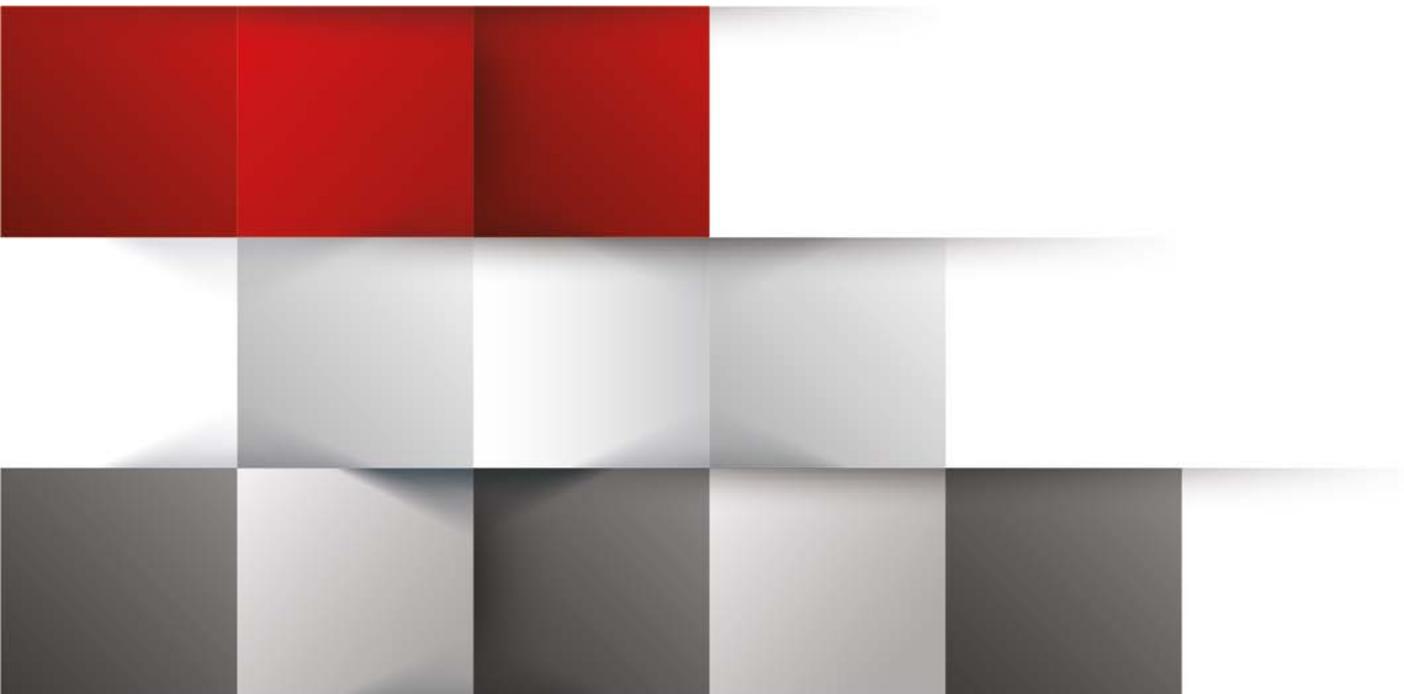




UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE CHILE

Modelo Educativo

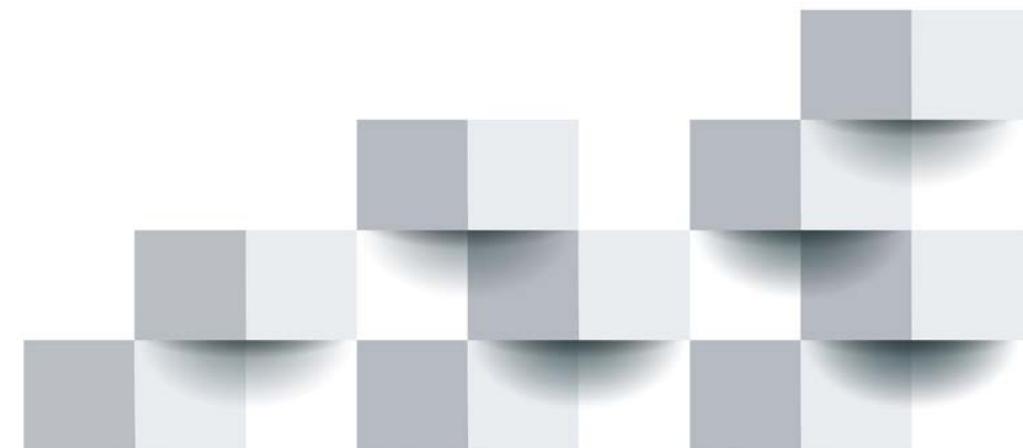
de la Universidad Autónoma de Chile



Resolución de Rectoría nº 179/20

Modelo Educativo

de la Universidad Autónoma de Chile



Contenido

PRESENTACIÓN	6
INTRODUCCIÓN	8
El contexto del Modelo Educativo en tiempos de cambio	10
1.1 Contexto Internacional	11
1.2 Contexto Nacional	14
1.3 Contexto Institucional	15
Modelo Educativo Universidad Autónoma	18
2.1 Ejes Esenciales del Modelo Educativo	19
2.1.1 Primer Eje: Centralidad en el Estudiante	20
2.1.2 Segundo Eje: Aprendizajes Transversales	22
2.1.3 Tercer Eje: Aprendizaje Continuo	23
2.1.4 Cuarto Eje: Responsabilidad Social Universitaria	24
Lineamientos Pedagógicos	28
3.1 Objetivos	29
3.2 Relación docente - estudiante	30
3.3 Los principios didácticos	32
3.4 Orientaciones para la evaluación	33

Lineamientos Curriculares	38
4.2 Estructura Curricular	40
4.2.1 Ciclos Formativos	42
4.2.2 Áreas de Formación	42
4.2.3 Carga académica por área formativa	43
4.2.4 Tránsito hacia el Sistema de Créditos Transferibles, SCT-Chile	43
4.3 Evaluación de los Lineamientos Curriculares	44
4.4 Formación permanente	44
4.5 Programas de Pregrado	45
4.6 Programas de Post título y Postgrado	45
Gestión Operacional del Modelo Educativo	46
5.1 Niveles	47
5.2 Procesos Académicos	48
5.3 Planificación Curricular	48
5.4. Desarrollo del Cuerpo Académico	49
5.5 Planificación y uso de los Recursos de Apoyo a la Enseñanza	49
5.6 Progresión y Logro de los Estudiantes	50
5.7. Sistema de Aseguramiento de la Calidad	50
BIBLIOGRAFÍA	53

PRESENTACIÓN

Dr. iur. Teodoro Ribera Neumann
Rector
Universidad Autónoma de Chile



Uno de los propósitos de la Universidad Autónoma de Chile es fortalecer el desarrollo de su Modelo Educativo a través de los diversos factores que inciden en el proceso formativo, incluido las estrategias metodológicas y los sistemas y mecanismos de mejora, seguimiento y evaluación.

En tal sentido, la Universidad revisó y perfeccionó el Modelo Educativo, formalizado mediante Resolución de Rectoría N°74/2011 y complementado con la Resolución de Rectoría N°75/2012, creando posteriormente, diversos mecanismos para su implementación y sus lineamientos pedagógicos y curriculares.

Por otra parte, la Universidad actualizó entre los años 2014 y 2015 la Misión, Visión y Propósitos Institucionales, definiendo un desarrollo académico integral en tránsito a una Universidad con mayor complejidad. Por ello, en el Modelo Educativo se plasman estos nuevos lineamientos institucionales y el mismo presenta un proceso de desarrollo articulado en tres

direcciones: la definición de lineamientos orientadores del quehacer académico, los lineamientos pedagógicos y los lineamientos curriculares para los procesos formativos de pregrado y postgrado.

Después de cinco años de implementación del Modelo Educativo y de sus diversos mecanismos, producto de las recomendaciones externas y de los ajustes y mejoras desarrolladas a los diversos procesos académicos, se hace necesario actualizar tanto éste como sus lineamientos pedagógicos y curriculares. Lo anterior consideró elementos de contexto, información reciente en los ámbitos internacional, nacional e institucional, así como la precisión de algunos términos en cuanto a su pertinencia y claridad. Todo ello se efectuó sin cambiar los ejes fundamentales del modelo y la esencia de los lineamientos pedagógicos y curriculares, potenciando y actualizando algunos lineamientos sobre la base de las mejoras implementadas en los procesos formativos durante estos años.

En consideración a este proceso de autoevaluación y autorregulación se dictó la Resolución de Rectoría N°179/2017 que Aprueba la Actualización del Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Chile.

EL proceso de actualización realizado contó con la participación de expertos internos y externos a la Universidad, destacando los aportes y recomendaciones entregados por el Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA, entidad que tiene por finalidad canalizar el aporte de universidades prestigiosas de América Latina y Europa, mediante la vinculación entre las instituciones miembros, el estudio de problemas relevantes del área y la asesoría a Universidades, actuando en este caso, como consultor externo para la evaluación de la consistencia y calidad respecto del diseño y operación de nuestro Modelo Educativo y sus mecanismos.

Como Rector de la Universidad Autónoma de Chile, agradezco a todos quienes aportaron a este proceso y a la actualización y mejoramiento de nuestro Modelo Educativo.

INTRODUCCIÓN

Desde la literatura técnica se afirma que los modelos educativos son miradas simplificadas de teorías o enfoques pedagógicos que permiten orientar a los especialistas y a los académicos en la definición de los fines y propósitos educativos, en la preparación y análisis de los itinerarios formativos y de aprendizaje, en la sistematización del proceso de planificación y materialización de los mismos o bien en la comprensión de algunos de sus subcomponentes.

En consecuencia, la definición de modelos educativos permite a los académicos y a la comunidad educativa, en general, disponer de una base conceptual para la mejor comprensión del proceso formativo, de cómo se interrelacionan sus componentes y de cuáles son los elementos que desempeñan un papel determinante en un currículo, en un programa, en una planificación didáctica o en las mismas prácticas de aula.

Claramente, estos procesos a que se alude en el párrafo anterior se dan en un contexto en el cual las universidades están fuertemente requeridas por procesos de evaluación, certificación de la calidad y de mejoramiento continuo, fundado en la adopción de nuevas formas organizativas y de enfoques de calidad que orientan las prácticas y actuaciones de los agentes comprometidos en la vida universitaria. (Teeter y Lozier, 1993; Peña, 1999).

En Chile, una de las principales transformaciones, está relacionada con los cambios demográficos y de apertura de la universidad a la sociedad que enfrenta una ampliación del acceso a la educación superior, por lo que ha visto modificarse los perfiles de los nuevos estudiantes y ha generado, a partir de la diversificación, nuevas demandas a la docencia y a la gestión universitaria. La atención a estos requerimientos implica, como se ha planteado y plantea persistentemente en el ámbito de la educación superior, una revisión de los fines, contenidos, procesos y procedimientos y enfatizar la preocupación por mantener y aumentar la calidad de la docencia, de la investigación y de todo el quehacer de las Universidades e Instituciones de Educación Superior en una perspectiva de mejoramiento continuo.

