

Universidad
Central



Proyecto Educativo Institucional y su **implementación en pregrado**



La elaboración de este documento y de cada uno de sus capítulos fue liderada por la Vicerrectoría Académica. En el proceso participaron, de manera transversal, las siguientes direcciones y unidades institucionales: Dirección de Desarrollo Académico, Dirección de Gestión de la Docencia, Dirección de Apoyo y Vida Estudiantil, Dirección de Vinculación con el Medio, Dirección de Transformación Digital Educativa, Dirección de Admisión y Difusión, Dirección de Análisis Institucional, Dirección de Finanzas, Dirección de Aseguramiento de la Calidad, Unidad de Apoyo y Seguimiento Estudiantil, Dirección Académica Sede Región de Coquimbo, Subdirección de Enseñanza y Aprendizaje, Unidad de Desarrollo Docente, Unidad de Inclusión, Unidad de Género y Diversidad, Unidad de Egresados y Departamento de Colegiatura.

Participaron también las facultades de Derecho y Humanidades, Educación, Ingeniería y Arquitectura, Medicina y Ciencias de la Salud, y Economía, Gobierno y Comunicaciones, a través de sus decanos/as, vicedecanos/as, secretarios/as de estudios, directores/as de carrera y comités curriculares.

Especialmente, se menciona a:

Rector: Santiago González Larraín

Vicerrector Académico:

Emilio Oñate Vera

Directora de Desarrollo

Académico:

Francisca Infante Espínola

Capítulo 2: Implementación del PEI en el currículum de pregrado y pregrado continuación

Subdirector de Enseñanza y Aprendizaje: Héctor Bravo Illanes, y sus profesionales Marta Mera Correa y Natalie Araya Guerra. Asimismo, se destaca la colaboración de académicos y académicas de nuestras facultades, quienes aportaron con su esfuerzo y trabajo individual y colectivo a través de los comités curriculares de carrera.

Capítulo 4: Implementación del PEI en la progresión estudiantil

Director de Gestión de la Docencia: Néstor Marín Bravo. Jefa de la Unidad de Apoyo y Seguimiento Estudiantil: Marcela Rojas Jara, y sus profesionales Anitabelén Cerda, Paula Durán, Javiera Maturana y Pía Guerra. Mencionar también el valioso aporte de la Dra. Betty Abaroa Godoy, asesora técnica educacional del proceso.

Capítulo 3: Implementación del PEI en la formación, innovación e investigación en docencia

Jefa de la Unidad de Desarrollo Docente: Andrea Sáez Jara, y los profesionales de la Unidad: Constanza Barraza Vargas; Fernanda Sepúlveda Olguín; Braulio Grez Donoso; Carolina Sepúlveda Pavez y Héctor Bravo Illanes, Subdirector de Enseñanza y Aprendizaje.

Edición de contenidos:

María Carolina Contreras Bacic, Dirección de Comunicaciones Corporativas Universidad Central de Chile

Producción Editorial:

Daniela Aguilar Trenfo

Diseño: Carolina Zañartu Salas, María José Escandón Rosselot

ISBN: 978-956-330-097-0

Santiago, diciembre de 2025

Capítulo 1: Proyecto Educativo Institucional - Vicerrectoría Académica



Contenido

Presentación	6
Introducción	9
CAPÍTULO 1: PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	14
I. Historia de la institución: construcción de su identidad	14
II. Fundamentos institucionales	14
III. El Modelo Educativo U. Central	18
IV. Investigación	43
V. Vinculación con el medio	46
VI. Soporte organizacional y estructura orgánica	47
VII. Aseguramiento de la calidad en el PEI	49
Referencias bibliográficas	50
CAPÍTULO 2: IMPLEMENTACIÓN DEL PEI EN EL CURRÍCULUM	52
I. Introducción	53
II. Articulación del PEI con Modelo Educativo U. Central	56
III. Educación centrada en el estudiantado	58
IV. Estructura curricular	60
V. Líneas curriculares	66
VI. Aplicación microcurricular del PEI	80
VII. Proceso de instalación del PEI en el plan de estudio	82
VIII. Mecanismos de aseguramiento de la calidad: evaluación del perfil de egreso y plan de estudio	89
IX. Sistema de seguimiento del perfil de egreso	90
Referencias bibliográficas	94
Anexos	96

CAPÍTULO 3: PLAN DE FORMACIÓN, INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA	98
I. Introducción	99
II. Antecedentes institucionales para el <i>plan de formación, innovación e investigación en docencia</i> U. Central	99
III. Necesidades de formación docente para el logro del perfil docente U. Central y la implementación del PEI	102
IV. Referentes teóricos que sustentan el <i>plan de formación, innovación e investigación en docencia</i> de la U. Central	105
V. Evaluación de impacto de la formación docente	107
VI. El <i>plan de formación, innovación e investigación en docencia</i> de la U. Central	108
Referencias bibliográficas	118
CAPÍTULO 4 IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO EN LA PROGRESIÓN ESTUDIANTIL	120
I. Introducción	121
II. Marco conceptual: Progresión, permanencia y abandono en educación superior	123
III. Enfoques y bases para abordar la problemática del abandono o deserción estudiantil	130
IV. Modelos explicativos de abandono estudiantil e instrumentos predictivos	131
V. ¿Qué información recoge la ENCE?	137
VI. Comentarios finales	138
VII. Diagnóstico y levantamiento de información	140
VIII. Parte 1. Implementación de actividades hito 2, diagnóstico y levantamiento de información	140
IX. Parte 2: Resultados del diagnóstico implementado	147
X. Diseño del MPE y sistema de alerta U. Central 2025	155
XI. Sistema de alerta temprana para la progresión estudiantil	171
Referencias bibliográficas	179

Presentación



El *Proyecto Educativo Institucional* y su implementación representan una expresión concreta del compromiso que la Universidad Central de Chile ha asumido con la formación integral, la equidad y la excelencia académica. Su actualización y consolidación han estado acompañadas por la Junta Directiva, órgano colegiado responsable de la gobernanza institucional y de velar por la coherencia entre la misión, los principios y las decisiones estratégicas que orientan el desarrollo de nuestra Universidad.

La Junta Directiva ha ejercido un rol activo en la aprobación del *Proyecto Educativo* y de los avances que hoy evidencian su implementación: el rediseño y ajuste de los programas de estudio, la actualización de los modelos pedagógicos y evaluativos, el fortalecimiento de la docencia centrada en el aprendizaje y el bienestar del estudiantado y el apoyo a la progresión estudiantil. Cada una de estas decisiones refleja la responsabilidad de este cuerpo colegiado de resguardar la calidad y pertinencia de la formación que ofrecemos, y en promover el desarrollo continuo de nuestra comunidad universitaria.

En un sistema de gobernanza donde la responsabilidad recae en miembros elegidos para representar con independencia y compromiso los intereses superiores de la institución, la Honorable Junta Directiva reafirma su convicción de que el aprendizaje a lo largo de la vida y el desarrollo humano son el horizonte que guía nuestro quehacer. El Proyecto Educativo Institucional es, en este sentido, el marco que orienta nuestro futuro común y la contribución de la Universidad Central de Chile.

Patricio Silva Rojas
Presidente Honorable Junta Directiva
Universidad Central de Chile

Presentación



El *Proyecto Educativo Institucional* y su implementación representan el corazón de nuestra Universidad y la expresión más clara de su compromiso con una educación superior transformadora, inclusiva y de excelencia. Su actualización, desarrollada entre 2019 y 2025, ha sido un proceso amplio y participativo que ha permitido repensar el sentido de nuestra formación universitaria y su contribución al desarrollo humano y social del país.

Este proceso no solo permitió actualizar los fundamentos que orientan nuestra docencia y la vinculación con el medio, sino también fortalecer la coherencia entre la misión institucional, el modelo educativo y la experiencia educativa del estudiantado. El PEI que hoy presentamos reafirma el valor de una universidad que aprende de sí misma, que escucha a su comunidad y que evoluciona para responder con pertinencia y responsabilidad a los desafíos del siglo XXI.

La implementación del PEI es una tarea compartida. Requiere del compromiso sostenido de nuestro cuerpo académico y directivo, llamados a hacer de este marco una realidad viva en el aula, en la gestión, en la investigación, en la innovación y en la relación con el entorno.

Cada decisión que tomamos como institución debe sostenerse en el principio que da sentido a este proyecto: el estudiantado en el centro de nuestra labor educativa, como protagonista de su propio aprendizaje y motor del cambio que la Universidad Central de Chile aspira a impulsar.

Santiago González Larraín
Rector
Universidad Central de Chile

Presentación



El *Proyecto Educativo Institucional* (PEI) constituye el marco de referencia que orienta la acción de nuestra universidad y da coherencia a su misión, visión y valores. El documento que ponemos a disposición de la comunidad académica es el resultado de un proceso de trabajo sistemático, amplio y colaborativo, que ha permitido consolidar lineamientos y herramientas para asegurar la calidad y la pertinencia de la formación en la Universidad Central de Chile.

La estructura de este texto refleja el recorrido que hemos definido como institución. En primer lugar, se presenta el PEI actualizado, que reafirma los principios y valores que inspiran nuestro quehacer. A continuación, se desarrolla la *Guía de implementación del PEI* en el currículo, que orienta la incorporación de dichos principios en los planes de estudio y en la práctica docente. En tercer lugar, se expone el *Plan de formación, investigación e innovación en docencia*, concebido para fortalecer la integración entre la formación académica, la generación de conocimiento y la mejora de las metodologías de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, se presenta el *Modelo de Progresión Estudiantil*, cuyo propósito es acompañar a nuestro estudiantado a lo largo de su trayectoria universitaria, promoviendo su desarrollo integral y el logro de su perfil de egreso.

Este conjunto de instrumentos constituye una hoja de ruta que busca fortalecer nuestra oferta académica y garantizar la coherencia entre la misión institucional y la experiencia formativa. Representa también el compromiso de la U. Central con una educación de excelencia, inclusiva, pluralista y en diálogo permanente con los desafíos de la sociedad contemporánea.

Queremos reconocer y agradecer a quienes participaron en la elaboración de este documento: autoridades, académicos/as, profesionales y estudiantes que, con su aporte, hicieron posible avanzar hacia una propuesta compartida y validada en su diversidad. La responsabilidad que tenemos ahora es conducir su implementación con rigor y compromiso, de manera que lo aquí diseñado se traduzca en prácticas efectivas que fortalezcan la formación de nuestro estudiantado y consoliden el desarrollo institucional.

Invitamos a toda la comunidad universitaria a hacer suyo este documento, a utilizarlo como guía para el trabajo cotidiano y como un referente para la mejora continua, reafirmando nuestro compromiso con la calidad y el futuro de nuestra institución.

Emilio Oñate Vera
Vicerrector académico
Universidad Central de Chile

Introducción

El *Proyecto Educativo Institucional* (PEI) de la Universidad Central de Chile constituye el marco que articula misión, visión, valores y modelo educativo, orientando la formación integral de su estudiantado y la contribución de la U. Central al país. En él se establecen los principios que inspiran la docencia, la investigación, la innovación y la vinculación con el medio, (VCM), y se definen los mecanismos que aseguran la calidad, coherencia y pertinencia de la oferta académica en todas sus modalidades.

El PEI para el pregrado es, a la vez, una carta de identidad pública y un dispositivo de gestión académica, en tanto conecta los propósitos formativos con las capacidades que requiere desarrollar el cuerpo académico para su cumplimiento, y con resultados de aprendizaje observables y evaluables que permiten un monitoreo permanente del plan de estudio y del logro de los perfiles de egreso declarados.

El presente documento expone el PEI y su instalación operativa en tres ejes estructurantes: el currículo de pregrado y de continuidad de estudios; la formación, innovación e investigación docente; y la progresión estudiantil. En su conjunto, estos ejes permiten resguardar la alineación de la formación de pregrado con los criterios nacionales de aseguramiento de la calidad y con los desafíos contemporáneos de la educación superior. Sobre la base de un modelo centrado en el estudiantado y en un enfoque por competencias, se explicitan el sello formativo institucional, la estructura de líneas y ciclos formativos, y los instrumentos de monitoreo del perfil de egreso, junto con las condiciones organizacionales, tecnológicas y pedagógicas que posibilitan su implementación.

I. Contexto histórico de implementación del PEI en pregrado

Entre 2019 y 2025, la U. Central desarrolló un proceso sistemático de revisión, rediseño e instalación de su PEI, enmarcado en una estrategia integral de transformación académica y organizacional. Dicho proceso puede comprenderse en cuatro fases de implementación: reorganización institucional, exploración, formulación de la innovación e instalación.

1. Reorganización institucional y diagnóstico inicial (2019)

Durante 2019 se ejecutó una reestructuración organizacional de alto impacto, que implicó la redefinición de la estructura académica, pasando de nueve a cinco facultades y conformando escuelas disciplinares más integradas. Este rediseño respondió tanto a demandas del entorno como a la necesidad de fortalecer capacidades internas en docencia, investigación y VCM.

En ese marco, se identificó la urgencia de evaluar críticamente el PEI vigente (2017) y avanzar hacia una versión actualizada, capaz de alinear

el quehacer formativo con los principios institucionales, las capacidades desarrolladas y las exigencias del sistema nacional de aseguramiento de la calidad. Esta decisión se sustentó en los *Lineamientos para el proceso de reestructuración y planificación estratégica 2019-2025*, que señalaban expresamente la necesidad de revisar el modelo curricular y el rol articulador del PEI.

2. Fase de exploración participativa (2020-2022)

Durante 2020 y 2021 se desarrolló una etapa de exploración amplia y deliberativa, coherente con la necesidad de adaptación contextualizada y de generación de sentido compartido. Esta fase fue liderada por un comité transversal integrado por autoridades académicas y representantes de unidades clave como Currículo, Enseñanza-Aprendizaje, Aseguramiento de la Calidad, VCM, Investigación, Internacionalización, Equidad de Género y Transformación Digital.

La metodología utilizada se caracterizó por un enfoque reflexivo, colaborativo y secuencial de retroalimentación institucional. Se realizaron revisiones con Rectoría, vicerrectorías, el Comité de Decanos y los consejos académicos de las facultades, además de instancias de consulta abiertas que aportaron insumos para la reformulación del PEI.

Este proceso culminó con la Resolución 1296, de marzo de 2022, que formalizó el nuevo PEI, y con la Resolución 2062, que definió la gobernanza de su implementación transversal bajo el lema *CREA U. Central: crea, innova, transforma*.

3. Consolidación del diseño y transición a la instalación (2023)

Con un nuevo gobierno universitario, en abril de 2023 se inició un proceso para analizar críticamente los avances, identificar barreras contextuales y ajustar la propuesta curricular, estableciendo criterios para una implementación escalonada según el tipo de cambio requerido (ajuste menor, mayor o rediseño curricular).

Este proceso evaluativo concluyó con la Resolución 6244, del 31 de julio de 2023, que consolidó el diseño definitivo del PEI como modelo orientador de trayectorias formativas, principios pedagógicos institucionales y líneas curriculares estratégicas, propuesta que se desarrolla en detalle en el capítulo 1 de esta publicación.

