciales entre estudiantes.

Por otra parte, con respecto a la evaluación final de gran envergadura, habitual en muchos cursos universitarios, se anima a los equipos docentes a desafiar la tradición y a reflexionar sobre su sentido y oportunidad, considerando que el final del semestre coincide con un periodo de alta carga de trabajo de los y las estudiantes en los cursos de sus carreras. Algunas preguntas para orientar la reflexión podrían ser: ¿Pueden evaluarse los aprendizajes de manera gradual a lo largo del curso, en actividades más acotadas? Si la evaluación final es de tipo proyecto, ¿puede desarrollarse por etapas a lo largo del curso? Si se realiza una evaluación por cada módulo o unidad del curso, ¿es necesaria una evaluación final o pueden esas evaluaciones parciales pensarse de manera que integren los aprendizajes anteriores?

En muchas ocasiones, mantener la tradición de una gran evaluación al final del curso se sustenta en la falta de tiempo del equipo docente para corregir y retroalimentar actividades en cursos numerosos y esto es absolutamente comprensible dada la multiplicidad de tareas que desempeñan. No obstante, hay otras fuentes de retroalimentación que pueden considerarse y que pueden ser muy efectivas si se orientan adecuadamente, además de tener otros efectos positivos sobre la autonomía de los y las estudiantes y sobre la construcción de aprendizajes significativos en colaboración: la auto-evaluación y la retroalimentación entre pares (ver [Orientaciones para la evaluación de aprendizajes](#)).

En cuanto a los tipos de actividades de evaluación, es importante considerar desde el principio un margen de apertura y flexibilidad, de manera que puedan conectarse mejor con los intereses, conocimientos y habilidades de los y las estudiantes, ofreciendo distintas alternativas.

Otro aspecto en el que es importante insistir es la necesidad de **comunicar** de manera clara, detallada y anticipada no solo cuándo se realizarán las actividades de evaluación, sino la **descripción** de esas actividades (en qué consisten, aspectos formales, etc.) y los **criterios de evaluación**, claramente **desarrollados**. Por ejemplo, una pauta de evaluación que solo indica “capacidad crítica: 30%; uso de los conceptos y contenidos vistos en clase 30%; redacción y argumentación: 20%; autores trabajados: 20%” ofrece a la o el estudiante muy poca información sobre qué se espera de su trabajo, en qué se observará su capacidad crítica, cómo deben incorporarse y utilizarse los conceptos y contenidos, etc.

Los criterios de evaluación deben ser **transparentes** y **orientar hacia el aprendizaje esperado** que se busca poner en evidencia mediante toda actividad de evaluación. Idealmente, los criterios se desarrollan en una rúbrica que describe distintos niveles de logro para cada criterio –de manera que se facilita después el proceso de dar retroalimentación– pero, al menos, deben reflejar claramente el nivel más alto esperado y orientar hacia allá. Algunos ejemplos de criterios –aunque sin la contextualización que sería necesaria– para una actividad similar a la del ejemplo anterior, pueden ser: Se



*presentan de manera sintética y clara los antecedentes más importantes del tema o problema (datos de contexto y relevancia del tema) para situarlo y facilitar su comprensión. / Se analizan todas las dimensiones relevantes del tema o problema a partir de teorías, conceptos y/o autores pertinentes al tema y suficientes para abordar todas las dimensiones del análisis. / Se plantea una visión personal, argumentada de manera lógica y reflexiva, en la que se integran los aprendizajes logrados en el curso y se proyectan otros posibles desarrollos del tema en relación con el entorno de la o el estudiante o con su área disciplinar o profesional.*

En definitiva, los criterios hacen explícito con qué elementos considerará el equipo docente que el aprendizaje se ha logrado total o parcialmente. No siempre es sencillo **explicitar los criterios** de evaluación, pero el diálogo y la **construcción colaborativa** dentro del equipo docente puede facilitar el proceso. También desde la **asesoría** educativa de los CFG se puede apoyar a los equipos docentes en este trabajo.

La evaluación, tradicionalmente asociada a lo punitivo y a la calificación numérica y muchas veces marcada por la opacidad, genera en todas las personas y en todos los contextos muchas dudas e inquietudes, pero estas pueden ser incluso mayores en el contexto de docencia remota. Por esto mismo, **cambiar la comprensión y el foco de la evaluación**, desde el principio del curso, dialogando sobre el tema y retroalimentando con frecuencia el proceso, genera efectos muy positivos sobre el clima de la clase y el ambiente de aprendizaje, favoreciendo interacciones que apuntan a aprendizajes más significativos.

Por último, en los cursos CFG en modalidad remota, se recomienda no realizar actividades de evaluación sincrónicas, de tipo prueba, test, control, examen, certamen, etc. En cuanto a las presentaciones grupales o individuales que se usan en distintos cursos como actividad de evaluación, se recomienda que tampoco se realicen de manera sincrónica y se considere que este tipo de presentaciones puede entregarse en formato de video. Asimismo, en ningún curso CFG se usarán sistemas de vigilancia a distancia conocidos como *online proctoring*.

#### **4.7 Planificación semanal**

La planificación por semana pretende que los y las estudiantes tengan, desde el principio del curso, una **ruta clara de aprendizaje** para todo el semestre que explicita también las evaluaciones, aunque esté sujeta a modificaciones y ajustes. Se busca, de esta manera, facilitar y apoyar el desarrollo de la **autonomía** y la **autorregulación** entre el estudiantado, aspectos clave del proceso de aprendizaje, especialmente en las modalidades semipresencial y remota y en el caso de estudiantes jóvenes que aún no han desarrollado por completo sus habilidades académicas.