En el año 2010, posterior al primer proceso de Acreditación Institucional de la Universidad Autónoma de Chile (UA), se compromete la revisión y perfeccionamiento de su Modelo Educativo sobre la base de procesos de mejoramiento continuo de estas orientaciones y de mecanismos de aseguramiento de la calidad. Producto de lo anterior, entre los años 2011 y 2012 se organiza un proceso de estudio del Modelo Educativo existente y se redefinen una serie de orientaciones, buscando su perfeccionamiento mediante un rediseño del existente, definiendo las políticas y bases para su aplicación, difusión y socialización; identificando los cuatro ejes fundamentales y los lineamientos curriculares y pedagógicos destinados a facilitar la implementación.

Adicionalmente, en el año 2013 se define el Sistema de Gestión Pedagógica, derivado del Modelo Educativo, lo que ayuda a definir una serie de mecanismos necesarios para su implementación y aplicación en los planes de estudio y en los procesos de desarrollo de docencia en general. Así mismo, la redefinición que hace la Universidad de su Misión, Visión y Propósitos Institucionales y en el año 2015 las actualizaciones de la docencia, obligan a realizar entre los años 2016 y 2017, ajustes que permiten generar el documento que se expresa en las páginas siguientes.

Así, a través de su Modelo Educativo, la Universidad Autónoma de Chile define el marco formativo que entregará a sus estudiantes, orientando la tarea de sus académicos, en el ámbito curricular y pedagógico de manera integrada, identificando mecanismos que permitan favorecer los logros de resultados de aprendizajes definidos en los respectivos planes de estudio, para que el proceso formativo asegure todas las acciones posibles tendiente a que los estudiantes logren las competencias definidas en los respectivos perfiles de egreso, al momento de titularse y/o graduarse.



1. El contexto del Modelo Educativo en tiempos de cambio

1.1 Contexto Internacional

El Modelo Educativo y la forma como éste se implementa en la práctica se da en el contexto de un verdadero cambio de época, donde los ámbitos culturales, políticos y sociales se ven fuertemente afectados por lógicas que ponen el acento en una nueva forma de relacionarse, adquiriendo una gran trascendencia la manera de interactuar de los seres humanos con dichas cuestiones y con el modo de percibir la relevancia de ellas en su realidad personal.

La obsolescencia de la sociedad industrial y el surgimiento de una nueva sociedad se caracteriza por la aparición y el crecimiento acelerado de nuevas formas culturales y sociales y una nueva economía y de nuevas relaciones basadas en los servicios ligados a la información y el conocimiento, lo que es provocado por una relevante transformación sociocultural, económica y tecnológica, que estaría generando cambios sustantivos en el sistema de ideas, en el de las técnicas y en la institucionalidad vigente.

La aceptación de esta realidad que genera el contexto en el que se desarrolla la sociedad actual, obliga no solo a revisar los sistemas de formación desde los criterios de calidad, internacionalización, formación continua y flexibilidad para efectos de promover en los

estudiantes el pleno desarrollo de aquellas competencias específicas del ser y el hacer profesional, sino que también aquellas que aseguran un actuar profesional ético y socialmente responsable. Por lo anterior, como base fundamental, la definición de perfiles de egreso declarados en competencias, articulado con las demandas profesionales y disciplinares del entorno, asegura un proceso formativo pertinente.

En el contexto anterior, el concepto competencia y sus derivaciones, expresadas por Tobón, Tardif y Le Boterf son orientadores y pertinentes:

- *“Actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer”* (Tobón, Pimienta, García, 2010).
- *“Un saber actuar complejo que se apoya en la movilización y la combinación eficaz de una variedad de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones”* (Tardif, 2006).
- *“Un saber actuar, es decir un saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.) en un contexto dado para enfrentar diferentes problemas o para realizar una tarea”* (Le Boterf, 2006).



De esta forma, la Universidad de hoy queda constituida como un escenario complejo y multidimensional en el que inciden y se entrecruzan influencias de muy diverso signo. *“Los elementos que lo componen están distribuidos en dos espacios de referencia: por una parte, está el espacio interno que corresponde a la Universidad, en general, y, por otra, está el espacio exterior que corresponde a dinámicas de diverso tipo externas a la Universidad pero que afectan a su funcionamiento. Los componentes del espacio interno son el contexto institucional, los contenidos de las carreras, el profesorado y el alumnado; constituyen los cuatro vectores del escenario didáctico universitario desde una visión hacia dentro de la Universidad. Los componentes del espacio externo son las políticas de educación superior, los avances de la ciencia, la cultura y la investigación, los colegios profesionales y el mundo del empleo; constituyen los cuatro ejes externos que inciden de manera directa en toda la gestión de la institución universitaria”* (Zabalza: 2002,12).

En este sentido y como resultado de estas profundas transformaciones, las Instituciones de Educación Superior (IES), están llamadas a jugar un papel relevante en la conformación de las nuevas expresiones de sociedad, de cultura, de relaciones sociales, de economía y de globalidad, que en el contexto de una sociedad del conocimiento ha

generado profundas interrogantes hacia los diversos modelos educativos, particularmente en lo referido a sus atributos: capacidad creativa, talento innovador y capacidad para determinar relevancia.

De ahí que se haga necesario, tal como lo plantea Gimeno Sacristán (2005), *“ir reconstruyendo nuestra visión de la realidad, los discursos que venimos manteniendo para comprender el papel de la educación y las escuelas, sus fines en la nueva situación y los procedimientos de enseñar y de aprender que son posibles. Es decir, hay que elaborar una nueva narrativa, volver a escribir el discurso acerca de la educación a la luz de las nuevas condiciones en la sociedad que nos toca vivir.”*

Desde esta perspectiva, la sociedad del conocimiento a que se alude es también hoy, una sociedad del aprendizaje, lo cual refuerza la idea de que el proceso educativo debe, necesariamente, favorecer el proceso de aprender por sobre el proceso de enseñar. Esta noción debe estar ligada íntimamente con la idea de un aprendizaje a lo largo de la vida, donde el sujeto, la persona, necesita ser capaz de construir, manejar, actualizar y seleccionar el conocimiento que resulte relevante y apropiado para un contexto determinado. Lo anterior, con el propósito de avanzar en la comprensión de aquello que se aprende, de modo que pueda ser adaptado a los nuevos y cambiantes escenarios.

En consecuencia, la sociedad del conocimiento demanda del sistema educativo el desarrollo de competencias intelectuales y éticas de mayor nivel, lo que a su vez exige una re-conceptualización y reorganización profunda de su quehacer. Las nuevas formas de aprender, producir, comunicarse, organizarse y convivir en la sociedad exigen el logro de mayores competencias para desempeñarse en el complejo mundo en el que les toca interactuar.

A este respecto, las instituciones de educación superior han tenido que transformarse y renovar su tarea de tal modo de hacerse cargo de los cambios, respondiendo a nuevas demandas culturales, sociales y laborales y nuevos perfiles de estudiantes, buscando la diferenciación al interior de una amplia y variada oferta formativa, en búsqueda de mayores niveles de calidad. A este propósito, variada literatura sobre el contexto internacional de la Educación Superior permite identificar algunas tendencias que refuerzan lo planteado anteriormente y que se sintetizan en los siguientes planteamientos:

- Reorganización del conjunto de las esferas de la vida política, social y económica, por la intermediación de la producción y la transferencia de nuevos conocimientos y tecnologías.
- Incremento de los niveles de participación de los sistemas de educación superior en los procesos de cambio social y científico

– técnico, dado fundamentalmente por el hecho de la dependencia del proceso de cambio a las instituciones educativas, sobre todo por lo que se aprende y se organiza como conocimiento, por la calidad y la complejidad en la que se realiza y la magnitud y calidad que todo ello representa para la sociedad.

- Las instituciones de educación superior están destinadas, en consecuencia, a llevar a cabo un papel fundamental en la perspectiva de una sociedad del conocimiento, sobre todo si pueden llevar a cabo cambios fundamentales en sus modelos de formación, de aprendizaje y de innovación.

En este marco, resulta importante consignar algunas situaciones que explican la importancia que adquieren las IES en este nuevo escenario. Por ejemplo: En América Latina y hacia 1970, solo 6 de cada 1000 habitantes estudiaban en la educación superior, lo cual equivalía a un 7% de la población entre 20 y 24 años. En el año 2010, la cifra alcanzaba a 29 estudiantes por cada 1000 habitantes (equivalente a 31% de la población entre 20 y 24 años) (UNESCO-IESALC: 2011). Por otra parte, si comparamos datos de la OCDE (2016), podemos apreciar que Chile tiene una cobertura del 67% del rango etario inferior a los 25 años, siendo el promedio de la OCDE el 51%, lo que refleja el creciente nivel de cobertura de Chile.



Dado lo anterior, el crecimiento de la demanda ha sido relevante en las últimas décadas, lo cual trae necesariamente aparejado, cambios en el perfil social del estudiante, aumentando la diversidad y la inclusión social (feminización de la matrícula, primera generación de la familia en la educación superior, estudiantes como clientes, estudiantes profesionales, estudiantes trabajadores, estudiantes a distancia, entre otras) que ameritan una adecuación de las estructuras organizativas del sistema para ajustar dichas estructuras a los requerimientos del nuevo perfil de estos nuevos actores. (Tünnermann: 2000) y que en general se traducen en:

- Búsqueda de una sociedad del saber,
- Educación a lo largo de toda la vida,
- Incorporación de valor agregado a la formación.

1.2 Contexto Nacional

Hasta antes de la década de 1980 el sistema de educación superior chileno estaba conformado por ocho instituciones (dos estatales y seis privadas que recibían financiamiento estatal) más o menos homogéneas y que desarrollaban funciones de docencia, investigación y extensión, en el contexto de un sistema donde el acceso era altamente selectivo y orientado mayoritariamente a los estudian-

tes más calificados de su generación. En el año 1981 se abre la posibilidad de la creación de universidades privadas, fundándose tres instituciones privadas. Posteriormente, en el año 1990, con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza se crean numerosas IES, cambiando significativamente la oferta en educación superior.

Por lo anterior, esta situación ha variado significativamente en las últimas décadas, y el escenario actual se presenta complejo y a diferencia del anterior, altamente diversificado. Esta diversidad se explica primero, por el número y tipo de instituciones que lo componen (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica); por los niveles de cobertura que ha alcanzado el sistema, pasando de ser un sistema altamente selectivo a otro que se denomina como de ingreso universal (sobre el 65% al año 2016), lo que trae como consecuencia una alta heterogeneidad de la población estudiantil y genera por ende nuevos desafíos a las instituciones, agregando a lo anterior la nueva política pública de la Gratuidad Universitaria que se inicia en el año 2016.

El desarrollo y la consolidación del sistema de educación superior en Chile está siendo demostrado por una serie de indicadores tales como el importante número de instituciones y de enfoques que han otorgado una gran capacidad de elección a los estudiantes y de carre-

ras y especialidades que han proporcionado una provisión formativa diversa, destinada a responder a necesidades de distintos sectores.

1.3 Contexto Institucional

La Universidad Autónoma de Chile, considerando el avance y crecimiento de la institución y buscando potenciar su desarrollo académico integral, ajustó y redefinió su Misión y Visión institucional, así como sus propósitos estratégicos, en un proceso reflexivo y participativo entre los diversos estamentos académicos y directivos realizados durante el año 2014.