4. Fase de instalación (2024-2025)

Desde la segunda mitad de 2023 y durante 2024 y 2025, se ha avanzado en la fase de instalación mediante la implementación progresiva del PEI en el pregrado, en los tres ejes estructurantes, que han involucrado:

- La presentación y aprobación de propuestas de innovación curricular de las 34 carreras de pregrado ante el Comité de Rectoría, el Consejo Académico Superior (CAS) y la Honorable Junta Directiva (HJD),

junto con la actualización de la oferta educativa ante el Ministerio de Educación (Mineduc).

- El inicio del *Plan de formación, innovación e investigación en docencia*, orientado a capacitar al cuerpo académico para los nuevos desafíos del PEI y para promover su sentido de agencia e interés por perfeccionarse ante las nuevas demandas de la docencia en tiempos cambiantes.
- La instalación del *Modelo de Progresión Estudiantil* (MPE), identificando carreras críticas y estableciendo un sistema de seguimiento al estudiantado.

Esta etapa de instalación ha permitido articular los principios del PEI con las estructuras curriculares, habilitando un proceso de implementación que combina desarrollo de capacidades, gestión del cambio y mejora continua.

II. Pilares de la implementación

Como se mencionó previamente, la implementación del PEI de la U. Central en el pregrado se sustenta en tres ejes estratégicos interdependientes que operan como vectores de transformación educativa: el desarrollo académico del cuerpo docente, un currículum articulado y el sistema de seguimiento y apoyo a la trayectoria estudiantil.

Estos pilares se inscriben en una concepción de universidad que entiende la formación como un proceso integral, situado y relacional, y que reconoce la vida académica del estudiantado y el vínculo con el entorno como dimensiones estructurantes del modelo educativo. Dicho modelo debe ser monitoreado a través de un sistema de seguimiento estudiantil, con el fin de asegurar calidad y equidad en su implementación.

A su vez, se concibe al cuerpo académico como un agente facilitador y articulador entre las capacidades propias del estudiantado y los desafíos contemporáneos del ejercicio profesional y personal. La presente publicación desarrolla cada uno de estos pilares en un capítulo propio.

1. Currículum articulado y con unidad de propósito

Este primer pilar corresponde al currículum como instrumento de implementación. La instalación del PEI en los planes formativos de pregrado regular y de continuidad constituye un componente esencial, pues traduce sus principios en decisiones curriculares concretas.

Esta instalación se organiza en torno a tres ciclos formativos —inicial, intermedio y final— que articulan el desarrollo progresivo de competencias hacia el logro del perfil de egreso.

La propuesta curricular se estructura en cinco líneas de formación: formación básica para la vida académica, sello institucional, interdisciplinaria, disciplinar y profesional. La formación general —compuesta por la formación básica para la vida académica, los cursos sello y las asignaturas

interdisciplinarias— garantiza el desarrollo transversal de las competencias definidas en el PEI: pensamiento crítico, competencias digitales, perspectiva de género e inclusión, sostenibilidad e internacionalización.

Este modelo curricular funciona como un dispositivo estructurante que define componentes, niveles y mecanismos para llevar el PEI del plano declarativo al operativo. En particular, el *Sistema de Evaluación de Competencias Intermedias y de egreso* (Secie) permite monitorear de forma sistemática los aprendizajes y el cumplimiento progresivo del perfil de egreso, retroalimentando los procesos pedagógicos y garantizando la mejora continua.

2. Plan de formación del cuerpo docente

Este segundo pilar se orienta al fortalecimiento del rol docente desde una lógica profesional y académica. Se reconoce que la implementación del PEI requiere de una comunidad académica comprometida con su misión formativa y capaz de reflexionar sobre su práctica.

Para ello, se ha definido un *perfil docente U. Central* que establece que el profesorado debe diseñar estrategias pedagógicas contextualizadas, evaluar para el aprendizaje, generar ambientes significativos y desarrollar investigación educativa para la mejora continua.

En coherencia con este perfil y con los principios formativos del PEI, la casa de estudios ha diseñado el *Plan de formación, innovación e investigación de la docencia U. Central* (2025), cuyo propósito es alinear progresivamente la práctica docente con el modelo educativo institucional.

Este plan contempla cinco niveles de desarrollo: habilitación inicial (nivel 1), transformación conceptual sobre creencias pedagógicas (nivel 2), cambio en las prácticas de aula mediante innovación y diplomados (nivel 3), transformación disciplinar y organizacional a través de mentorías e investigación colaborativa (nivel 4) y generación de impacto en el aprendizaje estudiantil mediante investigación sistemática (nivel 5).

De este modo, se fortalece la agencia académica del profesorado y se promueve una cultura reflexiva y de mejora continua.

3. Sistema de seguimiento y apoyo a la trayectoria estudiantil

El tercer pilar sitúa al estudiantado en el centro del modelo. Reconociendo la diversidad de trayectorias y necesidades, la U. Central despliega una arquitectura de apoyo que incluye:

- Sistemas de acompañamiento académico y psicosocial, orientados a la permanencia, el bienestar y el logro académico.
- Mecanismos de seguimiento e indicadores de alerta temprana, que permiten decisiones oportunas basadas en evidencia.

- Estrategias de formación integral, que reconocen tanto los procesos formales como las experiencias extracurriculares y de vida universitaria.

El MPE operacionaliza el principio de centralidad del estudiantado, articulando trayectorias inclusivas, indicadores de progresión (retención, avance curricular, titulación oportuna) y políticas institucionales de acompañamiento.

El MPE se estructura en cuatro dimensiones: resultados del proceso formativo, diseño curricular, enseñanza-aprendizaje y acompañamiento estudiantil, cada una con acciones concretas que promueven entornos de aprendizaje equitativos y sostenibles.

En línea con los marcos de aseguramiento de la calidad, el MPE incorpora un *Sistema de Alerta Temprana* (SAT) que monitorea de forma continua el avance académico, generando información clave para focalizar apoyos, ajustar estrategias y asegurar coherencia entre el PEI y su expresión operativa.

Estos tres ejes se sostienen en una plataforma institucional que articula la cultura académica como espacio de formación ciudadana, identidad y comunidad, y que vincula activamente a la U. Central con los desafíos del país y del mundo.

Dicha plataforma incluye el uso estratégico de tecnologías emergentes, el fomento de la vida estudiantil y una cultura de inclusión, diversidad y equidad de género, que permiten operacionalizar los principios y propósitos institucionales declarados en el PEI en acciones cotidianas que distinguen a la U. Central de otras instituciones.

Así, la implementación del PEI no se reduce a un proceso administrativo o curricular, sino que constituye una apuesta institucional transformadora, anclada en su capacidad de responder éticamente al presente y proyectar futuro.

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL
y su implementación en pregrado

CAPÍTULO 1: PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

RESOLUCIÓN 6244

I. HISTORIA DE LA INSTITUCIÓN: CONSTRUCCIÓN DE SU IDENTIDAD

La U. Central se creó por iniciativa de un grupo de personalidades y profesionales vinculados a distintos sectores del quehacer nacional, caracterizados por su deseo de contribuir a la educación superior en Chile. Sus orígenes profesionales, así como sus ideas religiosas, políticas y de otro tipo, eran muy diversos. Ello impulsó a estos fundadores a crear una institución en la que el respeto a la diversidad y el pluralismo fuera un principio fundamental.

Su fundación se gestó a raíz de la promulgación del DFL 1, del 30 de diciembre de 1980, del Mineduc. Desde el inicio de sus actividades académicas, en 1983, en el campus San Bernardo, la U. Central evidenció un profundo respeto por la diversidad, lo que queda expresamente planteado en el artículo 1 de los Estatutos de la corporación:

«La Universidad Central de Chile es una institución de educación superior, de raciocinio, investigación y cultura; con vocación de servicio público, solidaria, pluralista y respetuosa de la diversidad humana; orientada a lograr la formación integral de quienes se educan en ella, con espíritu crítico y que contribuye al bien común». (U. Central, 2021)

En el PEI se definen las características del sello formativo de la U. Central, el cual está alineado con sus características institucionales. Estas últimas se construyen sobre la base de la historia y de la llamada «sedimentación» de aquellos valores que la comunidad hace suyos y que se objetivan en acciones diversas.

En el caso de la U. Central, los valores que plantea como propios se han manifestado en acciones como el respeto por los derechos humanos, la inclusión y la valoración de la perspectiva de género, entre otras.

II. FUNDAMENTOS INSTITUCIONALES

Una persona —sea esta individual o colectiva— posee, por decisión propia y en su madurez, un conjunto de características que valora y considera irrenunciables. Sobre esta base de valores y formas de ser pueden variar diversos elementos, pero las características esenciales no se modifican; hacerlo implicaría la fundación de una nueva persona o institución.

Estos valores fundacionales, que permanecen y se manifiestan de diversas formas, son los que configuran la identidad institucional. En este sentido, George Mead (Tugendhat, 1996) considera que la identidad puede



ser analizada según tres componentes: la presencia de categorías sociales compartidas, el elemento material y, finalmente, la existencia de otros, cuyas opiniones acerca de nosotros internalizamos.

La U. Central ha manifestado, desde sus inicios, acciones, situaciones y declaraciones que permiten identificar características distintivas desde su origen. Así, se pueden reconocer ciertos valores socioculturales presentes en los discursos de los fundadores y en diversos documentos. A continuación, se incluyen algunas ideas expresadas en textos escritos por algunos de ellos:

«Somos, por esencia, una comunidad de trabajo fluida y variada, cuya misión es poner la verdad, la belleza y la esperanza en la existencia de la Nación, a la cual sirve directamente, y de la humanidad, a la cual está ligada por valores universales irrenunciables. Ella vive con autenticidad la comunicación humana debido a su tarea formadora y a su afán de develar la verdad en un ambiente de libertad de diálogo y de respeto a todas las hipótesis de trabajo intelectual y de posibilidad de acción». (Gálvez, 1985, como se cita en U. Central, 2021)

«La Universidad aspira a que en su seno los alumnos convivan, aprendan a comprenderse y a tolerarse entre sí, en la tarea superior de orientar y formar elementos humanos capaces de contribuir al progreso del país» (Hernández Uribe, 1987, como se cita en U. Central, 2021).

«La Universidad Central se constituyó en 1982 con claros y precisos objetivos (...). En esa tarea deseamos formar los mejores profesionales, lo que nos impone el deber fundamental de velar por la excelencia académica. Miramos el mundo desde una perspectiva humanista y, por tanto, inspiran nuestra acción pedagógica y toda la labor universitaria el respeto recíproco, la plena libertad de pensar y comunicar el saber, la búsqueda y la defensa de la verdad con pasión, pero sin violencia alguna, ni física ni psicológica. Orientan asimismo nuestra acción el procurar la justicia y la formación integral del ser humano. Entendemos nuestra tarea como un proceso al que se integra toda la comunidad. En particular, los alumnos deben asumir una participación activa, no solo para compenetrarse de la ciencia y la investigación en la profesión escogida, sino también para sumarse a los valores de la universidad, no pudiendo serles ajenos los sentimientos de bondad, amor, comprensión y tolerancia, y la búsqueda de la belleza, para ser auténticos universitarios» (Gálvez, 1986, como se cita en U. Central, 2021).

Como se aprecia en estos textos, es posible identificar ciertos ideales que han sido parte de la universidad desde su fundación, a saber:

- a)** variedad, pluralismo y valoración de la diversidad;
- b)** libertad y diálogo, respetando la dignidad de todo ser humano;
- c)** servicio al país, convivencia, comprensión, bondad y solidaridad;
- d)** excelencia académica y formación integral;
- e)** investigación como verdad construida participativamente;
- f)** enfoque humanista, respetando la dignidad de todo ser;
- g)** justicia.

Otro elemento identitario, referido a la consideración de los otros/as, queda claramente manifestado en la estructura misma de la U. Central: participativa, siendo una corporación de derecho privado sin fines de lucro, cuya administración y desarrollo recaen en sus propios académicos a través de una estructura de gobierno liderada por una Asamblea General representativa de las distintas facultades de la casa de estudios, lo que la convierte en un caso único en el sistema universitario chileno.

Hoy, con tres edificios, un centro de extensión y un centro deportivo emplazados en torno al Parque Almagro, es, sin duda, una institución de Santiago Centro que refuerza materialmente su identidad de acogida de todas las personas, sin más exigencia que contribuir al bien común.

La U. Central se ubica también en la ciudad de La Serena, Región de Coquimbo, en funcionamiento desde 2003, lo que le abre espacios de diversidad y enriquecimiento.

A partir de esta historia institucional, la U. Central configura hoy sus principios institucionales y valores, tal como se señalan a continuación.

1. Principios institucionales

1.1. Visión institucional

Ser una universidad vinculada con la sociedad en su diversidad, con una posición consolidada en Santiago y La Serena. Formadora de personas integrales, con una oferta de programas académicos de calidad en sus distintos niveles y generadora de conocimientos en áreas de interés institucional. Todo ello, en el marco de una gestión eficiente y una posición financiera estable, con sostenibilidad futura.

1.2. Misión institucional

Entregar educación superior de excelencia y formación integral de personas en un marco valórico, creando nuevas oportunidades para su estudiantado y egresados/as; generando conocimientos en áreas selectivas y vinculando el quehacer institucional con los requerimientos de la sociedad y del país.

1.3. Valores institucionales

- Integridad.** Compromiso permanente de los miembros de la institución de pensar y actuar en congruencia con los valores propios, resguardando los valores institucionales.
- Libertad.** Poder expresar con seguridad opiniones o ideas distintas, siempre que sean presentadas con respeto y cordialidad.
- Tolerancia.** Aceptar la diversidad entre las personas, con respeto a sus creencias, costumbres, etnias y culturas.
- Excelencia.** Decisión y puesta en práctica de hacer las cosas bien, acrecentada por un espíritu de autocrítica y de mejoramiento continuo.
- Solidaridad.** Apoyo orientado al bien común, con empatía hacia las personas en situación desafortunada.
- Justicia.** Virtud de dar a cada persona lo suyo, asegurando que cada una dé y reciba lo que le corresponde, considerando a la persona en sus relaciones con otros/as y con la comunidad entera.
- Dignidad.** Respeto a la persona por sobre cualquier condición, reconociendo su valor intrínseco e inalienable.
- Inclusión y diversidad.** Reconocimiento y respeto de las diferencias culturales, étnicas, de orientación sexual e identidad de género, discapacidad y de los distintos talentos con que el estudiantado enfrenta su proceso formativo, proporcionando una respuesta educativa de calidad y pertinente a sus singularidades.

III. EL MODELO EDUCATIVO U. CENTRAL

El *Modelo Educativo U. Central* busca proveer al estudiantado de una experiencia formativa que le habilite en la práctica inicial de una profesión y que le ponga en contacto con nuevos horizontes de desarrollo y crecimiento personal, disciplinar y profesional.

Para lograr este propósito, la U. Central se enmarca en un enfoque centrado en el estudiantado, en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje se implementa en un ambiente donde se movilizan tanto los recursos internos del estudiantado como los externos, materiales y docentes. De esta manera, se fortalece el proceso formativo a través del desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos ligados a la identidad institucional, para hacer frente a las problemáticas a las que el estudiantado se enfrentará en su vida profesional y laboral.