Las actividades del curso que se consideran para la planificación incluyen tanto las sesiones presenciales o sincrónicas, como las actividades no presenciales o asincrónicas

(lecturas, búsquedas bibliográficas, trabajos individuales o grupales, desarrollo de guías o ejercicios, participación en foros, preparación de presentaciones, visionado de videos o películas, desarrollo de pruebas o tests, etc.). Estas actividades deben incluirse y describirse de manera breve, pero específica; por ejemplo: qué se hará en cada clase (además del tema que se abordará), qué lectura o video específico corresponde a cada semana, en qué semanas se estima que se deben estar desarrollando trabajos autónomos, etc.

En el cronograma de actividades deben incluirse tanto las actividades de enseñanza y aprendizaje como las de evaluación, ya sean estas sumativas (calificadas, generalmente al final de un módulo o unidad o al final del curso) o formativas (es decir, evaluaciones no calificadas o calificadas con mínima ponderación, cuyo propósito fundamental es la retroalimentación de los aprendizajes, ya sea por parte del equipo docente, de estudiantes pares o auto-evaluadas).

Para la planificación, es importante recordar el calendario del semestre CFG (apartado 3.2) y el tiempo máximo de dedicación definido para todos los cursos: 1,5 horas semanales como máximo de trabajo presencial o sincrónico + 1,5 horas semanales como máximo de trabajo autónomo o asincrónico.

Se espera que la construcción de la planificación semanal permita al equipo docente estimar de manera realista la carga completa que implican todas las actividades del curso en su conjunto para calibrarla y ajustarla, si fuera necesario, a 2 créditos SCT.

#### **4.8 Entornos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías**

La organización y el uso que el equipo docente hace de los entornos virtuales de aprendizaje y las distintas herramientas digitales (U-Cursos o EOL, correo electrónico, plataforma de videoconferencia, herramientas de colaboración en la nube, foros y chats, etc.) tiene efecto sobre diferentes dimensiones del proceso formativo, como la comunicación y los tipos de interacción posibles entre integrantes del curso y con los recursos de aprendizaje, las posibilidades de participación o el desarrollo de habilidades para la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje.

En este sentido, es importante tener presente que las tecnologías en educación no son simplemente herramientas neutras y transparentes, sino que en sí mismas incorporan ideas sobre cómo se enseña y cómo se aprende y modelan prácticas y tipos de interacción. Dada la relevancia que tienen los entornos virtuales de aprendizaje en la docencia, en todas las modalidades, y la rapidez con que debieron incorporarse en algunos casos en 2020, es importante desarrollar una perspectiva crítica y contextualizada sobre las posibilidades y los límites de estos entornos para la docencia de pregrado, para hacer y promover en los cursos un uso de estas herramientas que sea coherente con las orientaciones generales para la docencia que ofrece el Modelo Educativo y con sus principios orientadores. En este sentido, la Universidad de Chile

lanzó en 2021 [Entornos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías: orientaciones para la docencia universitaria](#), publicación que busca precisamente ajustar las orientaciones del Modelo Educativo a estos entornos.

Por otra parte, en la web de [Acompañamiento Virtual](#) y en el [canal de Youtube de la Unidad de Docencia](#) del Departamento de Pregrado pueden encontrarse múltiples recursos para conocer mejor distintas herramientas y e incorporar su uso con distintas finalidades educativas. Asimismo, desde la asesoría educativa de CFG los equipos docentes pueden acceder a recursos y acompañamiento, según sus necesidades.

Si el equipo docente está interesado en implementar su curso a través de la plataforma [EOL](#), recibirá asesoría y formación específica por parte del equipo profesional de la Oficina de Educación Online de la Vicerrectoría de Tecnologías de la Información para el uso de esta plataforma.

## 5. Acompañamiento y apoyo a la docencia en CFG

Los profesores y profesoras de los cursos CFG forman parte de una comunidad docente interdisciplinar y transversal que, en los últimos años, se ha ido afianzando a través del establecimiento de redes, la colaboración y el intercambio de visiones y experiencias.

Los equipos docentes cuentan con apoyo y acompañamiento específico a lo largo del semestre por parte de la **coordinación** de CFG en todos los aspectos relacionados con la administración de los cursos (inscripciones, cupos, articulación con facultades, actas, etc.). Asimismo, cuentan con **asesoría educativa** por parte de la Unidad de Docencia del Departamento de Pregrado, para aquellos aspectos relacionados con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, la construcción del programa de asignatura, el diseño de cursos nuevos, oportunidades de formación y desarrollo docente, etc.

Los equipos docentes son invitados a participar en distintas instancias de coordinación, formación y colaboración docente y de socialización de experiencias. Del mismo modo, los y las ayudantes de los CFG son invitados a participar en instancias similares, focalizadas en su rol específico de apoyo a la docencia y la gestión de los cursos.

Finalmente, es importante recordar la necesidad de que los equipos docentes mantengan una **comunicación** fluida con la Coordinación CFG para identificar de manera oportuna cualquier situación que pueda afectar al desarrollo de sus cursos o a sus estudiantes, mediar con las facultades e institutos de origen y ayudar a resolver cada caso de la mejor manera posible.