La MISIÓN se definió en la siguiente forma: “La Universidad Autónoma de Chile tiene por misión formar, en los distintos niveles del sistema, graduados y titulados competentes, socialmente responsables y orientados hacia una educación permanente, proporcionando para ello un entorno académico de calidad, que promueva el desarrollo de la docencia, a investigación y la vinculación con el medio, contribuyendo así al progreso de la sociedad”.

“La Universidad Autónoma de Chile cree y sustenta el valor de la libertad personal, el desarrollo individual y social a través de la educación y la cultura e impulsa y fomenta el respeto a las personas como seres libres e iguales en dignidad y derechos, la responsabilidad, la ética y la calidad.”

Y la Visión expresa que “La Universidad Autónoma de Chile proyecta consolidarse como una institución de educación superior de prestigio, reconocida por la calidad de su docencia, el desarrollo de la investigación y el postgrado y una efectiva vinculación con el medio, contribuyendo, de esta manera, a la formación integral de personas, a la movilidad social y al progreso de la comunidad local, regional y nacional”.

La Universidad, en el marco de su nueva misión y visión, establece los siguientes propósitos institucionales:

- a. Fortalecer el desarrollo de su Modelo Educativo a través de los diversos factores que inciden en el proceso formativo, incluido las estrategias metodológicas y los sistemas y mecanismos de mejora, seguimiento y evaluación.
- b. Constituir un espacio de encuentro, reflexión y generación de opiniones que contribuyan al análisis y solución de los problemas de la sociedad actual.
- c. Ampliar su posicionamiento como una Universidad que aporta al desarrollo local, regional y nacional, haciendo efectiva su vocación pública.
- d. Contribuir a la creación, preservación y difusión del saber y la cultura y ofrecer oportunidades de formación permanente, en especial, post títulos y postgrados.

- e. Incrementar gradualmente las actividades de la investigación y creación en ciencias y tecnología, artes y humanidades, contribuyendo a la generación de conocimiento y al desarrollo de las disciplinas que cultiva.
- f. Potenciar el desarrollo personal, el comportamiento ético y el compromiso de los estudiantes y académicos para con la comunidad.
- g. Afianzar y ampliar una red de relaciones con instituciones nacionales e internacionales, que contribuyan a la consolidación del proyecto institucional.
- h. Mantener y fomentar un crecimiento y desarrollo institucional sostenido y financieramente sustentable.
- i. Promover y reforzar la cultura de la calidad, del mejoramiento continuo y de la autorregulación en todo el quehacer corporativo.

La Universidad asume la calidad como la *“Capacidad de una institución o programa de Educación Superior de avanzar de manera sistemática hacia el logro de sus propósitos declarados, pero añadiendo como requisito esencial el que pueda demostrar la pertinencia de dichos propósitos”*. (CNA Chile – CINDA: 2008 – Propuestas para la ES – Foro Aequalis). En este sentido, la demanda por mayores están-

dares de calidad es un elemento esencial de todo proyecto universitario que debe desenvolverse en un ámbito complejo para lograr su crecimiento, desarrollo y consolidación. En ese sentido, la demanda de calidad deriva de los requerimientos por ajustar los procesos académicos de modo que estos respondan a la dinámica de cambios sociales, tecnológicos y culturales que se experimentan en el mundo de hoy y que exige contar con espacios de formación pertinentes para la realidad del presente y de proyección futura para los requerimientos del mañana.

En particular, y como institución académica, la Universidad Autónoma de Chile se ha comprometido en sus Propósitos a fortalecer la cultura de la calidad y del mejoramiento continuo y a promover el mejoramiento de los diversos factores que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta exigencia de avanzar a mayores niveles de calidad se deriva no sólo de la propia Misión, Visión y Propósitos Institucionales, sino que tiene además una relación directa con nuestro lema “Duc in altum”, que constituye un llamado a sumergirse en la profundidad del conocimiento, a asumir los desafíos que presenta la vida y a alcanzar niveles o estados más altos de desarrollo.

El Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Chile, puede describirse como las pautas conceptuales y lineamientos que or-

denan los distintos factores que inciden en la actividad académica de la Universidad y que permite relacionar los conceptos institucionales contenidos en el proyecto institucional con los procesos de mejoramiento continuo de la actividad formativa.

El Modelo Educativo UA presenta un proceso de desarrollo articulado en tres diferentes plasmaciones o representaciones:

1. La definición de lineamientos orientadores del quehacer académico;
2. Los Lineamientos Pedagógicos, que exponen el conjunto de lineamientos y orientaciones relacionales, metodológicas y evaluativas para una práctica académico-intencionada, interactiva y reflexiva; y
3. Los Lineamientos Curriculares que precisan los lineamientos generales que deben ser tenidos en cuenta en la construcción y/o modificación curricular de las carreras.

En este contexto, el Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Chile está compuesto por el conjunto de factores a través de los cuales alcanza sus objetivos educativos, integrando en él sus propósitos decla-

rados en su misión y visión, sus valores, sus prácticas pedagógicas y los procesos y recursos en que se sustenta.

En función de lo anterior, la centralidad del modelo se focaliza en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En él los estudiantes cumplen un papel activo y comprometido con su aprendizaje bajo la guía de sus académicos. Así, los estudiantes desarrollan competencias disciplinares, profesionales y genéricas, a través de la retroalimentación continua del sistema de aseguramiento de la calidad académica.

En síntesis, estos propósitos refieren a un modelo educativo con fuerte centralidad en los estudiantes y en los procesos de enseñanza y aprendizaje que es preciso diseñar, implementar y monitorear en función de sus resultados y procesos.

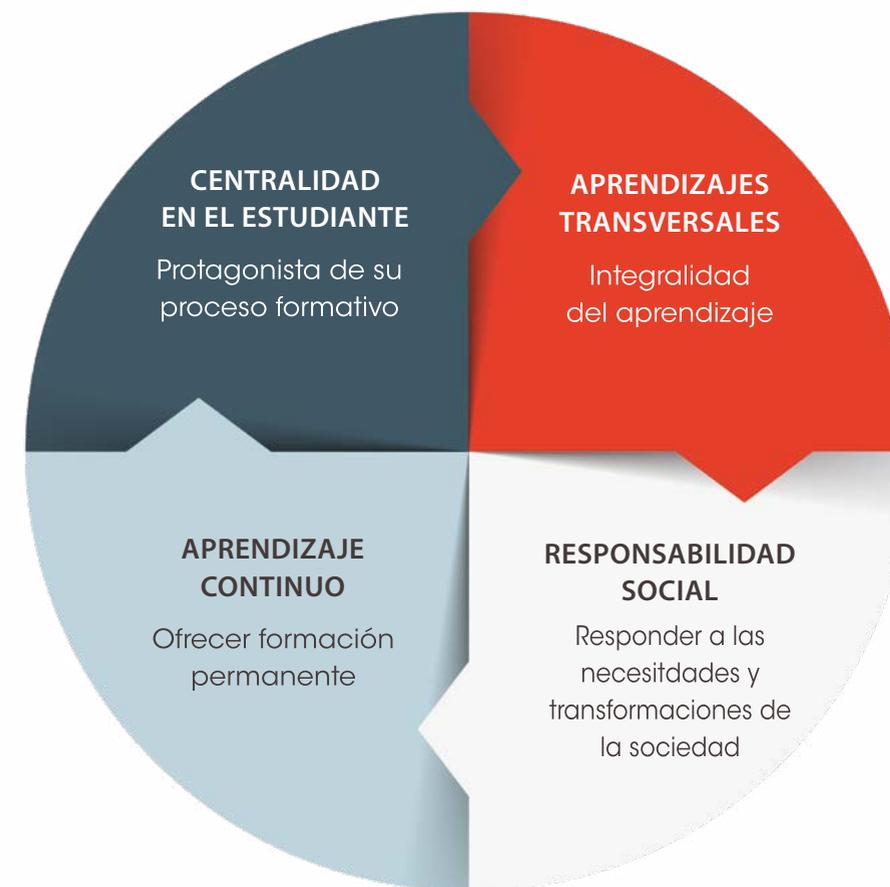


2. Modelo Educativo Universidad Autónoma

2.1 Ejes Esenciales del Modelo Educativo

Con el propósito de establecer las bases de sustentación del Modelo Educativo de la UA se han definido cuatro ejes que dan cuenta de los énfasis con los que se matiza el proceso formativo cada uno de estos ejes se articulan

recíproca e interdependientemente en los modelos pedagógico y curricular y como parte integral del sistema de aseguramiento de la calidad de la UA y los procesos académicos asociados, tal como se define en el esquema:



2.1.1 Primer Eje: Centralidad en el Estudiante

La literatura referida a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, así como el tratamiento de los contenidos, pone de manifiesto la necesidad de contar con una forma común de entender el quehacer formativo en educación superior. En este sentido un primer paso es situar el conjunto de elementos que permiten realzar el rol del estudiante como protagonista de su proceso formativo, siendo para ello necesario suponer que los estudiantes:

- Poseen un conjunto de conocimientos previos, de diversa índole, que constituyen un insumo para la organización de su aprendizaje;
- Detentan un saber que responde a la interacción con el contexto en que el estudiante se encuentra integrado;
- Interactúan con situaciones problemáticas, a partir de un pensamiento formal que les permite desarrollar estructuras cognitivas más complejas;
- Desarrollan actividades de manera colaborativa, favoreciendo la descentralización cognitiva, pero también el desarrollo de

una mirada distribuida del conocimiento, reconociendo el valor del “otro” en la producción o resolución de una tarea; y,

- Evalúan los resultados de lo aprendido en acciones reales y desarrollan de mejor manera procesos y estrategias de mejora en los aprendizajes.

Como consecuencia de lo anterior, surge la necesidad de “centrarse más en lo que el estudiante ha aprendido y es capaz de demostrar, como es capaz de aplicar el contenido que ha aprendido”, situación que implica, para aquellos que deben interactuar como formadores, el modificar sus concepciones tanto de Enseñanza como de Aprendizaje.¹

El propósito es que el estudiante se responsabilice progresivamente y asuma el protagonismo de su proceso formativo, pero con el acompañamiento intencionado del académico, ello supone “generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de personas integrales, integrales y competentes para afrontar los retos-problemas del desarrollo personal y la vida en sociedad...” (Tobón: 2007).

El énfasis “no está en los estudiantes, ni tampoco en los académicos, sino en la relación

pedagógica entre ambos”, la que está sustentada en un marco de acción que promueve la mediación, lo que hace necesaria una **docencia metacognitiva** (Tobón: 2010) que promueva la práctica pedagógica sustentada en la comprensión y regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje, para el desarrollo de competencias profesionales.

Se proponen ciertas condiciones que favorecen esta mirada y consecuentemente la calidad de los aprendizajes:

- **Insistir en aprender**, desde una óptica de la integralidad educativa, es decir “un aprendizaje no sólo interesado en el dominio cognitivo, sino que exprese en conjunto con otros, el desarrollo competente de sus valores humanos”.
- **Considerar los aprendizajes previos** en función de decodificar las claves culturales y diagnosticar competencias básicas tales como el manejo de técnicas instrumentales, manejo de estrategias cognitivas y de trabajo.
- **Propiciar oportunidades de participar activamente** en situaciones con sentido, promoviendo la autoevaluación, dando a conocer el para qué de las actividades y constante retroalimentación entre otras.