El objetivo de esta decisión es facilitar al egresado o egresada el tránsito por trayectorias profesionales versátiles y no previsibles, desarrollando, profundizando y logrando nuevas competencias, habilidades y conocimientos en un contexto de profundos cambios en el entorno de las universidades. Entre estos desafíos destacan la participación en lo local, nacional y global; la cuarta revolución industrial (World Economic Forum, 2018); el desarrollo sostenible y el cambio climático (Organización de las Naciones Unidas, 2018), entre otros.

Todos estos procesos demandan de los/as egresados/as capacidades de autorregulación, actualización de competencias, participación, creación y colaboración. Ello requiere currículos más integrales e integradores, que acojan el desafío de formar no solo para prácticas específicas (profesiones), sino también para desenvolverse en el mundo (Comisión Nacional de Innovación para la Competitividad, 2013).

La U. Central declara que su modelo educativo, y en particular su currículum, se basa en un enfoque por competencias. Este enfoque se caracteriza por la comprensión compleja de las competencias como integración de múltiples saberes y desempeños, el uso de metodologías de enseñanza activas y el diseño de experiencias de aprendizaje y evaluación que faciliten la integración y movilización de saberes —cognitivo-procedimentales y actitudinales-valóricos—, poniendo énfasis en la multidimensionalidad de la formación en ámbitos sociales, valóricos, afectivos y cognitivos, entre otros.

Las trayectorias formativas con enfoque en competencias promueven una formación equilibrada en un marco de progresión creciente en la complejidad del aprendizaje, facilitando el logro de las competencias declaradas en los perfiles de egreso.

Estos perfiles, declarados en los planes de estudio, son la definición académico-profesional de los desempeños relevantes que la U. Central se compromete a formar, y su declaración pública implica una exigencia frente a la sociedad. Los perfiles integran las competencias que deben evidenciar los/as estudiantes al término de su proceso formativo para la obtención del grado y/o título profesional; deben ser pertinentes, actualizados, validados, difundidos y conocidos por la comunidad académica, y contar con mecanismos coordinados de monitoreo, evaluación y decisión que permitan reunir evidencias sustantivas de su cumplimiento.

1. Un proceso educativo centrado en el/la estudiante

La U. Central reconoce un proceso educativo en el que el estudiantado se encuentra en el centro de sus esfuerzos. Para ello, su rol activo, así como el del cuerpo docente, resulta fundamental.

1.1. Ser estudiante en la U. Central

El *Modelo Formativo U. Central* asume que el proceso de aprendizaje de un/a estudiante es una trayectoria que permite desarrollar aspectos cognitivos, actitudinales y procedimentales para un desempeño competente en su vida laboral y personal.

Desde esta concepción, la U. Central reconoce que su estudiantado llega con aprendizajes formales e informales logrados en diferentes ámbitos de su vida. Por lo tanto, valora la heterogeneidad del estudiantado y asume

el desafío de apoyarlo para que concluya con éxito la etapa de formación que vivirá en esta institución.

Reconociendo a las y los estudiantes como sujetos/as protagonistas de su proceso formativo, el currículum U. Central promueve actividades curriculares que integran sus expectativas y aprendizajes previos, reconociendo en todos sus niveles formativos una labor centrada en el aprendizaje. Para ello, se promueven la evaluación y la retroalimentación continua para la mejora a través de diferentes instancias, procesos y experiencias de aprendizaje.

La U. Central espera que su estudiantado valore el esfuerzo y compromiso puestos en su aprendizaje, demostrando curiosidad intelectual, colaboración con sus pares y docentes, autogestión del aprendizaje, tolerancia, respeto por la diversidad y por los valores institucionales.

La U. Central provee una estructura de apoyo a la permanencia del estudiantado, incorporando una línea curricular de formación básica para la vida académica (FBVA), además de instancias de apoyo tales como tutorías académicas, servicios, beneficios y becas que entrega la Dirección de Apoyo y Vida Estudiantil (DAVE).

1.2. Ser académico/a en la U. Central

La implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la U. Central requiere de docentes que focalicen su esfuerzo en el diseño de ambientes de aprendizaje, que estructuren y organicen las experiencias del estudiantado para el logro de los perfiles de egreso comprometidos.

La U. Central considera que este diseño es una actividad creativa y compleja, que exige conocimientos y habilidades especializadas.

Para ello, los/as docentes deben propiciar actividades que proporcionen perspectivas y representaciones de la realidad que sean realistas, relevantes y auténticas; que faciliten la reflexión, la metacognición y la coconstrucción del conocimiento. Resultan de particular importancia las actividades que fomentan la práctica reflexiva, la autoevaluación y la retroalimentación.

Para lograr implementar ambientes de aprendizaje consistentes, los/as docentes de la U. Central deben fomentar el trabajo colaborativo con sus pares y el desarrollo de sus habilidades docentes mediante las instancias que brinde la U. Central, incluyendo la conformación de comunidades de aprendizaje entre pares.

Considerando que el currículum puede concebirse como una hipótesis de transformación esperada del estudiante, los/as docentes deben contribuir a construir el saber pedagógico institucional mediante la sistematización, reflexión, investigación y comunicación de sus prácticas, así como de las posibles elaboraciones teóricas que de ellas se desprendan.

Figura 1.



De esta manera, la U. Central requiere que sus profesores y profesoras:

- **Investiguen**, ya sea en el ámbito de su disciplina o en el ámbito educacional, y se mantengan actualizados/as, entendiendo que esto constituye una de las bases para la implementación de procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos.
- **Den muestras de iniciativa** y participen en espacios de desarrollo docente, perfeccionándose en este ámbito y manteniendo una búsqueda constante de mejora de su práctica educativa, en el contexto del enfoque por competencias adoptado por la U. Central.
- **Diseñen e implementen estrategias de enseñanza-aprendizaje innovadoras y desafiantes**, que consideren las particularidades de su estudiantado y los resultados de aprendizaje de las asignaturas que les son confiadas, sin perder de vista su tributación al perfil de egreso del programa al que pertenecen, y estrategias de evaluación coherentes con estas, utilizando un enfoque de evaluación auténtica cuando sea pertinente.
- **Monitorean continuamente el proceso del estudiantado**, entregando retroalimentación relevante y ajustando su práctica educativa en función de la observación del proceso.

- **Reflexionen y sistematicen su propia práctica educativa**, compartiendo sus reflexiones con sus colegas y generando conocimiento educativo cuando sea pertinente.

Para apoyar el desarrollo de estas características en el cuerpo docente, la U. Central ha creado una serie de políticas, procedimientos y mecanismos dirigidos desde la VRA, orientados a apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje y a implementar actividades de desarrollo docente tales como talleres, cursos, observación de clases, acompañamiento de comunidades de aprendizaje, y grupos de reflexión y sistematización de experiencias formativas, entre otros.

2. El sello formativo U. Central

Con el fin de hacer frente a estos desafíos, la U. Central define un sello formativo que, alineado con las políticas institucionales, refleja la identidad, misión y visión de la institución en cuanto a la forma en que se espera que el proceso de transformación del estudiantado exprese sus valores y la impronta universitaria.

El sello formativo institucional está compuesto por cinco ejes: enfoque crítico; enfoque de géneros, diversidades e inclusión; desarrollo sustentable; alfabetización digital; e internacionalización.

El desarrollo de este sello formativo exige una mirada holística y un abordaje articulado de sus ejes a lo largo de la trayectoria formativa del estudiantado. Tal mirada y abordaje son posibles dada la coherencia entre los valores institucionales y los ejes del sello formativo.

El *Modelo Educativo U. Central*, por tanto, define como constituyentes de su sello los ejes mencionados, todos ellos interdependientes y enmarcados en los valores institucionales. Estos elementos se concretan en una línea curricular de asignaturas sello específicas, así como en asignaturas seleccionadas en cada una de las carreras de la universidad:

a) Enfoque crítico. Asociado a las habilidades, conocimientos y actitudes que permiten reformular el propio pensamiento considerando las acciones y comportamientos de los demás en contexto, con el propósito de modificar las interacciones y el intercambio social. Supone la capacidad de autoimponerse demandas simultáneas y conscientes sobre sí mismo/a y sobre la forma de interactuar con el entorno y con los/as otros/as.

Como desempeño a lograr en el estudiantado, implica: tomar decisiones de modo justificado y razonable en el abordaje o resolución de situaciones problema, evaluando cursos de acción alternativos, información contextual relevante y la responsabilidad ética; de acuerdo con normas, criterios y estándares pertinentes, en atención a conocimiento experto,



autoobservación de creencias y opiniones, y con el fin de contribuir al desarrollo cultural, social o cívico-político de las personas, grupos y comunidades.

b) Desarrollo sustentable. Capacidad de satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la posibilidad de las futuras generaciones de satisfacer las suyas.

Como desempeño a lograr en el estudiantado, implica: integrar de forma pertinente, al diseño, gestión, ejecución o evaluación de un plan de acción o de acciones asociadas a un dominio disciplinar o futuro ámbito profesional, una o más contribuciones al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) elegidos por la U. Central.

c) Géneros, diversidades e inclusión. Busca resguardar en todos los miembros de la comunidad el derecho a ser tratados con respeto y valoración en las distintas esferas de la vida universitaria, con independencia de su identidad de género u orientación sexual. Promueve condiciones de equidad que se manifiestan tanto en el discurso, las actitudes y la acción educativa como en la práctica pedagógica y en las múltiples interacciones que se desarrollan en el contexto universitario.

Como desempeño a lograr en el estudiantado, implica: integrar de manera pertinente la perspectiva de género, diversidad e inclusión en el diseño, gestión, ejecución o evaluación de un plan de acción o de acciones asociadas a su dominio disciplinar o futuro ámbito profesional.

d) Internacionalización. Considerando la relevancia de las experiencias que trascienden lo local, se estima fundamental integrar la dimensión internacional y multicultural en los contenidos curriculares del estudiantado.

Se comprende como el proceso intencional de incorporar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones y los servicios de la educación superior, con el fin de mejorar la calidad de la educación y la investigación para todos los miembros de la comunidad académica, y de contribuir de manera significativa a la sociedad.

e) Alfabetización digital. Proceso de adquisición de competencias que permiten ejercer la ciudadanía en el mundo actual, en el cual lo digital es habilitante. Incluye actividades como la participación en temas ciudadanos mediante plataformas web o el acceso a certificados, postulaciones y otros trámites.

Como desempeño a lograr en el estudiantado, implica: buscar, compartir e interactuar de manera segura con contenidos multimedia en formato digital, comunicándose e interactuando en sociedad mediante diversas fuentes, herramientas o dispositivos tecnológicos, y resguardando su privacidad, salud, bienestar social y el medioambiente.

Con el fin de recoger lo anterior, las asignaturas consideran temáticas o tendencias globales, locales y regionales en el campo de la disciplina; normativas nacionales e internacionales que inciden en la práctica profesional; y contenidos actuales relativos a la ética, las problemáticas de la globalización, la justicia social, la paz, la equidad, los derechos humanos, la sustentabilidad y los problemas sociales, económicos, medioambientales y culturales.

Asimismo, el dominio de un segundo idioma —particularmente el inglés— facilita la comprensión y el desempeño del estudiantado en escenarios internacionales, considerando que esta lengua es la de mayor uso en el ámbito académico y en los negocios a nivel mundial.

3. Principios de la estructura curricular U. Central

Con el fin de cumplir con el objetivo propuesto a través de sus procesos formativos, la U. Central define una estructura curricular que relaciona explícitamente el perfil de egreso —entendido como la declaración de los desempeños que el/la estudiante deberá evidenciar al finalizar su carrera— con los resultados de aprendizaje (RA) asociados a cada asignatura o actividad académica. Estos resultados poseen un carácter integrador, sistémico, situado, auténtico y de desarrollo evolutivo, e incluyen conocimientos, habilidades y actitudes que se movilizan dentro de un marco valórico coherente con las definiciones institucionales.

Se trata, entonces, de un proceso de transformación evolutiva de la persona, en el cual esta va modificando su forma de pensar, sentir y actuar para cumplir con estándares de desempeño que permiten medir y retroalimentar su proceso de aprendizaje.

En esta perspectiva, la U. Central considera los siguientes principios para sus estructuras curriculares:

1. Perfiles de egreso de pregrado redactados por competencias, las cuales especifican las habilidades, actitudes y conocimientos del/de la egresado/a y se traducen en resultados de aprendizaje a nivel microcurricular.

2. Tiempo de dedicación total del/de la estudiante a su aprendizaje, medido en créditos transferibles (SCT), con un crédito SCT U. Central equivalente a 27 horas, organizado en 30 SCT semestrales y 60 SCT anuales en programas de dedicación completa, de acuerdo con la Tabla 1:

Tabla 1.

Carrera/ programa	Ciclo inicial	Licenciatura	Título profesional con licenciatura	Carrera técnica	Diplomado	Magíster profesional	Magíster académico	Doctorado
Carga mínima en SCT	120	240	240	120	12	60	90	240

3. Escalamiento del desarrollo del perfil de egreso e identificación de hitos de monitoreo en tres momentos: ciclo inicial, licenciatura y título profesional. Cada uno de estos grados se desarrolla dentro de la carrera en la que se matricula el/la estudiante.

4. Definición de estándares de desempeño y productos o producciones clave para los hitos de monitoreo del desarrollo del perfil de egreso.

5. Articulación horizontal (líneas) y vertical (ejes o semestres) de los resultados de aprendizaje del estudiantado, así como de la enseñanza y la evaluación para el logro de las competencias.

6. Articular¹ la formación, asegurando que cada actividad curricular contribuya al perfil de egreso y al hito correspondiente. La construcción curricular se realiza vinculando explícitamente los resultados de aprendizaje de cada actividad académica con los desempeños descritos en el perfil de egreso.

7. Número máximo semestral de seis actividades curriculares por nivel (semestre).

8. Apoyo a la inserción inicial del estudiantado a través de una línea de FBVA.

9. Integración de la práctica reflexiva y progresiva en el aprendizaje.

10. Desarrollo del sello formativo U. Central mediante asignaturas sello y resultados de aprendizaje asociados.

11. Desarrollo y certificación del dominio del idioma inglés.

12. Desarrollo de habilidades digitales.

1. La articulación curricular se comprende como la organización de los diversos componentes del currículum para otorgar continuidad, coherencia, secuenciación y gradualidad al proceso de aprendizaje, con el propósito de integrar dichos componentes y favorecer el logro del perfil de egreso. Debe evidenciarse en un tránsito fluido entre los distintos ciclos, áreas, líneas, tramos o trayectorias formativas de un plan de estudios.



13. Fomento de la flexibilidad curricular, a través del desarrollo de áreas de formación común en carreras de una escuela o facultad (plan común) durante el tramo o ciclo formativo inicial.

14. Impulso de la interdisciplina, mediante la oferta de asignaturas interdisciplinares en todas las carreras profesionales de la universidad.

15. Desarrollo de ambientes de aprendizaje semipresenciales y no presenciales (*blended* y en línea) mediante la virtualización de asignaturas pertinentes o la creación de programas 100 % en línea.

4. Líneas curriculares para las carreras de pregrado

La estructura curricular considera una distribución temporal por líneas, basada en una hipótesis de transformación esperada del estudiantado, que se detalla a continuación:

4.1. Formación básica para la vida académica

Corresponde a una formación basal, sustentadora de los aprendizajes académicos en niveles posteriores. Estas líneas son:

- **Comunicación efectiva:** incluye el desarrollo de habilidades comunicativas —escrita, oral y corporal—, la preparación de presentaciones, la escritura de textos, entre otros.
- **Pensamiento lógico y científico:** abarca el desarrollo de habilidades de argumentación, razonamiento lógico, uso de información y elementos básicos de matemáticas y estadística.
- **Autorregulación:** comprende el desarrollo de habilidades como la organización personal, el trabajo colaborativo y, en general, aspectos de integración a la vida universitaria.

En el pre grado regular, esta línea estará compuesta por dos asignaturas de 4 horas pedagógicas presenciales y una carga de 4 SCT cada una, con un total de 8 SCT, ubicadas en los dos primeros semestres de cada plan de estudio de pre grado. Estas serán ofrecidas por la VRA y diseñadas en torno a los 3 ejes temáticos mencionados.

Para las dos asignaturas de FBVA, se diseñará una oferta de 6 asignaturas: tres vinculadas al eje «Comunicación efectiva» y tres al eje «Pensamiento lógico y científico». El eje «Autorregulación para el aprendizaje» será transversal a ambas.

Cada carrera seleccionará para su plan de estudio una asignatura de la oferta del eje «Comunicación efectiva» y una del eje «Pensamiento lógico y científico», que se impartirán una por semestre dentro del primer año. La elección deberá responder a las habilidades específicas que requiera reforzar el estudiantado de primer año.

4.2. Formación común

Corresponde a una formación compartida por dos o más carreras de una escuela o facultad en el tramo o ciclo formativo inicial y/o intermedio. Su propósito es permitir al estudiantado formarse e interactuar colaborativamente con pares de otras carreras que responden a procesos y perfiles académico-profesionales distintos, pero afines.

La «formación común» puede expresarse en los planes de estudio de dos maneras:

- **Asignaturas comunes:** conjunto de asignaturas que comparten resultados de aprendizaje, contenidos y créditos SCT-U. Central, vinculadas por áreas temáticas o competencias similares o comunes, sin conducir a una certificación compartida. Estas asignaturas tienen el mismo nombre y código, y se ubican en los mismos niveles o semestres en todos los planes donde se imparten.
- **Plan común:** de mayor alcance que las asignaturas comunes, se constituye como un conjunto articulado de asignaturas que tributan a competencias similares o comunes entre planes de estudio y que sustentan aprendizajes y desempeños específicos (profesionales) en niveles superiores.

El plan común cubre iguales resultados de aprendizaje, unidades temáticas, contenidos, metodologías y evaluaciones para las carreras que lo comparten. Además, mantiene la misma carga de créditos SCT-U. Central y las asignaturas comparten nombre, código y ubicación en los mismos niveles o semestres de los planes de estudio.

Las carreras de pregrado regular y de continuidad deben contar con formación común —ya sea como asignaturas comunes o plan común—, distinta de la FBVA, de la «formación sello institucional» y de la «formación interdisciplinaria». Dada la particularidad de las carreras, esta formación común no tiene una carga de asignaturas o créditos SCT-U. Central predefinidos.

4.3. Formación disciplinar

Corresponde a una formación asociada a las disciplinas fundantes de la práctica profesional, tales como las ciencias básicas, las humanidades y las ciencias sociales —según la carrera—, entre otras. Estas competencias, habilidades y conocimientos contribuyen directamente a la obtención del grado de licenciatura y están bajo la responsabilidad de cada carrera.

4.4. Formación profesional

Corresponde al área de dominio del ejercicio laboral futuro y contribuye directamente al título profesional. Las competencias, habilidades y conocimientos de esta línea aportan al desarrollo de la práctica profesional y están bajo la responsabilidad de cada carrera.

4.5. Sello institucional

En el pregrado regular, esta línea consiste en un conjunto de asignaturas que tributan al desarrollo del sello institucional en sus cinco componentes, reflejando la identidad, misión y visión de la institución. Estas se organizan de la siguiente manera:

- Dos asignaturas obligatorias de idioma inglés (4 SCT cada una, totalizando 8 SCT), que deben ubicarse en semestres consecutivos.
- Dos asignaturas sobre problemas contemporáneos abordados desde las humanidades y las ciencias, asociadas a los ejes de enfoque crítico, enfoque de género, diversidad e inclusión, desarrollo sustentable y alfabetización digital (4 SCT cada una, totalizando 8 SCT).

Para su incorporación en los respectivos planes de estudio, la VRA diseña una oferta de ocho asignaturas, agrupadas de la siguiente forma:

- Cuatro asignaturas que abarcan los ejes de enfoque crítico y de géneros, diversidades e inclusión.
- Cuatro asignaturas que abarcan los ejes de alfabetización digital y desarrollo sustentable.

Cada carrera selecciona una asignatura de cada grupo para incorporarla en su plan de estudio. El diseño y la dictación de esta oferta son responsabilidad de la VRA.

Adicionalmente, durante el proceso de diseño, rediseño o ajuste curricular se integran transversalmente resultados de aprendizaje del sello formativo institucional en asignaturas seleccionadas de los planes de estudio. Cabe destacar que el eje de internacionalización no se asocia a asignaturas específicas, sino que se desarrolla de manera transversal como parte del sello.

4.6. Asignaturas interdisciplinares

Las asignaturas interdisciplinarias constituyen un espacio de trabajo colaborativo e integrado, desde miradas múltiples y complementarias, sobre problemas situados y complejos que requieren saberes diversos para ser abordados y resueltos.

La incorporación al currículum de la U. Central de esta línea formativa apela a la naturaleza colaborativa del trabajo interdisciplinario y a la articulación de disciplinas para definir un propósito común. Lo anterior exige la participación coordinada de equipos directivos, académicos/as, investigadores/as y estudiantes que, en el proceso de resolver problemas complejos —como la sustentabilidad, la emergencia climática o las intervenciones locales y globales—, construyen aproximaciones, métodos de trabajo y comprensiones comunes sobre los fenómenos abordados.

En este sentido, se espera que esta línea contribuya a que el/la estudiante desarrolle recursos que le permitan adoptar perspectivas flexibles para abordar la realidad, participar en espacios de coconstrucción del conocimiento y reconocer los límites de cada disciplina frente a los problemas que plantea la sociedad contemporánea.

La contribución de esta línea debe facilitar al estudiantado la aproximación a los desafíos del siglo XXI y una comprensión inicial de la necesidad de enfrentarlos colaborativamente, generando soluciones integrales y complejas que respondan al tipo de problemas a los que se enfrentará tras su egreso.

En el pregrado regular, las asignaturas interdisciplinares deben cumplir las siguientes características:

- Promover el abordaje de situaciones problema situadas en entornos complejos que requieran saberes diversos y complementarios a los disciplinarios, de modo que el/la estudiante experimente un aprendizaje interdisciplinario.
- Contar con un espacio en la estructura curricular de 8 SCT, distribuidos en dos actividades curriculares de 4 SCT cada una, una de las cuales debe aplicar la metodología de *Aprendizaje más Servicio* (A+S).
- Ser diseñadas para al menos dos carreras de una misma escuela o facultad.
- Estar administradas por las unidades que generen la propuesta.
- Tributar al sello institucional y, al menos, a una competencia específica de los perfiles de egreso de los planes de estudio en los que se inserten, lo que deberá consignarse en cada programa de asignatura y en la matriz de tributación correspondiente.

La trayectoria de estas líneas para una carrera tipo (de cinco años) se presenta a continuación.

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL
y su implementación en pregrado

Tabla 2. Esquematización de la estructura curricular del pregrado regular (10 semestres)

CICLO FORMATIVO INICIAL						CICLO FORMATIVO INICIAL					
PRIMER AÑO			SEGUNDO AÑO			TERCER AÑO			CUARTO AÑO		
I SEM.	II SEM.	III SEM.	IV SEM.	V SEM.	VI SEM.	VII SEM.	VIII SEM.	IX SEM.	X SEM.	XI SEM.	XII SEM.
FBVA	FBVA	SELLO	SELLO	INTER.	INTER.						
SELLO INGLÉS I	SELLO INGLÉS II	FD	FD	FP	FP						
FD	FD	FD	FD	FP+EIC	FP						
FD	FD	FD	FD	FP	FP						
30 SCT	30 SCT	30 SCT	30 SCT	30 SCT	30 SCT						

Fuente: elaboración propia.

Nota: Leyenda de abreviaturas:

- **FBVA:** Formación básica para la vida académica
- **FD:** Formación disciplinar
- **FP:** Formación profesional
- **Sello:** Sello institucional
- **Inter.:** Asignaturas interdisciplinares
- **EIC:** Evaluación intermedia de competencias
- **EFC:** Evaluación final de competencias
- **SCT:** Sistema de créditos transferibles

INTERMEDIO			CICLO FORMATIVO FINAL		ÁREA	ASIGNATURAS	CRÉDITOS
	CUARTO AÑO		QUINTO AÑO		FORMACIÓN BÁSICA PARA LA VIDA ACADÉMICA (FBVA)	2	8
	VII SEM.	VIII SEM.	IX SEM.	X SEM.	SELLO INSTITUCIONAL (SELLO)	4	16
	FP	FP	FP	FP	ASIGNATURAS INTERDISCIPLINARES (INTER.)	2	8
	FP	FP	FP	FP	TOTALES	8	32
	FP	FP	FP	FP + EFC	SCT DISCIPLINAR (FD) Y PROFESIONAL (FP)	268	
	FP	FP	FP	FP	SCT TOTALES	300	
	30 SCT	30 SCT	30 SCT	30 SCT			

Como se puede apreciar, una vez concluida la etapa del ciclo inicial, el/la estudiante continúa con el desarrollo y profundización de los saberes disciplinares, incorporando los profesionales que lo conducirán primero a la obtención del grado de licenciatura y luego al título profesional. En este período, prosigue con las asignaturas del sello institucional y las interdisciplinares.

Es de particular relevancia la integración de espacios de práctica durante esta etapa, con el propósito de que el/la estudiante desarrolle comprensión y metacognición respecto de la actuación competente y el compromiso ético que esta conlleva. Esta fase culmina con el hito de licenciatura, una vez cursados 240 SCT y evidenciadas las competencias correspondientes al grado.

En relación con la obtención del grado, es necesario que las actividades curriculares de esta línea incluyan temas vinculados con los fundamentos epistemológicos, las bases metodológicas, la gestión de información y las formas de validación del conocimiento en el ámbito disciplinar propio de cada carrera, circunscritos a problemas regulares y conocidos.

Finalmente, en el último año el/la estudiante completa su formación profesional y se prepara para la certificación de sus competencias mediante el último hito de la formación: la práctica profesional. Con ello, completa el total de créditos de su plan de estudio. En esta etapa, cobran especial relevancia las estrategias de evaluación auténtica y la retroalimentación continua, de modo que el estudiantado pueda dimensionar de forma realista sus fortalezas y desafíos para su inserción profesional.

Cada etapa concluye con un hito de monitoreo que informa y retroalimenta tanto al/la estudiante como al plan de estudio: la Evaluación Intermedia de Competencias (EIC) y la Evaluación Final de Competencias (EFC).

- En el caso del/la estudiante, estas instancias le informan sobre el nivel de desarrollo de su perfil de egreso en relación con los estándares de desempeño definidos, permitiendo establecer acuerdos de apoyo en caso de no alcanzar el nivel esperado.
- En el caso del plan de estudio, entregan información sobre las fortalezas y desafíos de las actividades curriculares respecto del hito y del perfil de egreso, posibilitando ajustes en las metodologías, formas de evaluación, organización del trabajo y uso de recursos.

Para lograr lo anterior, es imprescindible que los equipos docentes trabajen de manera colaborativa e integrada, definiendo las situaciones de desempeño, los problemas, las estrategias de enseñanza y las formas de evaluación pertinentes al tipo, nivel y contexto del perfil de egreso. De acuerdo con las orientaciones del PEI, se espera que la docencia sea comprendida como un proceso interdisciplinario en las carreras.

5. La articulación en la U. Central

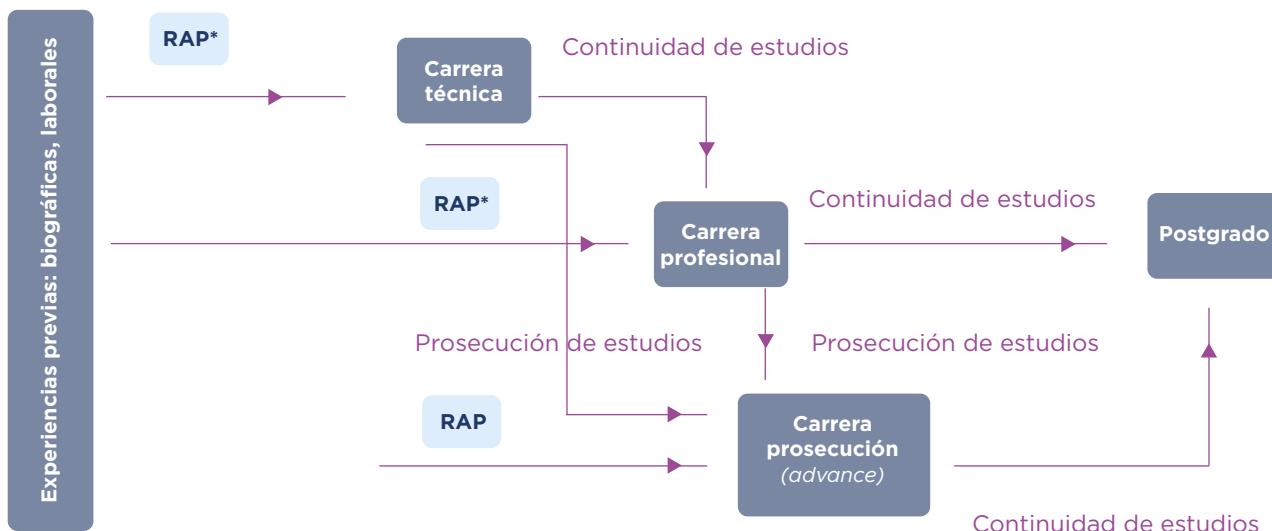
Coherente con su misión, valores y objetivos estratégicos, así como con la *Ley General de Educación* chilena y las tendencias nacionales e internacionales en educación, la Universidad Central de Chile reconoce que las personas construyen aprendizajes valiosos a lo largo y ancho de su vida. En consecuencia, las instituciones formadoras deben facilitar el tránsito entre los distintos niveles del sistema educativo, dentro de un mismo nivel y, asimismo, el reconocimiento de aprendizajes informales que resulten significativos para la obtención de certificaciones.

Con este propósito, en la U. Central se consideran como aspectos de la articulación los siguientes:

- a) Continuidad de estudios:** entendida como el paso natural de un nivel educativo a otro, basado en certificaciones y aprendizajes formales previos que habilitan para continuar en programas de mayor profundidad y complejidad.

- b) Prosecución de estudios:** concebida como la prolongación, extensión o reanudación de estudios en el mismo nivel formativo o en otro, de manera que los estudios previos se reconozcan como parte de un itinerario formativo.
- c) Reconocimiento de aprendizajes previos:** entendido como el mecanismo que permite evaluar y certificar aprendizajes no formales e informales para el reconocimiento de competencias y la continuidad o prosecución de estudios.

Figura 2.



Rap: Reconocimiento de aprendizajes previos. Se debe evaluar en qué carreras es viable su implementación. Los marcados con un * está en estudio.