En este sentido, se asume que el aprendizaje es un proceso que deviene de una construcción personal y con sentido, que se verifica

en el estudiante a partir de la consideración de tres condiciones básicas (Román: 2005):

- Partir de la experiencia que el estudiante posee;
- Partir de los conceptos y esquemas previos que el estudiante posee y;
- Presentar los nuevos conceptos, teorías y principios, a aprender por el estudiante, de una manera relacionada, para que le resulten potencialmente significativos.

Desde esta concepción de aprendizaje, la noción de resultados de aprendizaje asociados a este eje se entiende como enunciados respecto de lo que se espera que un estudiante sepa, comprenda y/o sea capaz de demostrar una vez terminado el proceso de aprendizaje (SCT-Chile, 2003). Por consiguiente, el énfasis está dado en los desempeños o actuaciones que deben ser capaces de lograr los estudiantes.

Para atender a lo planteado anteriormente, se hace necesario adscribir a una concepción de enseñanza que para los efectos del modelo, la entenderemos como un proceso intencionado, interactivo y reflexivo.

- **Intencionado**, en el sentido que deviene de un proceso de planificación que consagra los fines, las metas u objetivos a alcanzar, en términos de aprendizajes y que condicionan y/o posibilitan la enseñanza.

1. La relación entre enseñanza y aprendizaje pretende ser el fundamento de la idea de que el aprendizaje (como resultado) depende prioritariamente del estudiante, no un efecto que sigue de la enseñanza como causa, sin olvidar la responsabilidad de ella. (Veciana; J.: 2000)

- **Interactivo**, en el sentido que emana del reconocimiento del valor formativo de las múltiples relaciones que se establecen entre académicos y estudiantes y/o entre estudiantes. Ello supone entonces, intercambiar, compartir, confrontar, debatir ideas y mediante estas actividades hacer que el sujeto trascienda los conocimientos adquiridos y genere nuevas estructuras de conocimiento que le permitan actuar en distintos contextos. En este sentido, la enseñanza va más allá de una acción transitiva, es algo más que transmitir conocimientos, significa desarrollar al máximo las potencialidades de la persona. Este concepto de enseñanza es más rico porque reconoce un valor formativo a las múltiples interacciones que se dan dentro del aula. El rol del académico en este contexto será, por lo tanto, no solo transmitir, informar, sino guiar los aprendizajes creando situaciones y contextos de interacción. Enseñar sería así intercambiar, compartir, confrontar, debatir ideas y mediante estas actividades hacer que el sujeto trascienda los conocimientos adquiridos y genere nuevas estructuras mentales.
- **Reflexivo**, en el sentido que se intenciona un proceso que favorece que el estudiante organice y contraste sus experiencias previas, así como también otorgue nuevos significados a su quehacer. El proceso de enseñanza y aprendizaje como actividad

reflexiva no es solo explicar conceptos o brindar nuevos significados, es planificar y promover situaciones en las que el estudiante organice sus experiencias, estructure sus ideas, analice sus procesos y exprese sus pensamientos.

2.1.2 Segundo Eje: Aprendizajes Transversales

Un elemento importante del proceso formativo es promover una concepción del aprendizaje donde las personas puedan poner en evidencia todas aquellas capacidades que tienen para movilizar recursos cognitivos, habilidades y actitudes determinadas por sus procesos de pensamiento que se adecuan para actuar ante situaciones diversas.

Entendiendo el currículo como proyecto formativo integrado, los **aprendizajes transversales** están llamados a constituir puntos de encuentro entre lo disciplinar y lo formativo humano, de manera de lograr la integralidad del aprendizaje.

En estricto rigor, transversal es aquel saber, tema, objetivo o competencia que cruza todo proceso de enseñanza y aprendizaje y que busca hacer de la experiencia formativa una oportunidad para que los aprendizajes integren todas las dimensiones del conocimiento. En ese sentido, podemos afirmar que la comprensión de la transversalidad requiere

plantearse desde una perspectiva sistémica, así como el entender los diferentes niveles en que esta opera, a saber:

- **Transversalidad Institucional:** indica que la responsabilidad de su implementación no es privativa del académico de aula, sino que compromete a todos los miembros de la comunidad universitaria. Nos referimos aquí a dimensiones tales como las definiciones, valores y anhelos plasmados en el marco institucional; y,
- **Transversalidad Curricular:** está referida a los conocimientos, habilidades y actitudes que están presentes en las diversas áreas de aprendizaje y que no son privilegio de un área disciplinaria en particular, sino que apuntan al logro de aprendizajes de carácter más genérico.

La Universidad Autónoma de Chile busca implementar, a través de su propuesta educativa, el desarrollo de ciertos aprendizajes de carácter transversal que den cuenta de los conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos que se espera que los estudiantes desarrollen en el plano personal, intelectual, ético y social, de modo de hacer efectivos los planteamientos en los que descansa el proyecto universitario y que están contenidos en su declaración de misión y visión.

Estos aprendizajes son asumidos por el currículo en su conjunto, adaptándose en el plano ope-

racional a las características de los estudiantes. Se busca la formación ética, el dominio y comprensión de la lengua materna en sus dimensiones oral y escrita, el manejo de un segundo idioma, en aquellas áreas del conocimiento que ello sea considerado necesario, el aprendizaje servicio y el manejo de las TIC como un medio y no un fin en sí mismas, en tanto contribuyen a los requerimientos de la época para un desarrollo profesional competente.

2.1.3 Tercer Eje: Aprendizaje Continuo

La conciencia de que la sociedad de hoy es una sociedad definida desde el conocimiento y que como consecuencia de ello sus fronteras se expanden hasta convertirla en una sociedad del aprendizaje respalda la argumentación de lo importante que resulta el privilegiar el proceso de aprender por sobre el proceso de enseñar y la urgencia de la necesidad de vincular el quehacer universitario con una noción de educación sustentada en un contexto cada vez más amplio: el continuo de un aprendizaje de por vida, donde la persona necesita ser capaz de manejar el conocimiento, actualizarlo permanentemente y discernir respecto de su pertinencia, significatividad y relevancia, para comprender críticamente aquello que aprende y adaptarlo a nuevas y cambiantes situaciones y escenarios.



En función de lo anterior, la Universidad Autónoma de Chile promueve en su MISIÓN la formación permanente, esto es, un aprendizaje continuo, considerando que la velocidad de cambio mundial, acelerado por la globalización, demanda una actualización permanente de los conocimientos y el logro de nuevos conocimientos para poder interactuar socialmente en un mundo cada vez más complejo.

El aprendizaje continuo es un proceso formativo que se caracteriza porque:

- Abarca toda la vida del individuo, incluyendo lo que antiguamente se distinguía como lo formal (escuelas, universidades, etc.), no formal (capacitación laboral y para la calidad de vida, aprendizaje en el mundo laboral, etc.), e informal (familia, medios de comunicación social, teatros, bibliotecas, Internet, etc.);
- Incluye todo tipo de formación: básica, general, científica y tecnológica, profesional, cultural, etc.;
- Utiliza variados agentes educativos y variados medios y recursos materiales y tecnológicos; y,
- Considera generalmente el compromiso de cada persona en la planificación, desarrollo y gestión de su propio aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la Universidad Autónoma de Chile ofrece post grados diseñados para profesionales que buscan la especialización y/o la proyección en el área de la investigación, la academia y el trabajo en organizaciones que requieran capital humano avanzado; post títulos bajo la modalidad de programas de especialidad a las personas que habiendo recibido formación profesional de pregrado se sienten motivadas por continuar aprendiendo y especializándose en diversas áreas relevantes para sus profesiones, y diplomados, talleres y cursos abiertos a la comunidad.

2.1.4 Cuarto Eje: Responsabilidad Social Universitaria

La definición de Responsabilidad Social Universitaria (RSU), implica tener en consideración lo declarado por la Organización de Naciones Unidas (ONU) que ha hecho un llamado a las organizaciones a adoptar "Los 10 Principios del Pacto Global", principios universalmente aceptados en las áreas de Derechos Humanos, Derechos Laborales, Medioambiente y Anticorrupción.

En este sentido, la Universidad Autónoma de Chile define a la RSU como: la habilidad y efectividad de la Universidad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad donde está inmersa, mediante el ejercicio de sus funciones sustantivas: docencia,

investigación y extensión. Estas funciones deben estar animadas por la búsqueda de la promoción de la justicia, la libertad y equidad, mediante la construcción de respuestas exitosas para atender los retos que implica promover el desarrollo. Por lo tanto, la RSU debe ser un eje transversal de la gestión de la misma.

A partir de la definición de RSU planteada, y asumiendo a la misma como un eje transversal de la estructura de la UA y de sus actividades académicas y de gestión, la propuesta de actividades se debe fundar en los siguientes criterios orientadores:

- a. La RSU involucra a toda la Universidad: la RSU debe ser entendida como una cuestión de identidad. Así, las acciones propias de docencia, investigación y extensión se ven reorientadas con una clara identidad, que traspasa incluso aspectos como la gestión administrativa y financiera de la Institución;
- b. Compromiso con las personas: la Responsabilidad Social de la Universidad Autónoma de Chile parte de la generación y el mantenimiento de un ambiente adecuado que posibilite el bienestar y desarrollo de estudiantes, académicos y personal administrativo;

- c. Innovación pedagógica: el ejercicio constante de la RSU en nuestra Institución implica que la Universidad constantemente evalúe y diseñe nuevos caminos de formación útiles para los procesos de desarrollo sostenible y la formación de profesionales comprometidos con su comunidad en el ámbito local, regional, nacional e internacional.
- d. Voluntariado social universitario: la formación para la solidaridad es inherente a la propuesta educativa de la Universidad Autónoma de Chile, por lo que la RSU se convierte en un valor personal que se comparte en comunidad.

Los criterios generales solo se pueden comprender desde el carácter universitario, por lo que se propone considerarlos a la luz de las tres funciones sustantivas que tradicionalmente han sido el eje del quehacer de las universidades y que, por cierto, la UA hace suyas:

- Docencia: El estudiante dentro su proceso formativo debe contar con espacios para la experiencia vivencial de los problemas sociales. Así, desarrollará criterios y competencias para incidir constructivamente en el entorno.
- Investigación: La producción del saber debe favorecer y priorizar el análisis de temas sociales que conlleven a propuestas concretas que respondan a problemáticas regionales y nacionales.



- Extensión: La institución debe proyectar su quehacer más allá de sí misma, buscando desarrollar y propiciar diálogos con otros agentes, con el objeto de fomentar la construcción de sociedades más justas.

En este sentido, la idea es reforzar la noción de RSU con aspectos asociados al concepto de aprendizaje en servicio, toda vez que el Modelo Educativo declara una vocación preferentemente académica y con una centralidad en los aprendizajes de los estudiantes y en los aprendizajes transversales, además de tener como referente los propósitos institucionales declarados por la UA.

En tal sentido, se asume que el Aprendizaje Servicio es una *“metodología basada en la experiencia en la cual los estudiantes, académicos y miembros de una institución trabajan*

juntos para satisfacer las necesidades de la comunidad; integrando y aplicando conocimientos académicos utilizando la acción, la reflexión crítica y la investigación en el ánimo de formar a los estudiantes para convertirlos en ciudadanos activos y socialmente responsables” (Stephenson, Wechsler y Welch, 2002).
...es una forma de desarrollar los contenidos curriculares, descubriendo, aplicando y profundizando los conceptos disciplinarios con situaciones reales y la resolución de problemas concretos.

Según los mismos autores, lo que se busca es lograr un impacto a dos niveles, en los actores que participan del proceso de formación, académicos y estudiantes, y en las personas de la sociedad que se benefician del servicio entregado en los cursos.



3. Lineamientos Pedagógicos

Como se ha precisado con anterioridad, los Lineamientos Pedagógicos de la Universidad Autónoma de Chile, constituyen el conjunto de principios y orientaciones relacionales, metodológicas y evaluativas para una práctica académica intencionada, interactiva y reflexiva.

Los Lineamientos Pedagógicos derivan del Modelo Educativo y permiten la coexistencia de diversas estrategias didácticas, de acuerdo a los aprendizajes que se desean lograr y a los requerimientos disciplinares y profesionales específicos.

3.1 Objetivos

Dado que el Modelo Educativo de la Universidad, en consistencia con la Misión, tiene como fin: *“formar, en los distintos niveles del sistema, graduados y titulados competentes, socialmente responsables y orientados hacia una educación permanente, proporcionando para ello un entorno académico de calidad, que promueva el desarrollo de la docencia, a investigación y la vinculación con el medio, contribuyendo así al progreso de la sociedad”*; entonces en el ámbito pedagógico define los siguientes objetivos:

- Se ha definido como objetivo central de los lineamientos pedagógicos el logro de resultados de aprendizaje y el desarrollo

de aquellas competencias que se estiman relevantes en función de los requerimientos que atiende el proyecto formativo.

- Promover una formación que permita el desarrollo de los conocimientos, habilidades, destrezas, y actitudes propias de la profesión o del grado, cuyo conjunto se expresa en las competencias de egreso, y de complementarlas en su acercamiento a campos teóricos que permitan construir una visión plural sobre la realidad, en el contexto de una sociedad cambiante.
- Incorporar, de forma continua, las demandas del contexto, según la evolución del campo del saber respectivo en la construcción del conocimiento científico y tecnológico. Ofrecer una variedad de opciones pedagógicas y metodológicas que se aproximen a las necesidades de cada uno de los sujetos en formación. Diversificar las experiencias formativas promoviendo el aprendizaje colaborativo, el trabajo en equipo para el análisis y solución de problemas, y las prácticas profesionales, entre otros.

Para la consecución de estos objetivos se requiere de la adecuada selección e integración de resultados de aprendizaje y contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en las áreas de formación básica, profesional y general.



La noción de aprendizaje aparece entonces articulada con el concepto de competencia, que en este contexto se entiende como *“Un saber actuar, es decir un saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.) en un contexto dado para enfrentar diferentes problemas o para realizar una tarea”* (Le Boterf, 2006).

Lo anterior, descansa también en la idea, que el aprendizaje es un proceso continuo, que dura toda la vida y cuyos resultados son las conductas logradas en determinados momentos y que evidencian el logro, dominio o adquisición de unas determinadas competencias. En este sentido, la descripción de los resultados es la única manera de conocer la marcha del proceso, en cuanto a lo que dice relación con favorecer procesos de enseñanza que efectivamente favorezcan los propósitos anteriores. Los resultados obtenidos al finalizar un proceso de aprendizaje se integran con los procesos anteriores y constituyen las “experiencias previas”, que sirven de base a un nuevo proceso. Durante el mismo, se realizan experiencias que originan nuevos resultados, los que a su vez modificarán la competencia del sujeto y servirán de base para otro nuevo proceso y así sucesivamente.

3.2 Relación docente - estudiante

En el marco de los lineamientos pedagógicos definidos por la Universidad, la relación entre académicos y estudiantes se funda en la idea de generar un ambiente favorable para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje y que se define desde la aceptación y el cumplimiento de normas, y que requieren del académico la planificación de dicho proceso, la guía y orientación del estudiante hacia el logro de las competencias que se espera alcanzar, la contextualización de lo que se aprende, la creación de un ambiente de comunicación horizontal, asertiva y de cooperación y que por su parte, exige del estudiante una actitud favorable, participación, compromiso con la tarea, claridad en la meta, objetivo o propósito y retroalimentación.

La definición de ese espacio de comunicación formativa se define con arreglo a los siguientes lineamientos:

a. Respeto

La relación entre estudiantes y académicos se enmarca en el reconocimiento de la diversidad como principio fundamental para reconocer las diferencias que permiten la complementariedad entre los actores, bajo un clima de respeto por dichas diferencias y como un factor promotor del diálogo y la construcción de aprendizajes.

b. Participación y Comunicación

Se propician procesos de enseñanza y aprendizaje que implican la participación activa de dos sujetos indispensables: el académico y el estudiante. Es en la relación contextualizada de estos dos actores y en la tensión productiva que sus vínculos generan, donde se desarrollan conocimientos y competencias. Todos aprenden de todos y en contexto de comunicación efectiva que posibilita la transmisión de los sentimientos, creencias y opiniones propias con honestidad, auto respeto y oportunidad.

c. Colaboración

Se favorecen procesos de enseñanza y aprendizaje que facilitan la construcción del conocimiento mediante la interacción entre los estudiantes, el intercambio y el contraste de argumentos y la negociación de significados fundados en la mediación ejercida por el académico para la concreción de estos propósitos. Se entiende que el aprendizaje colaborativo, enfatizado por el trabajo pedagógico colaborativo entre los profesores, implica el acercamiento interdisciplinario a los problemas, el trabajo en equipo en torno a propósitos comunes, y, sobre todo, el reconocimiento y respeto de las diferencias y la diversidad.

d. Reflexividad de la Enseñanza

El Modelo Educativo de la Universidad Autónoma promueve un rol activo de los estudiantes en su trayecto formativo. En este

sentido, se reconoce a los estudiantes como personas capaces de aprender poniendo en juego la voluntad y el rigor necesario. En este desafío, deben asumir las consecuencias que de ello deriven, para lo cual necesitan desplegar estrategias de aprendizaje apoyados por los docentes, tales como aptitud para aprender de otros y con otros y la anticipación y planificación frente el estudio, entre otras.

Para lo anterior, se hace necesario propiciar un conjunto de condiciones que favorezcan una enseñanza de calidad como expresión de los compromisos institucionales con dicha tarea y con el propósito de promover el desarrollo de la competencia de autorregulación para la generación de un aprendizaje auténtico y significativo.

La UA considera que el estudiante es el principal responsable de su aprendizaje, cumpliendo en dicho proceso un rol activo y creativo, ejerciendo sus competencias para aprender leyendo, investigando, experimentando, interactuando con el medio, integrando el conocimiento nuevo con aprendizajes anteriores y valorando ese proceso de búsqueda como un proceso trascendente y como un verdadero factor de movilidad social.

La Universidad Autónoma de Chile concibe a sus docentes como uno de los elementos clave del proceso de enseñanza y aprendizaje. De ellos se espera que vivan y reflejen los valores, actitudes y habilidades establecidos en



la declaración de Misión, para la comunidad educativa. En coherencia con lo anterior, se espera que los académicos desarrollen nuevas formas de interacción en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a objeto de hacer coherentes los lineamientos antes señalados. En este sentido, se busca promover el desarrollo de un cuerpo académico gestor de su trabajo de aula y conocedor de la didáctica para la Educación Superior, de modo que pueda diseñar, mediar y evaluar el trabajo de los estudiantes a partir de la disciplina que enseña.

3.3 Los principios didácticos

El Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Chile, requiere de la utilización de metodologías y técnicas didácticas que representen un conjunto de actividades ordenadas y articuladas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y que permitan los logros necesarios. Si bien las estrategias de enseñanza y aprendizaje y las didácticas a utilizar dependerán del campo disciplinar y el nivel de formación de los estudiantes, la Universidad fomentará especialmente el conocimiento, desarrollo, y utilización de aquellas técnicas que propicien el logro de los resultados de aprendizajes esperados e inscritos en los siguientes principios: secuenciación y gradualidad, problematización de la enseñanza, significatividad y relevancia del

aprendizaje, enseñanza y aprendizaje reflexivo, y aprendizaje colaborativo.

- **Principio de secuenciación y gradualidad**

Se entiende como la progresión lógica, psicológica y pedagógica del conocimiento disciplinar y que encuentra expresión en el ordenamiento del proceso de enseñanza tomando en consideración y a modo de ejemplo, los siguientes: de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo cercano a lo lejano, de lo conocido a lo por conocer, de lo general a lo particular, etc.

Por consiguiente, enfatizamos la planificación de la enseñanza y el aprendizaje de modo de regular el ritmo y la calidad de los avances de nuestros estudiantes en la medida que transitan por el proyecto formativo.

- **Principio de problematización de la enseñanza**

Se asume la enseñanza como la oportunidad para generar el conflicto cognitivo, esto es, desestabilizar la estructura cognitiva previa del sujeto obligándolo a re-construir sus conocimientos previos, evolucionando hacia conocimientos más formales y disciplinarios.

Propiciamos la aplicación de metodologías cuyo potencial integrador favorece la organización de la enseñanza a partir de situaciones con sentido de realidad, de manera que

nuestros estudiantes desarrollen competencias que les permitan comprender, problematizar y resolver los problemas socio-profesionales y éticos que el saber profesional encierra. (aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, debates, metodología de casos, análisis de incidentes o episodios críticos).

- **Principio de significatividad y relevancia del aprendizaje**

Este principio se fundamenta en la idea que el aprendizaje se facilita a partir de los intereses y expectativas del estudiante para atribuir significado a aquello que aprende, haciendo suyos los propósitos e intenciones de la enseñanza y estableciendo relaciones con sus experiencias previas.

Lo anterior requiere que el académico intencione las actividades de enseñanza desde el reconocimiento de las necesidades del estudiante, los requerimientos del contenido disciplinar y las demandas del contexto profesional, con el propósito de proporcionar vivencias más próximas a lo que será el futuro desempeño laboral de los estudiantes.

- **Principio de enseñanza y aprendizaje reflexivo**

Supone revisar el proceso de enseñanza y aprendizaje con el propósito de tomar deci-

siones para el mejoramiento de la práctica pedagógica, lo cual implica examinar todos los elementos y factores presentes en dicho proceso. Por su parte, el estudiante, a partir de la toma de conciencia de su situación inicial y del proceso vivido debe ser capaz de reconocer, ponderar y analizar el logro de sus aprendizajes.

- **Principio de aprendizaje colaborativo**

Se entiende como una construcción colectiva de significados, propiciada a través de metodologías que facilitan la construcción del conocimiento mediante la interacción entre los estudiantes, el intercambio y el contraste de argumentos y la negociación de significados.

El académico reconoce y utiliza las nuevas tecnologías de la información y comunicación como una forma de mediación de los aprendizajes de sus estudiantes y las concibe como un medio para favorecer el autoaprendizaje y el trabajo colaborativo.

3.4 Orientaciones para la evaluación

La evaluación de los aprendizajes es probablemente una de las áreas más débiles de la docencia universitaria. Además de las más atomizadas, en el sentido que con frecuencia los docentes abordan los procesos de eva-

luación con criterios propios, escasa información y, a veces, contradictorios los propios postulados que indican los modelos educativos de las instituciones a las que pertenecen (CINDA, 2014).