6. Programas de continuidad de estudios de pregrado

6.1. Programas advance

La U. Central ofrece programas formativos en formato *advance*, especialmente diseñados para personas con estudios profesionales previos que buscan un mejor desarrollo laboral mediante la obtención de una segunda carrera profesional, y para técnicos/as de nivel superior que deseen obtener un título profesional en carreras seleccionadas.

Los perfiles de egreso de las carreras *advance* son equivalentes a los de las carreras diurnas, convalidando —cuando el/la participante proviene de una carrera profesional— al menos la línea de FBVA.

**PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL
y su implementación en pregrado**

Estos programas se imparten en modalidad presencial, semipresencial y a distancia (en línea). Además, cuentan con un mecanismo de reconocimiento de aprendizajes previos (RAP) que permite a los/las participantes disminuir la carga del plan de estudios, previa evaluación de sus competencias de ingreso.

Tabla 3. Esquematización de la estructura curricular del pregrado de continuidad (trimestral, 9 trimestres, 126 SCT-U. Central)

AÑO 1			AÑO 2			
T I	T II	T III	T IV	T V	T VI	
SELLO-INGLÉS I	SELLO-INGLÉS II	SELLO	FP	FP	FP	
FDS	FDS	FDS	INTER.	INTER.	FP	
FDS	FDS	FDS	FP+EIC	FP	FP	
14 SCT	14 SCT	14 SCT	14 SCT	14 SCT	14 SCT	
LICENCIATURA (+) TÍTULO PROFESIONAL						

Fuente: elaboración propia.

Nota: Leyenda de abreviaturas:

- **FDS:** Formación disciplinar
- **FP:** Formación profesional
- **Sello:** Sello institucional
- **Inter.:** Asignaturas interdisciplinares
- **EIC:** Evaluación intermedia de competencias
- **EFC:** Evaluación final de competencias
- **SCT:** Sistema de créditos transferibles

	AÑO 3			ÁREA	ASIGNATURAS	CRÉDITOS
	T VII	T VIII	T IX	SELLO INSTITUCIONAL (SELLO)	3	9
	F	FP	FP			
	FP	FP	FP	ASIGNATURAS INTERDISCIPLINARES (INTER)	2	6
	FP	FP	FP+ EFC			
	14 SCT	14 SCT	14 SCT	TOTALES	5	15
			SCT DISCIPLINAR (FD) Y PROFESIONAL (FP)	111		
			SCT TOTALES	126		



SELLO INSTITUCIONAL

Para los programas *advance* (pregrado de continuidad) se incorpora la línea formativa Sello institucional, que consiste en un conjunto de asignaturas que tributan al desarrollo del sello institucional en sus cinco componentes, reflejando la identidad, misión y visión de la institución. En particular:

- Dos asignaturas obligatorias de idioma inglés (3 SCT cada una, total 6 SCT).
- Una asignatura sobre problemas contemporáneos abordados desde las humanidades y las ciencias, asociada a los ejes de enfoque crítico, enfoque de género, diversidad e inclusión, desarrollo sustentable y alfabetización digital (3 SCT).

Además de estas asignaturas, durante el proceso de diseño o rediseño curricular se incorporan resultados de aprendizaje del sello formativo institucional en asignaturas seleccionadas de los planes de estudio. Cabe destacar que el eje de internacionalización no se asocia a asignaturas específicas, sino que se desarrolla transversalmente como parte del sello.

Las asignaturas del sello institucional pueden ubicarse tanto en los trimestres iniciales como en los intermedios del plan de estudio.

Para la asignatura de sello que no corresponde al idioma inglés, la U. Central ofrecerá cuatro asignaturas elegibles por las carreras, agrupadas de la siguiente manera:

- Dos asignaturas que abarcan los ejes de enfoque crítico y de géneros, diversidades e inclusión.
- Dos asignaturas que abarcan los ejes de alfabetización digital y desarrollo sustentable.

Cada carrera seleccionará una de ellas para incorporarla en su plan de estudio, de acuerdo con la estimación de su contribución a la formación disciplinaria y profesional. El diseño y la dictación de esta oferta son responsabilidad de la VRA.

ASIGNATURAS INTERDISCIPLINARES

Al igual que en el pregrado regular, en los programas *advance* (pregrado de continuidad) las asignaturas interdisciplinarias constituyen un espacio de trabajo colaborativo e integrado desde miradas múltiples y complementarias, sobre problemas situados y complejos que requieren saberes diversos para ser abordados y resueltos.

Estas asignaturas deben tener un espacio en la estructura curricular equivalente a 6 SCT, distribuidos en dos actividades curriculares de 3 SCT cada una. La oferta de estas asignaturas puede ser diseñada para dos carreras de una misma escuela o facultad.

6.2. Programas vespertinos

La U. Central ofrece programas formativos seleccionados en modalidad vespertina, los cuales son equivalentes a los programas impartidos en modalidad diurna, compartiendo el mismo perfil de egreso. En estos programas, los requisitos de ingreso pueden contemplar trayectorias formativas académicas previas que permitan disminuir la carga del plan de estudios o una organización de la trayectoria formativa *ad hoc*.

Los programas vespertinos mantienen equivalencia con los diurnos en cuanto a la declaración de su perfil de egreso, pudiendo diferir, como se ha señalado, en la manera en que dicho perfil se alcanza. A continuación, se presenta un esquema tipo de plan de estudios.

Tabla 4. Esquematización de la estructura curricular del pregrado vespertino (trimestral, 240 SCT-U. Central)

AÑO 1			AÑO 2			AÑO 3			
T I	T II	T III	T IV	T V	T VI	T VII	T VIII	T IX	
FBVA	FBVA	SELLO INGLÉS I	SELLO INGLÉS II	SELLO	SELLO	INTER.	INTER.	FP	
FD	FD	FD	FD	FD	FD	FP-ECI 1	FP	FP	
FD	FD	FD	FD	FD	FP	FP	FP	FP	
FD	FD	FD	FD	FD	FP	FP	FP	FP	
FD	FD	FD	FD	FD	FD	FP	FP	FP	
16 SCT	16 SCT	16 SCT	16 SCT	16 SCT	16 SCT	16 SCT	16 SCT	16 SCT	

Fuente: Elaboración propia

Nota: Leyenda de abreviaturas:

- **FBVA:** Formación básica para la vida académica
- **FD:** Formación disciplinar
- **FP:** Formación profesional
- **Sello:** Sello institucional
- **Inter.:** Asignaturas interdisciplinares
- **EIC:** Evaluación intermedia de competencias
- **EIC-OP:** Evaluación intermedia complementaria (opcional)
- **EFC:** Evaluación final de competencias
- **SCT:** Sistema de créditos transferibles

	AÑO 4			AÑO 5			ÁREA	ASIGN.	CRÉDITOS
	T X	T XI	T XII	T XIII	T XIV	T XV			
	FP	FP	FP	FP	FP	FP	FORMACIÓN BÁSICA PARA LA VIDA ACADÉMICA (FBVA)	2	3 SCT CADA UNA Y TOTAL DE 6 SCT
	FP	FP	FP-EIC-OP	FP	FP	FP	SELLO INSTITUCIONAL (SELLO)	4	3 SCT CADA UNA Y 12 SCT TOTALES
	FP	FP	FP	FP	FP	FP	ASIGNATURAS INTERDISCIPLINARES (INTER.)	2	3 SCT CADA UNA CON 6 SCT TOTALES
	FP	FP	FP	FP	FP	FP			
	FP	FP	FP	FP	FP	FP - EFC	TOTALES	8	24
	16 SCT	16 SCT	16 SCT	16 SCT	16 SCT	16 SCT	SCT DISCIPLINAR (FD) Y PROFESIONAL (FP)	216	

En este tipo de programas, la FBVA se ajusta a dos asignaturas de 3 SCT cada una, con un total de 6 SCT. El sello institucional se expresa en cuatro asignaturas de 3 SCT cada una, sumando un total de 12 SCT, y las asignaturas interdisciplinares se componen de dos actividades curriculares de 3 SCT cada una, con un total de 6 SCT.

7. La educación digital en la U. Central

La U. Central promueve una entrega flexible de la enseñanza a través de las modalidades en línea y semipresencial en todos sus planes de estudio y niveles, asegurando la equivalencia de calidad entre ellas, tanto en el trabajo sincrónico como en el asincrónico. Para ello, la impartición en estas modalidades sigue los mismos procesos que la enseñanza presencial, en cuanto a recursos de aprendizaje y trabajo docente.

La U. Central fomenta la inserción progresiva de estas modalidades a partir de un análisis de pertinencia y de las regulaciones vigentes en este ámbito.

El funcionamiento de estas modalidades se sustenta en la estructura académica, de gobierno y de operaciones existente. De esta manera, se busca homologar y resguardar integralmente los distintos aspectos que el/la estudiante requiere a lo largo de su ciclo de vida académica, mediante la articulación con las unidades especializadas de la institución. Así, la modalidad virtual (en línea o semipresencial) se incorpora como una nueva variable de gestión académica, al igual que una sede o jornada adicional.

Esta incorporación supone para la dinámica institucional el establecimiento de consideraciones específicas, que las unidades pertinentes identifican desde sus ámbitos de especialidad para acoger las particularidades e implicancias de la virtualidad, resguardando transversalmente su implementación dentro de un marco de mejora continua. De esta forma, se asegura el desarrollo de las modalidades virtuales en coherencia con el proyecto institucional.

7.1. Definición de las modalidades de estudio

Bates y Poole (2003) plantean que los ambientes virtuales de aprendizaje constituyen un *continuum* que abarca desde la interacción entre docentes y estudiantes hasta aquella en que el/la estudiante gestiona su proceso de aprendizaje —e incluso su itinerario formativo— en cualquier momento y lugar.

En la actualidad, la relevancia y el desarrollo de las tecnologías otorgan a los ambientes virtuales de aprendizaje características que trascienden la dicotomía entre educación presencial y educación en línea, permitiendo múltiples variantes y oportunidades de implementación e integración.

La Figura 3 muestra la forma en que se produce este proceso continuo del aprendizaje basado en tecnología:

Figura 3. Continuum del aprendizaje basado en la tecnología



Fuente: Bates y Poole (2003).

Bates (2019) propone cuatro factores a considerar al momento de definir la modalidad de un programa o asignatura, teniendo en cuenta la combinación entre aprendizaje presencial y en línea:

- Las características y necesidades del estudiantado.
- La estrategia de enseñanza institucional en términos de métodos y resultados de aprendizaje.
- Los requisitos pedagógicos y de presentación del área disciplinar, en función de los contenidos y competencias a desarrollar.
- Los recursos disponibles para la implementación.

Con base en este marco de referencia, las modalidades de educación digital de la U. Central se definen de la siguiente manera:

7.2. Programas en modalidad en línea

Los programas en línea se imparten predominantemente en formato **asincrónico**; es decir, las actividades de aprendizaje se disponen en el ambiente virtual de la U. Central para que el estudiantado las desarrolle dentro de un calendario predefinido, organizando sus propios tiempos de estudio.

Si bien pueden programarse sesiones sincrónicas mediante videoconferencias, su asistencia no es obligatoria, ya que las grabaciones quedan disponibles en la plataforma para revisión posterior.

De esta forma, el/la estudiante puede acceder a su ambiente virtual en cualquier momento, desde cualquier lugar y las veces que lo requiera, para revisar el material disponible, interactuar con su profesor/a y compañeros/as, y desarrollar las actividades de aprendizaje definidas en la asignatura.



Este proceso cuenta con el acompañamiento del/de la docente responsable y de tutores/as virtuales de apoyo, además del respaldo de la facultad correspondiente. En determinados programas, pueden realizarse sesiones presenciales —como seminarios o simposios— que contribuyen a enriquecer la experiencia de aprendizaje; dichas instancias son opcionales para el estudiantado.

7.3. Programas en modalidad semipresencial

Estos programas comparten características estructurales con los programas en línea, pero integran sesiones presenciales dentro de su estructura. Consideran al menos un 40 % y hasta un 75 % de actividades a distancia, combinando asignaturas presenciales y en línea, según las orientaciones definidas para cada programa.

7.4. Programas en modalidad presencial

Los programas presenciales concentran la mayor parte de sus actividades en formato tradicional, con la participación directa del estudiantado en salas de clases, talleres o laboratorios de la institución.

Como apoyo complementario, la U. Central dispone de un aula virtual para cada asignatura, en la que se alojan materiales complementarios, herramientas de comunicación e interacción y actividades de aprendizaje que favorecen la colaboración entre docentes y estudiantes.

7.5. Clases remotas de emergencia

En casos de emergencia que imposibiliten la asistencia presencial, la U. Central podrá impartir temporalmente las asignaturas mediante clases remotas, disponiendo actividades de aprendizaje en el aula virtual y programando sesiones sincrónicas a través de videoconferencia.

Esta medida tiene carácter provisorio y es definida por las autoridades académicas dentro de un plan de contingencia institucional, con el fin de resguardar la continuidad formativa sin comprometer la calidad educativa.

IV. INVESTIGACIÓN

Tal como se establece en la *Política de Investigación, Desarrollo e Innovación* de la U. Central, las orientaciones generales de la I+D+i dentro de la institución son:

«...tiene(n) como propósito potenciar y direccionar las actividades de Investigación, Desarrollo e Innovación realizadas por la comunidad de la Universidad Central de Chile (académicos/as, investigadores/as y estudiantes de pre y postgrado), vinculándolas con los requerimientos de la sociedad y del país. Además, busca establecer un marco general de actuación que fomente y fortalezca la interacción entre distintos actores de la comunidad de la Universidad Central de Chile y del medio externo, que permita la operación del sistema de I+D+i de la institución. El funcionamiento del Sistema de Investigación, Desarrollo e Innovación se entiende como factor relevante en los aspectos de gestión institucional en docencia, investigación y vinculación con el medio, elementos que, a su vez, resultan claves en los procesos de acreditación universitaria futura».

Se entienden como destinatarios/as de la *Política de I+D+i*:

«...todo el cuerpo de académicos/as, administrativos/as y estudiantes de pre y postgrado».

En este marco institucional, se espera que la I+D+i impacte el proceso formativo de todos/as los/as estudiantes en cuatro áreas diferenciadas:

1. Pregrado y formación disciplinar

En cada disciplina, profesión o área del conocimiento en que la U. Central ofrece formación conducente al grado de licenciado/a, los planes de estudio incorporan una línea formativa disciplinar. Esta da cuenta de la adquisición de habilidades y conocimientos epistemológicos que permiten desarrollar competencias en los métodos de investigación, indagación y producción de conocimiento propios de la disciplina y de otras afines, desde una perspectiva interdisciplinaria.

El nivel de logro esperado en iniciación a la investigación para los/as estudiantes de pregrado será determinado en los respectivos perfiles de egreso, de acuerdo con el nivel de desarrollo de las disciplinas y con el carácter de la formación de cada carrera (profesional o disciplinar).

2. Formación de postgrado

En concordancia con las orientaciones del *Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad* y con la *Política General de Postgrado* de la U. Central (Resolución 2448/2019), la formación de postgrado se distingue de las modalidades y programas de profundización, especialización profesional y perfeccionamiento, como cursos, diplomados y postítulos.

- **Grado de doctor/a:** certifica que el/la estudiante ha cursado un programa de estudios avanzados y ha alcanzado un nivel alto de conocimientos o especialización en un área del saber. Involucra la realización de un proceso sistemático de investigación, innovación o creación autónoma, plasmado en una tesis que representa una ampliación original del conocimiento o del saber.
- **Grado de magíster:** certifica que el/la estudiante ha cursado un programa de estudios avanzados y ha adquirido competencias analíticas, sintéticas, de abstracción y de aplicación práctica que contribuyen al desarrollo de un entendimiento más profundo en un área del conocimiento, en un problema de estudio particular o en la investigación disciplinar inicial, de mayor complejidad que la licenciatura o el título profesional previo.

Todos los planes de estudio conducentes a grados académicos de magíster o doctorado deben incorporar una línea formativa que dé cuenta de la adquisición de habilidades y conocimientos epistemológicos que definan el campo y objeto de estudio disciplinar y de las disciplinas afines, así como de las habilidades en los métodos de investigación, indagación y producción de conocimiento propios de su disciplina, con una mirada interdisciplinaria.

La evaluación del perfil de egreso debe estar presente tanto en las evaluaciones intermedias como en las terminales asociadas a la obtención del grado de magíster o doctorado.

El nivel de logro esperado en investigación para los/as estudiantes de postgrado será determinado en los respectivos perfiles de egreso, de acuerdo con el carácter de la formación de cada programa (profesional o académico).

3. Investigación e innovación en docencia universitaria

La U. Central, a través de diversos instrumentos de fomento, apoyo y formación, procura mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus resultados, con especial énfasis en el pregrado. En este sentido, la institución promueve que los/as docentes reflexionen sobre sus propias prácticas pedagógicas, desarrollando competencias, habilidades y conocimientos que les permitan mejorar los resultados del proceso formativo del estudiantado.

Para ello, la U. Central dispone de instancias de perfeccionamiento en docencia universitaria y de instrumentos de incentivo que favorecen la investigación sobre las propias prácticas pedagógicas.

Adicionalmente, la U. Central vincula las oportunidades de capacitación y formación con la carrera académica, a fin de reconocer la experticia docente y otorgar el tiempo necesario para el desarrollo de dichas actividades dentro de los compromisos anuales de desempeño.

El resultado esperado de estas iniciativas es impactar positivamente la progresión estudiantil y generar nuevo conocimiento educativo que fortalezca la calidad de la docencia universitaria.

4. Impacto de la investigación básica, desarrollos experimentales e innovación

Dadas las distintas velocidades con que se produce nuevo conocimiento a partir de la investigación disciplinar básica, el desarrollo experimental y la innovación —y los diferentes momentos en que tales avances se consolidan como conocimiento estándar para incorporarse en la formación de una profesión o disciplina—, la U. Central considera que este tipo de investigación tiene un impacto temporal diferenciado en la formación de pregrado y postgrado.

En este sentido, la U. Central espera que en cada unidad académica se establezcan mecanismos para transferir la I+D+i de frontera a la formación de pre y postgrado, según el nivel correspondiente, mediante las siguientes modalidades.

Esta dedicación es de carácter obligatorio para todo/a académico/a que realice investigación o participe en desarrollos experimentales, y estará estipulada en su compromiso anual de desempeño.

Así, los/as académicos/as que investigan, desarrollan experimentación o innovan deben contar con dedicación horaria para:

a) Docencia directa: realizar docencia en pre y postgrado. Esta dedicación, de carácter obligatorio, debe estar consignada en el compromiso anual de desempeño.

b) Guía de trabajos de grado y/o título: dirigir trabajos de graduación o de título en pre y postgrado. Se incluyen aquellos trabajos o investigaciones con participación estudiantil que puedan transformarse en productos, procesos o servicios susceptibles de ser transferidos a la sociedad.

c) Actividades de difusión y extensión académica: desarrollar actividades de difusión de los resultados de I+D+i al interior de sus unidades, orientadas a los programas de pre y postgrado.

d) Fomento de la investigación estudiantil: patrocinar la postulación de

estudiantes a los concursos o incentivos establecidos para el estamento estudiantil en el *Reglamento de Incentivos I+D+i*.

e) Concursos y fomento interno de la I+D+i para académicos/as: incorporar de manera obligatoria a estudiantes ayudantes y/o participantes en las postulaciones internas que se realicen en materia de investigación, desarrollo e innovación.

f) Concursos de fondos externos para la I+D+i: postular a estos instrumentos incorporando, dentro de los requerimientos y especializaciones que correspondan, a estudiantes en calidad de ayudantes y/o asesores de pre y postgrado. Esta participación dependerá de los requisitos del concurso y de la idoneidad del capital humano disponible en la comunidad estudiantil para la adjudicación del proyecto.

V. VINCULACIÓN CON EL MEDIO

Desde su creación, la U. Central se ha propuesto contribuir, como comunidad académica, a los desafíos que plantea la sociedad en la cual está inserta, asumiendo la VCM como una función esencial, inherente y transversal a su quehacer institucional.

La institución concibe la VCM como un eje estratégico que orienta su quehacer académico, definiéndola como:

«El conjunto de actividades que establece con el entorno y sus diferentes actores, desde los ámbitos de la docencia, la investigación, la extensión universitaria y la divulgación académica, a través de diversas formas y mecanismos, orientadas a lograr la retroalimentación del quehacer universitario, la transferencia del conocimiento y la contribución oportuna al propósito institucional de servir al país». (*Política de VCM*).

De esta forma, la U. Central responde a su propósito de ser una universidad vinculada con la sociedad en su diversidad y formadora de personas integrales en un marco valórico, creando nuevas oportunidades para académicos/as, estudiantes y egresados/as, y relacionando la misión institucional con los requerimientos de la sociedad.

La VCM busca contribuir a su entorno significativo —local, regional, nacional e internacional— y a la formación integral del estudiantado, enriqueciendo la docencia y la investigación mediante iniciativas bidireccionales y pertinentes que retroalimenten los procesos formativos y tributen al perfil de egreso de cada carrera, en coherencia con el proyecto educativo y el sello institucional.

Una de las finalidades de la gestión de la VCM es interactuar de manera proactiva y permanente con la sociedad, impulsando y apoyando el trabajo colaborativo entre la comunidad universitaria, la sociedad civil y los

sectores público y privado, tanto a nivel nacional como internacional. Este trabajo tiene por objeto retroalimentar la tarea educativa y fortalecer la formación integral del estudiantado.

En el ámbito de los procesos formativos, cobra especial relevancia la metodología de aprendizaje y servicio solidario (AYSS), denominada institucionalmente A+A. Su implementación en diversas carreras de la U. Central y en las asignaturas interdisciplinares asegura que el estudiantado participe en una asignatura denominada *Proyecto Integrado Interdisciplinario*.

Por otra parte, el rol de egresados/as y empleadores/as resulta fundamental como mecanismo de retroalimentación de los programas formativos, tanto en los procesos de rediseño curricular como en otras instancias periódicas de vinculación académica. Sus aportes contribuyen con información valiosa a distintos mecanismos institucionales orientados a fomentar la mejora continua de los procesos formativos del estudiantado.

VI. SOPORTE ORGANIZACIONAL Y ESTRUCTURA ORGÁNICA

La implementación del PEI de la U. Central permea toda la estructura organizacional de la institución. Por ello, las unidades directamente involucradas en su desarrollo son la VRA, la Vicerrectoría de Administración y Finanzas (VRAF), la Vicerrectoría de Desarrollo Institucional (VRDI), las facultades y carreras técnicas, y la Dirección de Aseguramiento de la Calidad (DAC).

La VRA, dependiente del rector, tiene a su cargo la implementación de las políticas académicas de la U. Central, así como el desarrollo, la administración y la coordinación académica. Sus funciones y atribuciones están definidas en el artículo 35 de los *Estatutos* de la Universidad. Esta vicerrectoría está compuesta por las siguientes direcciones: Dirección de Gestión de la Docencia (DGD), Dirección de Desarrollo Académico (DDA), Dirección de Vinculación con el Medio (DVCM), Dirección de Investigación y Postgrado (DIP), DAVE, y Dirección de Transformación Digital Educativa (DTDE).

La VRAF tiene bajo la tutición del rector la gestión financiero-administrativa, la organización, dirección y supervisión de los servicios de administración, la programación y obtención de los recursos económicos, y la responsabilidad de velar por el correcto uso de los fondos de la corporación. Esta vicerrectoría cuenta con cuatro direcciones a su cargo: Dirección de Administración y Servicios (DAS), Dirección de Finanzas, Dirección de Recursos Humanos y Dirección de Tecnologías de la Información (DTI).

La VRDI contribuye con la observación del medio interno y externo, proponiendo desarrollos pertinentes alineados con el PEI y con el *Plan de Desarrollo Institucional*.



La DAC apoya la implementación del PEI a través del *Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad* (SIAC).

El PEI incorpora diversos mecanismos y herramientas orientadas al aseguramiento de la calidad de la enseñanza que ofrece la U. Central. Al mismo tiempo, dichos mecanismos permiten generar información útil para evaluar el propio proyecto en cuanto a su formulación y resultados, favoreciendo su actualización y pertinencia.

El PEI forma parte del SIAC de la U. Central, el cual define los mecanismos internos destinados a la evaluación de los procesos institucionales y de los programas de pregrado, postgrado y educación continua, con el propósito de lograr la mejora permanente, la garantía pública y la promoción de la calidad como un elemento propio de la cultura institucional.

Este sistema incorpora las orientaciones y definiciones emanadas de los marcos legales vigentes y de organismos públicos como el Mineduc y la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Entiende la calidad como la capacidad de la institución y de sus programas formativos para responder a los propósitos y objetivos institucionales, logrando la mejora continua integral y atendiendo a las expectativas de los distintos usuarios respecto del desempeño institucional.

En ese sentido, el propósito esencial del SIAC es guiar el quehacer institucional hacia la mejora continua y hacia el cumplimiento de la misión, visión y objetivos reflejados en el PEI. Por tal razón, el SIAC es transversal a todas las áreas que conforman el quehacer universitario y considera la evaluación de las sedes Santiago y de la Región de Coquimbo.

VII. ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN EL PEI

La calidad de la formación y del PEI se asegura mediante las siguientes actividades y procesos:

- **Revisión, ajuste y mejora de los planes de estudio** de las carreras y programas, considerando los perfiles de egreso, las matrices de tributación de las actividades académicas al perfil, la coherencia con el sello formativo declarado en este proyecto, la estructura de prerrequisitos, la carga de trabajo del estudiantado y la evaluación de los desempeños de egreso.
- **Revisión, ajuste y mejora de los procesos administrativos de gestión de la docencia**, que incluyen la planificación anual de la docencia en el sistema informático central, la realización de concursos para la asignación de profesores/as, la gestión y asignación de recursos para la docencia, el control de avance de dichos procesos por parte de las facultades y unidades centrales de servicio, y la aplicación de encuestas de calidad de servicio al estudiantado.
- **Evaluación y mejora permanente de los procesos formativos y docentes**, mediante el desarrollo de procesos de innovación y fortalecimiento de la docencia universitaria.
- **Implementación de políticas institucionales** que enmarcan el quehacer académico en áreas relevantes de la docencia, como el perfeccionamiento docente, la investigación y la VCM, entre otras.
- **Existencia de mecanismos, instrumentos, reglamentos, protocolos y procedimientos formalizados**, destinados a asegurar que los criterios de calidad definidos por la ley y los lineamientos institucionales se implementen de manera pertinente en la formación académica.
- **Consulta y aplicación de encuestas de satisfacción y resultados**, entre ellas:
 - *Estudiantes*: Encuesta de desempeño docente.
 - *Docentes*: Autoevaluación de desempeño docente.
 - *Directivos/as*: Evaluación del desempeño docente, aplicada a quienes dirigen carreras o programas.
- **Seguimiento de la progresión estudiantil**. Para la evaluación del logro de los resultados de aprendizaje se utiliza una combinación de métodos, según la naturaleza de cada asignatura, tales como pautas de cotejo, rúbricas evaluativas, proyectos o pruebas escritas, entre otros. El comité curricular de cada carrera realiza el seguimiento de estos resultados.

- **Análisis de los resultados de progresión académica.** Comprende la recopilación y análisis de información sobre el logro del perfil de egreso, la progresión estudiantil y los indicadores académicos —por institución, facultad, escuela, carrera, sede y modalidad—, permitiendo la toma de decisiones oportuna y basada en evidencia.
- **Procesos de autoevaluación.** La calidad de la docencia se refuerza mediante procesos de autoevaluación desarrollados bajo el marco del SIAC, tanto en las carreras y programas obligatorios de acreditación como en aquellos no obligatorios. Estos procesos buscan fortalecer la cultura de la mejora continua y generar información relevante para la elaboración de planes e identificación de oportunidades de mejora sobre el quehacer académico y de gestión.

Referencias bibliográficas

- Bates, A. W. y Poole, G. (2003). *Effective teaching with technology in higher education: Foundations for success*. Jossey-Bass.
- Bates, T. (2019). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Tony Bates Associates Ltd.
- Comisión Nacional de Innovación para la Competitividad. (2013). *Surfeando hacia el futuro: orientaciones estratégicas para la innovación*. CNIC.
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Tugendhat, E. (1996). Identidad: personal, nacional y universal. *Persona y Sociedad*, 16, 29-40.
- Universidad Central de Chile. (2019). *Política General de Postgrado* (Resolución 2448/2019).
- Universidad Central de Chile. (2020). *Política de Vinculación con el Medio*. Vicerrectoría Académica.
- Universidad Central de Chile. (2021). *Proyecto Educativo Institucional*. Vicerrectoría Académica.
- Universidad Central de Chile. (2022). *Política de Investigación, Desarrollo e Innovación*.
- Universidad Central de Chile. (2023). *Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad (SIAC)*. Dirección de Aseguramiento de la Calidad.
- Universidad Central de Chile. (s. f.). *Estatutos de la Universidad Central de Chile*. Universidad Central de Chile.
- World Economic Forum. (2018). *The Fourth Industrial Revolution: What it means, how to respond*. <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond/>



CAPÍTULO 2:
IMPLEMENTACIÓN DEL *PROYECTO*
EDUCATIVO EN EL CURRÍCULUM

I. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo es resultado del trabajo colaborativo de académicas y académicos de la U. Central durante los años de definición e instalación del PEI, con el constante apoyo y direccionamiento de las autoridades académicas y administrativas superiores, especialmente de la VRA y, dentro de esta, de la DGD y la DDA.

Si bien este PEI se formalizó mediante la *Resolución 6244* de 2023, sus definiciones comenzaron a desarrollarse en 2020 y se han extendido hasta el presente como fruto del aprendizaje colaborativo de personas y unidades de la U. Central.

El propósito central de este capítulo es recoger parte del trabajo de académicos y académicas de carreras de ambas sedes de la U. Central, así como de unidades dependientes de Rectoría y de la VRA, junto con decanos y decanas, para aportar a la ampliación y profundización del alcance institucional del PEI. Asimismo, se presenta el proceso de implementación que las carreras deben llevar a cabo para mantener actualizada la oferta académica en coherencia con el PEI.

El desarrollo e implementación del PEI es tarea de toda la comunidad universitaria, como parte de la construcción de su identidad y en respuesta a la responsabilidad frente al país y frente a nuestro estudiantado.