Reforzando lo anterior, Yañez Jerez, Orsini Sánchez, & Hasbún Held, 2016 señalan que el factor que diferencia a un profesor de excelencia es el promover el refuerzo positivo y la retroalimentación constructiva y a tiempo, tanto de forma grupal como individualizada, y tanto para las actividades de aprendizaje como para las de evaluación.

Desde la perspectiva del Modelo Educativo UA, la evaluación es entendida como un proceso continuo y sistemático orientado a recoger información de calidad que permita medir, cuantificar y cualificar los avances y niveles de logro de los Resultados de Aprendizaje establecidos y valorados en cada parte del ciclo formativo, con el objetivo de tomar decisiones en forma oportuna para reorientar estrategias y retroalimentar a nuestros estudiantes.

En el nuevo escenario de la UA, donde se declaran Resultados de Aprendizaje, la evaluación debe ser un proceso que, operacionalizado a través de estrategias e instrumentos pertinentes y coherentes, permite apoyar al estudiante en su aprendizaje y evidenciar sus niveles de logro. Por tanto, el foco debe estar en la demostración de desempeños. En ese

sentido, se considera como un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, ya que, por un lado, debe servir como guía de lo que se debe aprender, y por otro, debe conducir a la reflexión para la mejora del proceso.

Así, la evaluación de los resultados de aprendizaje permite determinar niveles de logro de los estudiantes en situaciones de evaluación planificadas, intencionadas y sistemáticas, permitiendo al docente emitir juicios fundamentados respecto al logro de resultados de aprendizaje alcanzados y, además, retroalimentar a sus estudiantes y a su propia práctica docente.

Evaluar en un enfoque por resultados de aprendizaje requiere conceptualizar qué se entiende por Competencia. Genéricamente la asumimos como una lista de tareas, lo cual supone, por tanto, definir cuando el desempeño es exitoso, lo cual, desde un punto de vista curricular, supone un currículum organizado sobre la base de resultados de aprendizaje.

Para Tardif (2006), la competencia es un sistema de conocimientos declarativos (el qué), así como condicionales (el cuándo, el por qué) y procedimentales (el cómo) organizados en esquemas operativos y que permiten, dentro de una familia de situaciones, no sólo la identificación de problemas, sino también su resolución eficaz.

En este sentido, los conocimientos pueden ser:

1. Declarativos: hechos, conceptos, ideas, teorías.
2. Procedimentales: ¿cómo hacer algo?, ¿cómo actuar?
3. Condicionales: saber cuándo utilizar los otros dos conocimientos.

De esta forma, la competencia se concibe como la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación. Se trata de una capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Se trata de aprender y hacer, de no escindir el saber qué y el saber cómo.

Acorde al lineamiento curricular y al lineamiento pedagógico, asumimos lo señalado por (Perrenoud, 1999, 2000; Perrenoud et al., 2002, en (Anijovich, y otros, 2010, pág. 182)), quien supera la dicotomía acción/conocimientos disciplinares, al señalar que la competencia nunca es el puro y simple empleo racional de conocimientos, de modelos de acción, de procedimientos. Formar a través de competencias no lleva a dar la espalda a la asimilación de conocimiento. Sin embargo, la apropiación de varios conocimientos no permite su movilización ipso facto en situaciones de acción.

En definitiva, si asumimos la evaluación como una parte integrante del proceso de

enseñanza y aprendizaje, será necesaria una coherencia entre los Resultados de Aprendizaje, las estrategias metodológicas planificadas para desarrollarlos y los respectivos instrumentos diseñados para evaluarlos.

a. **La evaluación debe servir para ayudar a los estudiantes a desarrollar sus competencias.** Para conseguir este principio el académico debe:

- Plantear la evaluación como un proceso sistemático, reconociendo una parte diagnóstica, formativa y sumativa.
- Planificar los procesos evaluativos, informando oportunamente a sus estudiantes respecto a qué, cómo y cuándo realizará sus evaluaciones.
- Socializar las tablas de especificaciones con los estudiantes, antes de evaluar explicitando los aprendizajes esperados, criterios de evaluación y las respectivas ponderaciones y sub-ponderaciones.
- Informar y explicar oportunamente las rúbricas, pautas de evaluación, escalas de apreciación, etc., que aplicará.
- Retroalimentar en forma continua la situación de cada estudiante.
- Considerar las diferencias individuales en la evaluación (intereses, itinerarios, especialización, etc.).

- Diseñar procesos evaluativos coherentes, es decir, que las estrategias diseñadas para lograr los aprendizajes sean consistentes con la forma de evaluarlos.
 - Considerar la calificación como una parte de la evaluación, pues la importancia está en evaluar para la mejora de la calidad.
 - Integrar a los estudiantes en los procesos evaluativos, mediante la auto y coevaluación.
 - Integrar progresivamente a los estudiantes en la definición de los criterios de evaluación, mediante la elaboración colegiada de las pautas o rúbricas de evaluación.
- b. La evaluación debe referirse a todos los aspectos contemplados en los aprendizajes y debe ser, por lo tanto, integrada.** El académico debe:
- Establecer estrategias que permitan al estudiante demostrar sus desempeños mediante la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, permitiéndole decidir y resolver situaciones de diversa complejidad.
 - Diversificar medios e instrumentos (tareas, informes de investigación, síntesis, exámenes de desarrollo, observaciones y coevaluación en grupos) para valorar los diversos aspectos, dada su diversa naturaleza y expresión.

- Incorporar nuevas metodologías de evaluación, transitando a una evaluación auténtica referida a los futuros contextos laborales de cada profesión.
 - Mejorar la calidad técnica de la evaluación promoviendo la validez y fiabilidad del proceso a través de procedimientos tales como contraste de opiniones, utilización de distintas evidencias o detección de sesgos.
- c. La evaluación debe ser integrada en el quehacer habitual de cada asignatura en el aula. Debe ser un proceso, no un acto aislado.** Para ello el académico debe:
- Utilizar la observación sistemática como fuente de información.
 - Valorar las actividades de aprendizaje que realiza el estudiante.
 - Combinar distintos procedimientos para evaluar procesos y resultados de aprendizaje.
 - Integrar la evaluación en el proceso de aprendizaje y planificarse desde el principio.
 - Hacer una evaluación coherente con los resultados de aprendizaje, señalados en los programas de asignaturas.
 - Plantear demandas cognitivas variadas y progresivas, es decir distintos tipos de actividades y con diferentes niveles de dificultad.

d.-La evaluación debe ser inicial, del proceso y sumativa. Esto supone:

- Valorar los conocimientos y habilidades previas (diagnósticos).
- Adaptar la programación a la realidad de partida.
- Recoger información de manera continua (formativa).
- Especificar momentos claves para comprobar los logros de aprendizaje (sumativo).

e. La evaluación tiene que referirse también a los planes de estudio y a la enseñanza. Se debe:

- Utilizar el rendimiento de los estudiantes para revisar los proyectos y programas, fomentando el componente atributivo de la evaluación, a través de la propia práctica.
- Recoger información de estudiantes y académicos para actualizar los programas.

- Establecer indicadores para mejorar la calidad de la enseñanza.
- Consensuar los puntos clave sobre lo que hay que mejorar.
- Variar las modalidades y graduar las exigencias de la evaluación de los primeros años a los últimos de las carreras. Al principio la evaluación debe estar más centrada en el dominio de los aprendizajes básicos y en el manejo de informaciones y técnicas importantes para el conjunto de los aprendizajes a adquirir en los siguientes cursos. En los últimos cursos se trata de verificar la madurez en la toma de decisiones y en el desarrollo de tareas complejas y aplicadas.
- Hacer de la evaluación un acto colegiado, no individualista, para la mejora de la propia práctica académica.



4. Lineamientos Curriculares

El Modelo Educativo de la UA, compromete el cumplimiento de sus propósitos por la vía de sus lineamientos curriculares y en la búsqueda de la necesaria coherencia con sus enunciados de centralidad en el aprendizaje del estudiante, en la transversalidad de su formación, en la apuesta por una toma de conciencia de la importancia de la formación continua, en la relevancia que asuma los contextos como lecturas de la realidad que habrá que transformar y mejorar, así como el rigor disciplinario que asegurará su empleabilidad con la calidad que exige una sociedad demandante y globalizada.

Es importante destacar que la concepción de currículo es la de un proyecto formativo que integra un conjunto de procesos y experiencias de aprendizaje, donde interactúan académicos y estudiantes para darle un sentido al conocimiento y a las acciones que se generan en su interior (carreras).

Estos lineamientos se refieren al perfil de egreso, la estructura curricular, los ciclos formativos, el tránsito hacia el sistema de créditos transferibles, la evaluación de los lineamientos curriculares y la formación permanente.

4.1 Los Perfiles de Egreso

El perfil de egreso es el punto de partida del diseño curricular de cualquier carrera o programa de estudio. Junto con este perfil, se considera necesario trabajar con el perfil inicial o de ingreso del estudiante y el perfil de avance, según su progreso en el plan de estudio.

Entendemos el Perfil de Egreso como la declaración de las competencias disciplinarias, profesionales y genéricas, que se compromete la institución en el proceso de formación de sus estudiantes, desagregadas en un conjunto de resultados de aprendizaje, que deben demostrar al momento de titulación o egreso y que les permitirá desempeñarse en forma exitosa en el mundo laboral.

Este, además, integra el sello de la UA, proveniente de la declaración de la misión y los propósitos y fines institucionales. Es el referente por excelencia para la actualización y diseño del Plan de Estudio de cada Carrera.



4.2 Estructura Curricular

Una distinción muy conocida del currículum establece la diferencia entre el **currículo ideal**, de metas, propósitos, misiones y visiones que provienen corporativamente desde la universidad, con los distintos enfoques y paradigmas que esta define para la formación profesional y el **currículo material** constituido de planes de estudio y mallas curriculares, programas, planificaciones, soportes tecnológicos, prácticas en terreno, evaluaciones, procesos de investigación, etc.

Para efectos del diseño del currículum material, se ha estructurado una matriz que perfila en general la organización, los tiempos, los contenidos y la necesaria secuencialidad del progreso en la formación del estudiante no sólo hasta su egreso, sino que incluye acciones de formación continua que opcionalmente el egresado podrá asumir para avanzar en su trayectoria a lo largo de la vida. Se puede señalar, siguiendo a Pilar Lacasa (1994), que esta matriz es la representación objetiva del currículum material ya que gráfica y establece la realidad objetiva de los enunciados señalados para el Modelo Educativo y los lineamientos pedagógicos. Los transforma en una ruta que define ciclos y áreas por los que los estudiantes irán transitando en su formación. Servirá también para la construc-

ción y/o modificación de los niveles, los programas académicos y sus correspondientes planes de estudio y mallas curriculares.

Esta matriz no es estática. Demandará una permanente evaluación de proceso y resultados asociados al perfil de ingreso, intermedio y de egreso. La filosofía de su diseño es precisamente su flexibilidad para revisarla en función de los escenarios sociales donde los estudiantes realizan sus prácticas, el contexto, el avance del conocimiento científico tecnológico y las noticias que provee la siempre cambiante oferta y demanda de la empleabilidad. El diseño de esta matriz con las asignaturas determinadas por ciclos, su progresión por áreas y la acción – reacción permanente del trabajo en el aula entre estudiantes y académicos, someterán esta matriz a tensiones que la harán sufrir *“una suerte de desordenamiento de su linealidad habitual...lo que permitirá aperturas para introducir variabilidad y tolerancia a la incertidumbre con repercusiones en el acontecer curricular...”* (González, J., 2010).

En suma, esta matriz de ciclos y áreas apuesta por la coherencia entre el **currículo ideal** y la esperada correlación que deba existir con el **currículo material**.

La matriz curricular del pregrado se organiza en base a una estructura de Ciclos y Áreas de Formación, conforme al detalle que se representa en el esquema:

Estructura Curricular



4.2.1 Ciclos Formativos

Los ciclos formativos se asumen como unidades de tiempo curricular debidamente articulados y en el que se llevan a cabo una serie de acciones pedagógicas que posibilitan el desarrollo y la concreción de los aprendizajes de los estudiantes y el logro de los niveles de competencias establecidos en el perfil inicial, de avance y de egreso.

En el Modelo Educativo UA, los ciclos son tres (inicial, intermedio, avanzado) y se perfilan desde el ingreso del estudiante a su carrera a la obtención de su grado de licenciado y título profesional y cada uno de ellos integra las tres áreas de formación, a saber:

- **El Ciclo Inicial** parte del reconocimiento del perfil de ingreso de los estudiantes e instala las competencias generales, asociadas a las exigencias propias de la Educación Superior, permitiendo así la apropiación de las bases científicas fundantes de un área disciplinar con la finalidad que los estudiantes logren un dominio de los marcos comprensivos globales de su área de estudio y avancen progresivamente a los ciclos siguientes. Ocupará hasta un máximo del 40% del tiempo de formación total del pregrado.
- **El Ciclo Intermedio** profundiza en las áreas de especialidad que permiten comprender los aspectos esenciales de una

disciplina determinada, aproximándose a las modalidades indagativas y metodológicas propias de la misma. Al término de este ciclo se espera concretar el perfil de avance que promueve la formación profesional y que compromete un conjunto de competencias asociadas al grado académico de Licenciado. Ocupará hasta un máximo 40% del tiempo de formación total de pregrado.

- **El Ciclo Avanzado** concluye el proceso de formación del pre grado favoreciendo la movilización en la práctica de las competencias específicas de las disciplinas de su profesión en diferentes contextos y de cuyo resultado deviene la obtención del título profesional definido desde el perfil de egreso. Ocupará hasta un máximo del 20% del tiempo de formación total del pregrado.

Ahora bien, visto como una estrategia de organización curricular, cada ciclo debe promover el desarrollo de aquellas competencias contenidas en los distintos perfiles, conforme a los niveles de complejidad definidos en cada uno de ellos y permitir el establecimiento de relaciones interdisciplinarias.

4.2.2 Áreas de Formación

Por otra parte, esta misma matriz curricular contempla áreas de formación entendidas como la agrupación de diversas asignaturas que com-

parten elementos comunes y que tributan de manera diferenciada al logro de las competencias contenidas en el perfil de egreso.

La UA concibe en su currículo tres áreas formación, el área de formación básica, área de formación disciplinar/profesional, área de formación general.

- **El Área de Formación Básica** está compuesta por el conjunto de asignaturas fundantes de las disciplinas requeridas y necesarias para el desarrollo de las competencias definidas en el perfil de egreso. Los contenidos de esta área se ubican, preferentemente, en los primeros semestres.
- **El Área de Formación Disciplinar/ Profesional** concentra el conjunto de asignaturas y actividades académicas en las cuales se desarrollan las competencias propias de la profesión y que permiten la adecuada articulación teórico - práctica. Particular importancia tiene en esta área la introducción progresiva en los contextos de desarrollo de la profesión.
- **El Área de Formación General** comprende el conjunto de asignaturas que integran los aprendizajes transversales y que permiten el desarrollo de las competencias genéricas, asociadas a las habilidades de comunicación, pensamiento crítico, el trabajo en equipo, el comportamiento ético, la responsabilidad social.

4.2.3 Carga académica por área formativa

La carga académica, expresada en horas de docencia directa, se distribuye en las tres áreas formativas descritas anteriormente, según definan los respectivos planes de estudios de pregrado o de postgrado.

4.2.4 Tránsito hacia el Sistema de Créditos Transferibles, SCT-Chile

El sistema de educación superior chileno transita de manera importante hacia la configuración de un sistema de créditos compatibles entre las universidades chilenas, además de delimitar los requerimientos curriculares reales que se hacen a los estudiantes de acuerdo a la disponibilidad de tiempo de trabajo que ellos tienen. Del mismo modo se busca la constitución de un lenguaje común que favorezca la armonización y rediseño curricular.

Por crédito transferible se entiende a la unidad de medida, que representa la carga de trabajo que demandará una actividad curricular al estudiante para el logro de los resultados de aprendizaje. La carga de trabajo incluye clases teóricas, actividades prácticas, de laboratorio o taller, actividades clínicas o de terreno, prácticas pre profesionales o de carrera, tareas, estudio personal u otra actividad exigida en el plan curricular.

Con el objeto de reflejar adecuadamente la carga de trabajo efectiva que representa para un estudiante el logro de un aprendizaje, la Universidad Autónoma de Chile transitará gradualmente hacia la valoración del volumen total de trabajo a través del Sistema de Créditos Transferibles (SCT-Chile) al cual han adherido las instituciones de educación superior del país.

4.3 Evaluación de los Lineamientos Curriculares

Con el propósito de asegurar el logro de los resultados de aprendizaje y niveles de competencias contenidos en los perfiles de avance y de egreso de cada uno de los proyectos formativos y que se corresponden con cada uno de los ciclos considerados en los Lineamientos Curriculares, se aplicarán evaluaciones de carácter corporativo que se definirán a partir del establecimiento de indicadores básicos para medir y evaluar el dominio de los resultados de aprendizaje y competencias propuestos en dichos ciclos y áreas.

Se considera también objeto de evaluación, la pertinencia del proyecto formativo, para lo cual se definirán indicadores para medir el logro de las competencias del perfil de egreso, por ciclos, y potenciar la inserción de los

egresados en el mercado laboral, a partir de ello, avanzar en la construcción de una cultura evaluativa que favorezca la autorregulación y que permita una acertada toma de decisiones, en relación a la continuidad o el cambio en materia de gestión curricular.

4.4 Formación permanente

En relación a los programas académicos, la Universidad Autónoma de Chile define un itinerario formativo que contempla programas académicos de pregrado, formación continua y programas de postgrado que deben cumplir con los estándares y criterios de calidad tanto internos como externos.

Asimismo, las facultades a través de sus carreras de pregrado, programas de postgrado y demás unidades responsables de programas académicos, deberán poseer capacidades para asegurar el mejoramiento de la docencia, así como de dar garantía pública de ésta.

En este contexto, la evaluación interna que desarrolla la Universidad, a través de las auditorías académicas, pruebas nacionales y otras estrategias, ha sido y debe continuar siendo, una práctica habitual de las unidades académicas.

4.5 Programas de Pregrado

Los programas de pregrado deben propender a que el estudiante tenga una participación relevante en su proceso de enseñanza y aprendizaje, orientado al desarrollo armónico de competencias disciplinarias y genéricas, junto con la construcción y cultivo de conocimientos culturales y científico-tecnológicos y con una formación personal y ética acorde con la condición profesional universitaria, culminando con la obtención de grado de licenciado y un título profesional.

4.6 Programas de Post título y Postgrado

Los programas de postgrado de la Universidad Autónoma de Chile comprenden especialidades médicas y odontológicas, magíster, y doctorados.

Las opciones de postítulo y postgrado que la Universidad Autónoma de Chile desarrolla son:

- Programas de diplomados y postítulos: dirigidos a la formación de personas capacitadas para el estudio y tratamiento de problemas específicos de un área particular de una profesión;
- Programas de magíster: enfocados en la formación de individuos capacitados para participar en el análisis, adaptación e incorporación a la práctica de los avances de un área específica de una profesión o disciplina;
- Programas de doctorado: enfocados en la formación de individuos capacitados para desarrollar investigación original y de impacto nacional e internacional en un área particular de una profesión o disciplina; y,
- Programas de especialidad médica y odontológica: dirigidos a capacitar a médicos y odontólogos para desarrollarse como especialistas en áreas concretas de la medicina.

5. Gestión Operacional del Modelo Educativo

Con el propósito de asegurar el cumplimiento de las políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad de la docencia y favorecer las condiciones equiparables en la operacionalización del Modelo Educativo en todas las sedes y unidades académicas de la Universidad, se busca articular la gestión académica y administrativa en función de los siguientes lineamientos:

- Compromiso con la mejora continua,
- Cultura autoevaluativa y de innovación,
- Responsabilidad social,
- Descentralización de la responsabilidad académico – administrativa,
- Construcción de relaciones colaborativas e interdisciplinarias y
- Integración de la docencia, la extensión y el compromiso por avanzar hacia la investigación.

Dado lo anterior, se ha considerado la instalación progresiva de las siguientes estructuras en los distintos niveles de la organización a nivel institucional:

5.1 Niveles

Nivel 1: Central o Corporativo

Este nivel considera la existencia de una Dirección de Docencia de Pregrado y Dirección de Postgrado dependientes de la Vicerrectoría Académica y de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado, respectivamente, cuya tarea es asegurar la calidad de los procesos de diseño, evaluación y ajuste curricular.

Nivel 2: Facultad

Este nivel operacionaliza las políticas institucionales y las adecua al contexto de la facultad en función de las particularidades de cada uno de sus proyectos formativos.

Nivel 3: Carrera

Este nivel constituye la instancia definida para asegurar que el modelo de formación se convierta en un marco orientador para el diseño e implementación de los planes de formación que tienen un carácter corporativo.

Nivel 4: Proceso de Enseñanza y Aprendizaje

Este nivel considera la incorporación de la figura del Académico Corporativo, de tal manera de asegurar que tanto el diseño, desarrollo y evaluación de las situaciones educativas sean coherentes con el Modelo Educativo en cada una de las sedes.

5.2 Procesos Académicos

El Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Chile, se sustenta en cinco procesos esenciales que orientan el quehacer académico institucional con un criterio integrador o corporativo. Esquemáticamente estos procesos se representan como sigue:



5.3 Planificación Curricular

La planificación, concebida como el diseño y elaboración de las distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje, es un proceso a través del cual se toman las decisiones respecto al qué, para qué, cómo, cuándo, dónde y cuánto tiempo se requiere para alcanzar los aprendizajes esperados. La misma comprende también la forma cómo se evaluará el logro de los objetivos propuestos.

Desde esta perspectiva, la planificación curricular da cuenta del ejercicio que se hace en cada carrera para concretar la gestión del plan de estudios, entendido éste como el documento de carácter normativo que señala y delimita los propósitos de la enseñanza con miras a concretar el perfil de egreso del programa que se trate.

En este contexto, los marcos curriculares que define la institución se entienden como el esquema que establece los fundamentos, orientaciones y condiciones que permiten gestionar las tareas de diseño, actualización, operación y evaluación de los programas formativos que ofrece la Universidad.

Lo clave es entender que hay una clara opción por privilegiar un proceso activo de enseñanza y aprendizaje, fundado en la idea que los estudiantes construyen sus conocimientos, habilidades y actitudes, en coherencia con lo indicado en el perfil de egreso de la carrera o del programa correspondiente.