1. Proyecto Educativo Institucional

El PEI, que se formalizó mediante la *Resolución 6244* (U. Central, 2023a), contiene un conjunto de declaraciones que expresan sus principios y propósitos educativos, en concordancia con su visión y misión. Es un instrumento que permite y facilita la organización administrativa y académica para desarrollar una oferta educativa integral, pertinente y coherente. Consistente con la visión, misión y propósitos de la U. Central, define el marco de referencia en el cual surgen, se desarrollan y optimizan los diversos programas de formación, con objetivos y propósitos educativos alineados a este.

El PEI tiene importancia central en la medida en que en él se declara el sentido y propósito educativo de la U. Central y el sello que la caracteriza, explicitando la contribución que realiza al país. Por lo mismo, es un instrumento valioso para las comunidades que lo eligen y los contextos en que estas se ubican.

Por tanto, el PEI es una carta de presentación pública, pues nos distingue e identifica entre otras universidades e instituciones de educación superior. Por ende, en la medida en que involucre a toda nuestra comunidad universitaria, constituye el modo de construcción de una identidad

propia y particular, lo que nos reúne, da sentido y proyecta nuestra acción educativa y académica en una sociedad cada vez más compleja.

«La Universidad Central de Chile es una institución de educación superior, de raciocinio, investigación y cultura; con vocación de servicio público, solidaridad, pluralista y respetuosa de la diversidad humana; orientada a lograr la formación integral de quienes se educan en ella, con espíritu crítico y que contribuye al bien común» (U. Central, 2023).

FUNDAMENTOS INSTITUCIONALES

La U. Central ha manifestado desde sus inicios acciones, situaciones y declaraciones que permiten identificar características distintivas, declarando valores socioculturales que están presentes en los discursos de sus fundadores, los cuales son rescatados por la resolución y sintetizados en los siguientes fundamentos institucionales:

- a)** Variedad, pluralismo y valoración de la diversidad.
- b)** Libertad y diálogo, respetando la dignidad de todo ser humano.
- c)** Servicio al país, convivencia, comprensión, bondad y solidaridad.
- d)** Excelencia académica y formación integral.
- e)** Investigación como verdad construida participativamente.
- f)** Enfoque humanista y respeto a la dignidad de todo ser.
- g)** Justicia.

Estos fundamentos dan paso a los principios institucionales incorporados en la visión y misión de la U. Central para la formación del estudiantado futuro.

La misión y la visión, a su vez, se expresan y dan lugar a los valores institucionales, tales como:

Figura 4. Valores institucionales



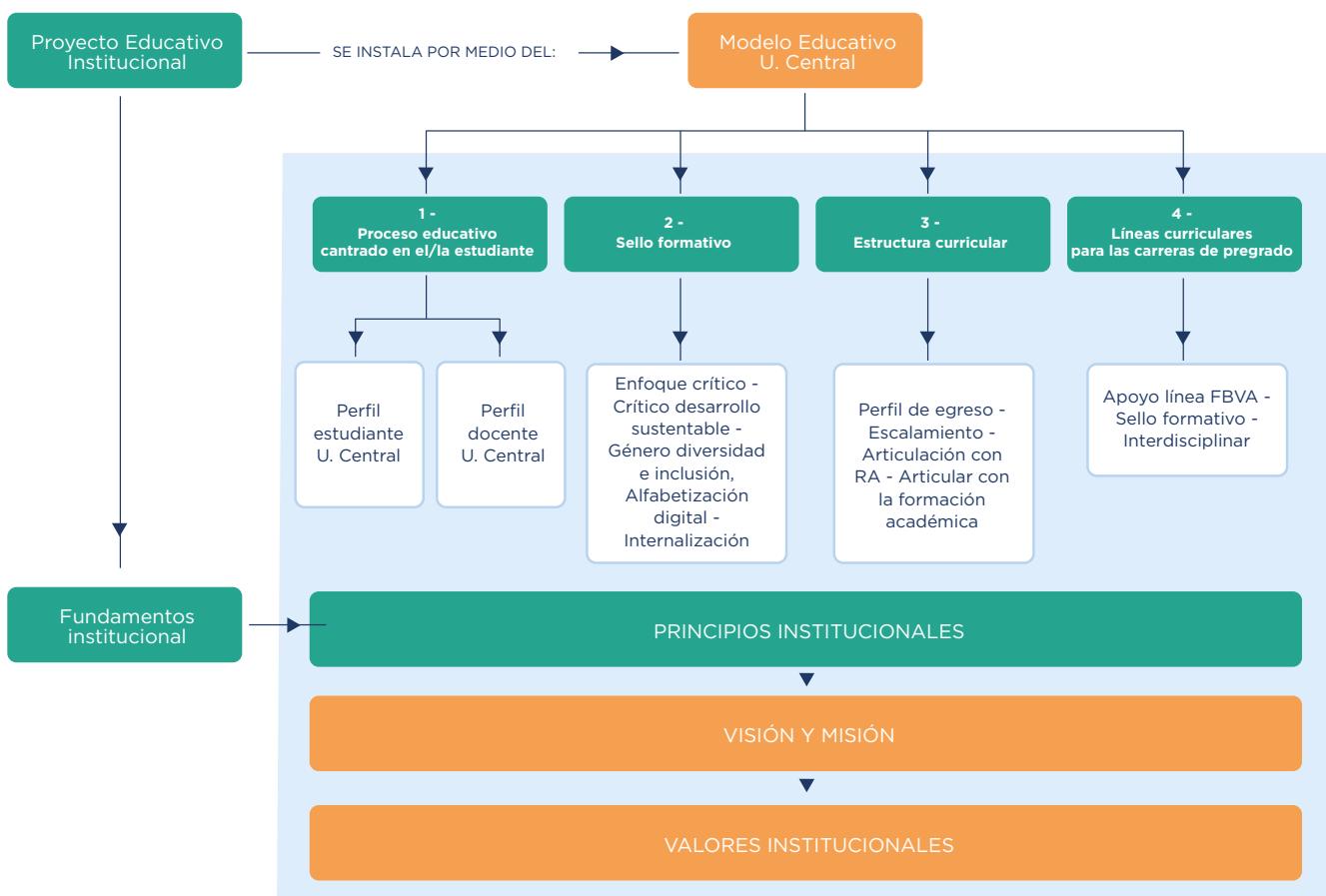
Fuente: Elaboración de la Unidad de Desarrollo Curricular, a partir de U. Central (2023) Resolución 6244 PEI.

Todos estos valores institucionales se fundamentan en los principios previamente mencionados, los cuales se derivan de la misión y visión de la U. Central, constituyendo la base del *Modelo Educativo U. Central*. A continuación, se presentan los distintos mecanismos que posibilitan la implementación de este modelo en coherencia con el nuevo PEI.

II. ARTICULACIÓN PEI CON MODELO EDUCATIVO U. CENTRAL

El PEI es instalado por medio del *Modelo Educativo U. Central*, el cual cuenta con mecanismos sistemáticos que permiten su integración en todos los procesos y acciones curriculares. Entre ellos se incluyen el aprendizaje centrado en el estudiantado, el sello formativo, la estructura curricular y las líneas curriculares, tal como se indica en el siguiente esquema:

Figura 5. PEI y modelo educativo



Fuente: Elaboración de la Unidad de Desarrollo Curricular Elaboración de la Unidad de Desarrollo Curricular, a partir de U. Central (2023) Resolución 6244 PEI.

Según la CNA, un modelo educativo es: el marco de ideas que articula todas las dimensiones, variables y elementos que intervienen en el proceso formativo y establece el modo en que estos articulan entre sí, en función del PEI. Contiene enfoques fundados y específicos e identifica roles y expectativas de los actores y soportes que intervienen en la trayectoria de formación que compromete para cada nivel formativo y modalidad. Cuando hay oferta virtual o combinada, la institución cuenta con políticas y mecanismos para definir la oferta de programas que se dictarán en dicha modalidad, sus características y condiciones. Además, se contemplan los requerimientos propios de dicha modalidad, tales como: el diseño instruccional, el rol mediador del profesorado, los apoyos tecnológicos, recursos de apoyo al aprendizaje y los mecanismos de evaluación y verificación, entre otros. (CNA, 2022 p. 6)

Para la U. Central, el PEI (U. Central, 2023) define que su modelo educativo es centrado en el estudiantado, lo que implica una concepción donde el aprendizaje «es un proceso de construcción del sujeto y no un despliegue de conocimientos innatos ni una copia de conocimientos existentes en el mundo externo» (Serrano y Pons, 2011, p. 4). El estudiantado se concibe como sujeto activo de su proceso de aprendizaje; este paradigma determina «un cambio desde un modelo educativo centrado en la excelencia de la docencia impartida por el profesor/a, a un modelo en donde lo que importa son los resultados del aprendizaje adquirido por el estudiantado» (Delgado Martínez, 2019, p. 140), implicando un cambio cultural caracterizado por la implementación de métodos docentes innovadores, que promueven conocimientos de carácter disciplinar y transversal (ciudadanía activa, resolución de problemas, pensamiento crítico, trabajo en equipo, liderazgo, comunicación, compromiso social, entre otros).

Por ende, el modelo educativo es un instrumento para la gestión de procesos de aprendizaje, que incorpora un conjunto de definiciones, criterios, principios, normas y recursos que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje y facilitan el modelamiento y desarrollo de programas y carreras. Desde esta perspectiva, un modelo educativo incorpora organización y funcionamiento de recursos disciplinares, pedagógicos, andragógicos y evaluativos, prácticas que facilitan y median el aprendizaje.

III. EDUCACIÓN CENTRADA EN EL ESTUDIANTADO

Tal como se indica en la resolución mencionada sobre el PEI, el *Modelo Educativo U. Central* busca proveer al estudiantado de una experiencia formativa que lo habilite en la práctica inicial de una profesión y lo ponga en contacto con nuevos horizontes de desarrollo y crecimiento personal, disciplinar y profesional.

Este enfoque centrado en el estudiantado se enmarca en un proceso de enseñanza-aprendizaje que se implementa en un ambiente donde se movilizan recursos internos (instancias de apoyo hacia el estudiantado) y externos (recursos para la didáctica y capacitaciones docentes). De esta manera, se fortalece el proceso de formación a través del desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos para hacer frente a los desafíos que el estudiantado vivirá en su vida profesional y laboral.

El currículo de la U. Central promueve planes de estudio responsables en afrontar los diversos niveles de aprendizaje de cada persona centralina, fortaleciendo la evaluación y retroalimentación sistemática y continua, desarrollando un lineamiento curricular basado en competencias transversales propias para la vida académica (FBVA) y otras instancias de apoyo como tutorías, ayudantías de aprendizaje, adecuaciones curriculares, beneficios y becas que entrega la DAVE.

Figura 6. Estudiante desde el PEI



Fuente: Elaboración de la Unidad de Desarrollo Curricular, a partir de U. Central (2023) Resolución N.º6244 PEI.

Se reconoce un proceso educativo donde el estudiantado se encuentra en el centro de los esfuerzos, con un rol activo en su proceso de aprendizaje, en donde también el rol docente es fundamental. Al respecto, la implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de la U. Central requiere de docentes que focalicen sus prácticas en diseñar ambientes de aprendizaje que estructuren y organicen las experiencias del estudiantado para el logro de las competencias que conforman los perfiles de egreso.

La misión y los valores institucionales se insertan en el rol del equipo docente, el cual, por medio del *Plan de formación, investigación e innovación en docencia* (U. Central, 2025a), es apoyado y capacitado para la implementación de ambientes de aprendizaje propicios para el estudiantado, enriquecidos de creatividad y con exigencia adecuada a cada ciclo formativo, conocimiento y habilidades, estableciendo una reflexión constante sobre sus prácticas. Este plan tiene la misión de fortalecer o instalar las competencias docentes que dan origen a los perfiles docentes de pregrado regular y de continuidad (*advance*).

Por tanto, y en el marco de su PEI, quien ejerce la docencia en la U. Central es un profesional que posee los conocimientos y habilidades para diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje innovadoras y desafiantes, que consideren las características del estudiantado, los resultados de aprendizaje de las asignaturas que le son confiadas, así como estrategias didácticas y de evaluación que sean coherentes y pertinentes.

IV. ESTRUCTURA CURRICULAR

Con el fin de cumplir con la misión y visión de la institución, y la promesa formativa a nuestro estudiantado, la U. Central define una estructura curricular basada en el perfil de egreso, competencias y resultados de aprendizaje. Al respecto, se indican las siguientes definiciones:

- **Perfil de egreso.** Consiste en un conjunto de orientaciones, disposiciones, conocimientos, habilidades y destrezas que se consideran deseables y factibles para obtener un grado académico determinado y para ejercer las labores ocupacionales coincidentes con el área de dicho título. Traduce en términos operativos aquello que se pretende de lograr a nivel de un determinado proyecto histórico-pedagógico, englobando en forma integral las exigencias laborales y explicitando las relaciones entre educación y sociedad (U. Central, 2017, pp. 20-21).
- **Competencias.** Saber actuar complejo, sustentado en la movilización, integración y transferencia de recursos tanto internos como externos, de manera efectiva, eficiente y eficaz en el contexto de una familia de situaciones (U. Central, 2017, p. 10).
- **Resultados de aprendizaje (RA).** Describen lo que se espera que el estudiantado sepa, comprenda y/o sea capaz de demostrar al término de un módulo, materia o asignatura (U. Central, 2017, p. 28).

Desde la estructura curricular, una vez determinadas las competencias a desarrollar, se precisan los niveles de logro de estas a lo largo del trayecto formativo. Para ello, cada competencia debe desglosarse en niveles, los cuales permiten dar cuenta de cómo el estudiantado avanza paulatinamente en el desarrollo integral de cada competencia.

Para los programas de formación de la U. Central se proponen tres niveles de logro de competencias: inicial, intermedio y competente (N1, N2 y N3). Estos son determinantes para cada ciclo formativo, pues permiten ubicar las asignaturas dentro del plan de estudio y, de esta manera, abordar las competencias de manera progresiva en el estudiantado.

A continuación, se entrega información sobre los ciclos formativos en la U. Central:

Tabla 5. Ciclos formativos

Ciclo	Ciclo inicial	Ciclo intermedio	Ciclo final o competente
Pregrado regular	En el pregrado regular este ciclo debe aportar a la formación del estudiantado con el reforzamiento de habilidades y conocimientos que favorezcan el ingreso, permanencia y éxito académico, así como los saberes fundamentales que permitan abordar el desarrollo de las disciplinas y los primeros inicios de los <i>ethos</i> profesionales. Se construye preferentemente sobre la base del nivel 1 de logro del perfil y de las competencias de egreso.	Este ciclo debe aportar a la formación del estudiantado con conocimientos y habilidades fundamentalmente disciplinares, así como con el abordaje de una formación interdisciplinaria y de aprendizaje A+S. Se construye preferentemente sobre la base del nivel 2 de logro del perfil y de las competencias de egreso.	Tanto para pregrado regular como para programas de continuidad, se construye preferentemente sobre la base del nivel 3 de logro del perfil y de las competencias de egreso. En pregrado regular incorpora la finalización de la formación profesional y debe considerar la evaluación final del logro del perfil de egreso.
Pregrado continuidad	En el caso de los programas de continuidad, este ciclo o parte de él está reconocido en las condiciones de ingreso (carreras afines o nivelación).	Este ciclo es común entre pregrado regular y programas de continuidad de estudios.	Este ciclo debe aportar a la formación del estudiantado con conocimientos, habilidades y valores propios de las prácticas y de los desempeños profesionales.