Asimismo, se establecen las normativas o reglamentos que persiguen asegurar que se obtenga un desarrollo académico armónico en todas las carreras y sedes de la Universidad.

5.4. Desarrollo del Cuerpo Académico

El desarrollo del cuerpo académico comprende los procesos de selección, contratación, perfeccionamiento, evaluación docente, calificación académica anual y jerarquización académica, los que se encuentran regidos por la política de la Universidad en estas materias, con el objeto de alcanzar mayores niveles de calidad, potenciando su desarrollo académico integral.

La Universidad cuenta con un Plan Base de Perfeccionamiento Docente, destinado a preparar y potenciar al cuerpo académico regular y adjunto, en materias propias del quehacer formativo, especialmente en competencias para la enseñanza en base a: el trabajo pedagógico colaborativo; resultados de aprendizajes; evaluaciones de desempeño; y mediación y metodologías activo-participativas. Así mismo, se establecen mecanismos para obtener apoyo para el perfeccionamiento académico de carácter disciplinar y profesional.

5.5 Planificación y uso de los Recursos de Apoyo a la Enseñanza

La planificación de los recursos de apoyo a la enseñanza comprende la definición de cada una de las acciones orientadas a dotar al proceso de enseñanza de los medios y recursos que se estimen y consideren necesarios para fortalecer la gestión de cada una de las carreras y programas.

Por recursos para la enseñanza, se entienden los distintos medios didácticos elaborados con la intención de facilitar la función académica y la actividad del estudiante, dentro de estos recursos se encuentran los espacios físicos e infraestructura especialmente destinada para estos efectos, los textos y material bibliográfico, en general, y los recursos audiovisuales.

También, se pone a disposición de sus académicos y estudiantes el uso tanto de plataformas tecnológicas como de aulas virtuales, debido a su importancia en todos los ámbitos de la vida actual y por los beneficios que reportan al aprendizaje de los estudiantes.

A través de las plataformas tecnológicas se busca favorecer la colaboración y la interacción entre académicos y estudiantes, constituyéndose en la base para el nacimiento de comunidades virtuales de aprendizaje y per-

mitiendo ampliar las posibilidades de aprendizaje en ambientes virtuales. Las TIC deben, además, facilitar el seguimiento y la respuesta oportuna a las necesidades de académicos y estudiantes.

5.6 Progresión y Logro de los Estudiantes

Contempla las acciones de monitoreo permanente y sistemático de los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje, y permite contar con información relevante para evaluar y mejorar dichos procesos, con miras a asegurar la calidad de la formación y el mejoramiento continuo. Entre algunos de los mecanismos que se reconocen como fundamentales para la concreción de estos propósitos, se cuentan los programas de inducción a la Vida Universitaria, las Comunidades Académicas, Plan Base de Perfeccionamiento Docente, el Sistema de Apoyo Académico Complementario (SAAC,) las Pruebas Corporativas, la Metodología de Lectura Previa, entre otros. A ello debe agregarse las aplicaciones informáticas contempladas en línea, que permiten informarse sobre la progresión y logro de los estudiantes, con el objeto de desarrollar una adecuada administración y gestión académica.

5.7. Sistema de Aseguramiento de la Calidad

El compromiso con la calidad académica es uno de los elementos básicos de la acción institucional y constituye uno de los impulsos estratégicos, según establece la política de Aseguramiento de la Calidad. Por ello, la institución en un proceso permanente de autorregulación evalúa el funcionamiento de los mecanismos que implementan el Modelo Educativo, así como las orientaciones y fundamentos sobre los cuales opera, rescatando experiencias o buenas prácticas externas, a través de agentes tanto internos como externos.

Este es un proceso transversal, que da cuenta de la política definida por la Universidad, que persigue la promoción y profundización de una cultura de calidad y de mejoramiento continuo y que se expresa, entre otros, en los siguientes mecanismos: reglamentaciones y normativas vigentes, auditorías académicas, monitoreo y seguimiento al funcionamiento de los mecanismos del Modelo Educativo en el ámbito curricular y pedagógico, sistemas de consulta a informantes claves, CIDEU, SAGAF, otros sistemas de información, encuestas semestrales y anuales a académicos y estudiantes y procesos de acreditación institucional y de carreras.

La Vicerrectoría de Evaluación y Acreditación es la encargada de velar por la evaluación y el aseguramiento interno de la calidad en la Universidad, en coordinación con el resto de las Vicerrectorías corporativas y de sede y es, además, la instancia responsable de asesoría a la institución y a las carreras y programas para los procesos de acreditación.



BIBLIOGRAFÍA

- ANIJOVICH, R., de Camilloni, A. R., Cappelletti, G., Hoffman, J., Katzkowicz, R., & Mottier López, L. (2010). *La Evaluación Significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- APPLE, M. (1982) *Ideología y Currículo*. Trad. Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. S. Paulo, Basiliense.
- BRUNNER J. J. y PEÑA C. (2008) *Reforma de la Educación Superior*. Ediciones UDP. Santiago, Chile.
- CASTELLS, M (1995). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Vol. I, II, III. Alianza. Madrid.
- CASTILLO y OTRO. (2010). "Caracterización de jóvenes de primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias para la equidad educativa". En: *Calidad de la Educación* n° 32. Págs. 43 - 76.
- CNA Chile – CINDA (2008) en INACAP – FORO AEQUALIS. *Propuestas para la Educación Superior. Foro Aequalis y las Transformaciones Necesarias*. Santiago: 2011.
- CNED, Consejo Nacional de Educación, "Índice Tendencias Educación Superior", junio de 2017 (www.cned.cl).
- COLL, C y MARTÍN, E. (2006). *El currículo a debate. El currículo: el debate actual, el aprendizaje, las competencias y estándares básicos*. Documento presentado en el marco de la segunda reunión del comité gubernamental del proyecto Regional de Educación para América y el Caribe. PRELAC. Santiago de Chile: OREAL-UNESCO. www.unesco.cl/esp/sprensa/noticias/207.act.
- COULON, A. (1995) *Etnometodología y Educación*. Paidós Educador. España.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (2006) *El espacio europeo de educación superior ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la universidad?* ICE, Universidad de Murcia, España.
- FERGUSSON, A. y MARCUZZI. (2006). *Procesos de Reforma de la Educación Superior en América Latina*. En: *IESALC Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2000 - 2005. La metamorfosis de la Educación Superior*.



- FLORIDO DE LA NUEZ y OTROS (2011). Obstáculos en el camino hacia Bolonia: Efectos de la implantación del Espacio Europeo de la Educación Superior sobre resultados académicos. Revista de Educación N° 354. España.
- GIMENO, S. y PÉREZ, G. (1993). Aprender y Transformar la enseñanza. Morata. Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2005) La educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación. Morata. Madrid.
- GONZÁLEZ, J. (2010) Reflexiones iniciales sobre la concepción del diseño y desarrollo curricular en un mundo contemporáneo y complejo. En Centro de Seguimiento y Gestión de la Calidad (CSECG), Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Bioquímicas, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia. En http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S2310-02652016000100003&script=sci_arttext
- <http://www.construyepais.cl>
- http://www.itesm.mx/va/dide/modelo/libro/capitulos_espanol/pdf/cap_6.pdf
- <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/proyectos>.
- <http://www.mifuturo.cl>
- JOYCE, B.; WEIL, M. y CALHOUM, E. (2002): Modelos de Enseñanza. Gedisa. Barcelona.
- LACASA, P. (1994) Aprender en la Escuela, Aprender en la Calle. Edit. Visor.
- LATORRE, M. y OTROS. (2010) Competencias Habilitantes: un aporte para el reforzamiento de las trayectorias formativas universitarias. En: Calidad en la Educación n° 33, 275 – 301.
- LE BOTERF, G. (2006) Construire les compétences individuelles et collectives. Paris: Eyrolles.
- MAJÓ, J. y MARQUÉS, P. (2002). La revolución educativa en la era Internet. Bilbao, CISSPRAXIS.
- MIDDGAUGH, M. F. (2009) Closing the loop: Linking planning and Assessment. Planning for higher education. Vol. 37: 5-14
- MONTENEGRO, H, FUENTEALBA, R. (2010) El formador de futuros profesionales: una nueva forma de comprender la docencia en la educación superior universitaria. Revista Calidad de la Educación, n° 32.

- OCDE. (2009), Revisión de Políticas Nacionales en Chile. La Educación Superior en Chile. OCDE/BIRD. Santiago, Chile.
- OECD (2016). Tabla C3.1. Notas en Anexo 3. <http://dx.doi.org/10.1787/888933398440>.
- PEÑA, D. (1999): "Calidad Total de las universidades", en Comissionat per a Universitats i Recerca, Universitat: Estratègies per avançar. Dirección Estratégica y Calidad en las Universidades, UPC, Barcelona.
- PERRENOUD, P. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. Edit. Grao. Biblioteca de aula. Barcelona. España.
- ROMÁN, M. (2005) Capacidades y valores como objetivos en la Sociedad del Conocimiento. Santiago: Arrayán. Editores.
- SCHALK, A. (2008) La interacción asincrónica en experiencias de formación virtual: una relación entre el análisis del discurso y la calidad de los aprendizajes esperados. Tesis de Doctorado presentada a la Universidad de Sevilla.
- SOLE y PUIGGERMANAL (1999) Organización, Capital Intelectual y Formación. Barcelona. Ariel.
- SOUZA, J. (2001) ¿Una época de cambios o un cambio de época? Elementos de referencia para interpretar las contradicciones del momento actual. Boletín ICCI "RYMAY" (Publicación mensual del Instituto Científico de culturas indígenas). Año 3, N° 25.
- STEPHENSON, M., WECHSLER, A., WELCH, M. (2002) Service Learning in the Curriculum: a faculty guide. University of Utah. En RAMÍREZ, M., PIZARRO, B. (2005) Aprendizaje Servicio. Manual para docentes. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- TARDIF, J. (2006). La evaluación de competencias. documentar la trayectoria de desarrollo. Montreal: Chenelière Educación.
- TEDESCO, J. (2002) Educar en la sociedad del conocimiento. Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires.
- TEETER y LOZIER, (1993); Pursuit of Quality in higher education. Case Study in total quality management. New Directions for Institutional Research, San Francisco, CA.

- TOBÓN, S., PIMIENTA, J., GARCÍA, J. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. México D.F.: Pearson.
- TÜNNERMANN, C. (2000) La educación superior y los desafíos del siglo XXI Managua: Fondo Editorial Cira.
- UNESCO-IESALC, (2006) Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior. Caracas.
- UNESCO-LLECE, (2008) Reflexiones en torno a la Evaluación de la Calidad Educativa en América Latina y El Caribe. Santiago de Chile.
- UNESCO-IESALC, (2011) Mapa de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile
- VALLAEYS, F. (2007) Responsabilidad Social Universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente. Programa para la formación en humanidades, Tecnológico de Monterrey, México.
- VILLA, A. y POBLETE, M. (2007) Aprendizaje basado en competencias. Ediciones Mensajero. Bilbao. 2007.
- YÁÑEZ JEREZ, Ó., Orsini Sánchez, C., & Hasbún Held, B. (2016). Atributos de una Docencia de calidad en la Educación Superior: Una revisión Sistemática. Estudios Pedagógicos, 483-506.
- ZABALZA, M.A. (2002). La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea.