Fuente: Elaboración de la Unidad de Desarrollo Curricular, a partir de U. Central (2023) Resolución N.º6244 PEI.

Así como los ciclos de formación estudiantil, las líneas curriculares son fundamentales en la estructura curricular. Como lo indica la *Resolución 6244* relativa al PEI (U. Central, 2023a), las áreas o líneas formativas del currículo de la U. Central se encuentran compuestas por:

- Formación básica para la vida académica (FBVA) U. Central
- Formación disciplinar (FD)
- Formación profesional (FP)
- Sello Institucional U. Central (Sello)
- Formación interdisciplinaria (Inter.)

Las áreas formativas innovadoras del PEI (FBVA, Sello e Interdisciplinaria) se expresan en la siguiente distribución esquemática:

Tabla 6. Esquematización de la estructura curricular de pregrado regular (10 semestres)

Ciclo formativo inicial				Ciclo formativo intermedio			
Primer año		Segundo año		Tercer año		Cuarto año	
I sem.	II sem.	III sem.	IV sem.	V sem.	VI sem.	VII sem.	VIII sem.
FBVA	FBVA	Sello	Sello	Inter.	Inter. A+S	FP	FP
Sello Inglés I	Sello Inglés II	FD	FD	FP	FP	FP	FP
FD	FD	FD	FD	FP+EIC	FP	FP	FP
FD	FD	FD	FD	FP	FP	FP	FP
30 SCT	30 SCT	30 SCT	30 SCT	30 SCT	30 SCT	30 SCT	30 SCT

Fuente: U. Central (2023) Resolución 6244 Proyecto Educativo Institucional.

La U. Central ofrece programas formativos de pregrado de continuidad (*advance*), los cuales están diseñados para personas con trayectorias formativas y estudios profesionales previos que buscan un mejor desarrollo laboral mediante la obtención de una segunda carrera profesional.

La esquematización de la estructura curricular de pregrado de continuidad trimestral es la siguiente:

Tabla 7. Esquematización de estructura curricular pregrado de continuidad trimestral (9 trimestres)

Año 1			Año 2			Año 3		
T. I	T. II	T. III	T. IV	T. V	T. VI	T. VII	T. VIII	T. IX
Sello Inglés I	Sello Inglés II	Sello	FP	FP	FP	F	FP	FP
FDS	FDS	FDS	Inter.	Inter.	FP	FP	FP	FP
FDS	FDS	FDS	FP+EIC	FP	FP	FP	FP	FP+EFC
14 SCT	14 SCT	14 SCT	14 SCT	14 SCT	14 SCT	14 SCT	14 SCT	14 SCT
Licenciatura (+) título profesional	SCT FD y FP	111						
	SCT totales	126						

Fuente: U. Central (2023) Resolución 6244 PEI.

Ciclo formativo final		Área	Asignaturas	Créditos
Quinto año		FBVA	2	8
IX sem.	X sem.	Sello	4	16
FP	FP	Inter.	2	8
FP	FP	Totales	8	32
FP	FP+EFC	SCT FD y FP	268	
FP	FP	SCT totales	300	
30 SCT	30 SCT			

Área	Asignaturas	Créditos
Sello	3	9
Inter.	2	6
Totales	5	15

La U. Central también ofrece programas formativos en modalidad vespertina. Para estos programas, los requisitos de ingreso pueden admitir la exigencia de trayectorias formativas académicas previas que permitan disminuir la carga del plan de estudio o una organización de la trayectoria formativa *ad hoc*.

La esquematización de la estructura curricular de pregrado vespertino es la siguiente:

Tabla 8. Esquematización de estructura curricular pregrado vespertino trimestral

Año 1			Año 2			Año 3		
T. I	T. II	T. III	T. IV	T. V	T. VI	T. VII	T. VIII	T. IX
FBVA	FBVA	Sello Inglés I	Sello Inglés II	Sello	Sello	Inter.	Inter.	FP
FD	FD	FD	FD	FD	FD	FP-ECI 1	FP	FP
FD	FD	FD	FD	FD	FP	FP	FP	FP
FD	FD	FD	FD	FD	FP	FP	FP	FP
FD	FD	FD	FD	FD	FD	FP	FP	FP
16 SCT	16 SCT	16 SCT	16 SCT	16 SCT	16 SCT	16 SCT	16 SCT	16 SCT

Fuente: U. Central (2023) Resolución 6244 PEI.

Las propuestas de esquematización orientan la distribución de las áreas o líneas formativas del PEI, así como la distribución de asignaturas. Lo común a ellas es que las asignaturas de FBVA deben estar en las primeras posiciones de la trayectoria formativa (semestres o trimestres), que el sello debe comenzar con la asignatura de «Inglés I» en el 1.er semestre o semestre impar, y que las asignaturas interdisciplinares deben corresponder a su definición y estar ubicadas en el tercer año.

Los objetivos y características indicados para cada línea curricular serán abordados en el próximo subtema.

Año 4			Año 5			Área	Asignaturas	STC U. Central
T. X	T. XI	T. XII	T. XIII	T. XIV	T. XV	FBVA	2	3 SCT cada una y total de 6 SCT
FP	FP	FP	FP	FP	FP			
FP	FP	FP-EIC-OP	FP	FP	FP	Sello	4	3 SCT cada una y 12 SCT totales
FP	FP	FP	FP	FP	FP	A. Inter.	2	3 SCT cada una con 6 SCT totales
FP	FP	FP	FP	FP	FP			
FP	FP	FP	FP	FP	FP -EFC	Total	8	24
16 SCT	16 SCT	16 SCT	16 SCT	16 SCT	16 SCT	SCT FD y FP	216	

V. LÍNEAS CURRICULARES

La estructura curricular considera una distribución temporal por línea, basada en la hipótesis de transformación esperada del estudiantado, el cual va adquiriendo conocimientos, habilidades y actitudes de acuerdo con su perfil de egreso y según su avance en el plan de estudio de su carrera. Cada línea curricular impacta en la formación del estudiantado desde distintas áreas, para formarlo como un ser integral y representante de los valores institucionales.

Las líneas curriculares que conforman los planes de estudio de las carreras son las siguientes:

Figura 7. Áreas formativas



Fuente: U. Central (2023) Resolución N.º6244 PEI.

a. FBVA. Se considera una formación basal que sustenta los aprendizajes académicos abordados en la escolarización, con el objetivo de fortalecer las habilidades y conocimientos previos al desarrollo de competencias específicas de la carrera. Al respecto, se focaliza en los siguientes ejes que permiten abordar los valores institucionales, así como también nivelar al estudiantado para fortalecer sus conocimientos.

Figura 8. FBVA



Fuente: Elaboración de la Unidad de Desarrollo Curricular a partir de U. Central (2023) Resolución 6244 PEI.

Las habilidades tales como la comunicación efectiva, el pensamiento lógico y científico y la autorregulación son elementos fundamentales para la formación académica del estudiantado. Estos cursos también desarrollan elementos propios del Sello Institucional, puesto que los resultados de aprendizaje son transversales a esta línea curricular. Si bien esta formación trasciende a todas las carreras de la U. Central, la selección dependerá de la elección de cada dirección, pues se enfatiza en áreas disciplinares de las carreras, así como en las particularidades y necesidades que requiera sus estudiantes.

Asignaturas de FBVA:

- Desarrollo de argumentos y habilidades para el debate.
- Desarrollo de recursos personales en comunicación efectiva.
- Estrategias para el aprendizaje.
- Habilidades para el trabajo en equipo.
- Introducción a la escritura creativa.
- Introducción al pensamiento crítico.



Instalación de la FBVA

Orientaciones para la instalación de esta línea en los planes de estudio:

- La carrera elige dos asignaturas del grupo de seis asignaturas propuestas por la VRA, de acuerdo con las habilidades que requiera reforzar en el estudiantado de primer año.
- Se ubican y programan en el 1.er y 2.º semestre de la carrera exclusivamente.
- Cada asignatura tiene una carga de 4 SCT (en total 8 SCT), que se suman a los créditos del semestre, año y carrera.
- Para las dos asignaturas de FBVA se diseñó una oferta de seis, donde tres de ellas se hacen cargo del eje comunicación efectiva y tres del eje pensamiento lógico y científico. El eje autorregulación para el aprendizaje es transversal a toda la oferta de asignaturas y se expresa en la organización de su *syllabus* como en el descriptor de su programa.
- Las carreras elegirán para su plan de estudio una de cada grupo: una asignatura de las tres del eje de comunicación efectiva y una de las tres ofertadas en el eje de pensamiento lógico y científico.
- Estas asignaturas son de responsabilidad de la VRA, en sus programas y dictación.

b) Formación común. Corresponde a una línea curricular común que comparten dos o más carreras de una escuela o facultad en el tramo o ciclo formativo inicial y/o intermedio. Este tiene como propósito otorgar al estudiantado la posibilidad de formarse e interactuar colaborativamente con estudiantes de otras carreras, que responden a otros perfiles académico-profesionales, pero afines.

La formación común se expresa en los planes comunes de la siguiente manera:

- **Asignaturas comunes.** Constituida por un conjunto de asignaturas que comparten iguales resultados de aprendizaje, contenidos y créditos; se encuentran vinculadas por contenidos o áreas temáticas o por tributación a competencias similares o comunes, no conducentes a una certificación.
- **Plan común.** Es de mayor alcance que las asignaturas comunes, puesto que es un conjunto articulado de asignaturas que tributan a competencias similares o comunes entre planes de estudio y que son sustentadoras de aprendizaje y desempeños específicos (profesionales) en nivel superior.

Este plan común permite abordar resultados de aprendizaje, unidades temáticas, contenidos, metodologías y evaluaciones para las carreras que lo comparten, manteniendo la misma carga de créditos. Así, esta línea de

formación facilita la integración de estudiantes de distintas carreras en un área común, promoviendo el trabajo colaborativo como una competencia clave para su futuro desempeño profesional. De este modo, se contribuye a una preparación temprana para los desafíos del ámbito laboral.

Instalación de la formación común

A continuación, se entregan orientaciones para la instalación de esta línea en los planes de estudio:

a) Asignaturas en común. Son de menor alcance y extensión, preferentemente en los cuatro primeros niveles de formación.

- Cubren iguales resultados de aprendizaje, unidades temáticas y contenidos.
- Se recomienda que tengan igual carga de trabajo o, en su defecto, que no difieran en más de 1 SCT.
- Se recomienda que tengan el mismo nombre y código.
- Se recomienda que se programen y ubiquen en los mismos semestres.
- Cada plan de estudio gestiona las asignaturas por separado.

b) Plan común. Es de alcance y extensión intermedios en los cuatro primeros niveles de formación. Se compone de un conjunto de líneas curriculares que tributan a competencias comunes entre planes y que son sustentadoras de aprendizajes y desempeños específicos (profesionales) en niveles superiores.

- Cubren iguales resultados de aprendizaje, unidades temáticas, contenidos, metodología y evaluación.
- Tienen igual carga de trabajo (SCT) en todos los planes que las incluyen.
- Tienen el mismo nombre y código.
- Se programan y ubican en los mismos semestres en todas las carreras involucradas.
- Tienen los mismos requisitos.
- Un plan común requiere una gestión compartida para su implementación (docencia, programación, evaluaciones).
- El estudiantado cursa estas asignaturas en la carrera en que postuló y fue seleccionado.

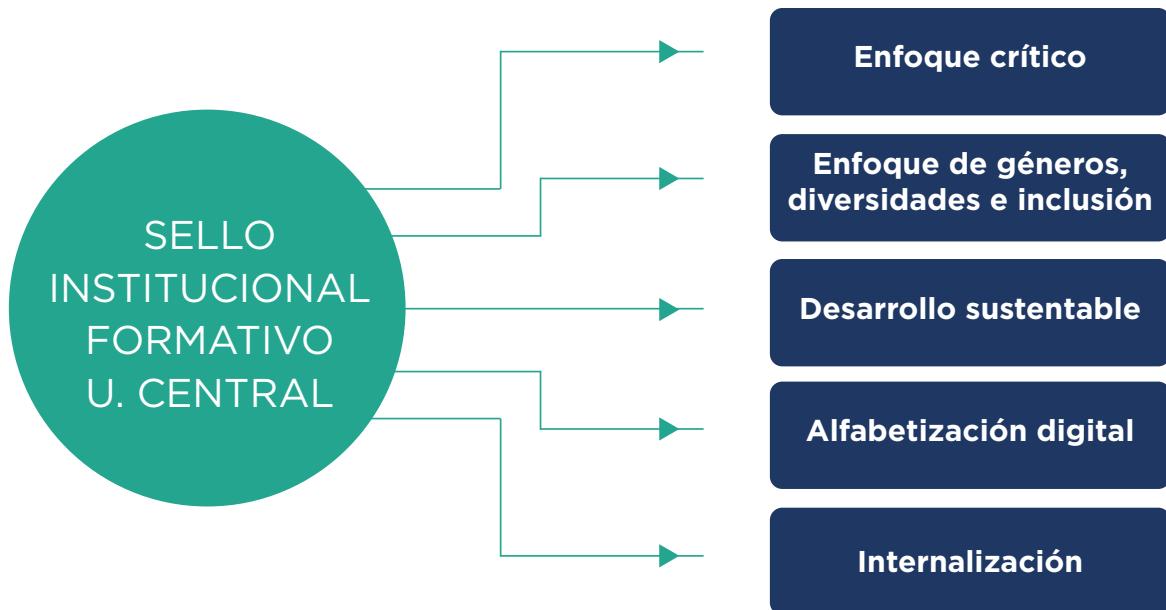
c) Formación disciplinar. Tal como se indica en la resolución correspondiente al PEI, esta aborda una formación asociada a disciplinas fundantes de la práctica profesional, tales como las ciencias básicas, humanidades y ciencias sociales (según la carrera), entre otras. Estas competencias, habilidades y conocimientos contribuyen directamente a la obtención del grado de licenciatura y están bajo la responsabilidad de la carrera.

d) Formación profesional. Corresponde al área de dominio del ejercicio laboral futuro y contribuye directamente al título profesional. Las competencias, habilidades y conocimientos de esta línea contribuyen directamente a la obtención del título profesional y están bajo la responsabilidad de la carrera.

Cabe destacar que las carreras aplican los resultados de aprendizaje del Sello Institucional en ambas líneas curriculares abordadas, a saber: formación disciplinar y formación profesional. Esto permite transversalizar el sello de la U. Central, por lo cual se seleccionan asignaturas que, en distintos niveles de los ciclos formativos, aplican resultados de aprendizaje del sello en las áreas curriculares mencionadas.

e) Sello Institucional. La resolución declara que el sello formativo se encuentra alineado con las políticas globales institucionales, refleja la identidad, misión y visión de la institución, en cuanto a la forma en que se espera que el proceso de formación del estudiantado demuestre sus valores y la impronta de la U. Central.

Figura 9. Sello formativo institucional



Fuente: U. Central (2023) Resolución 6244 PEI.

El desarrollo de este sello formativo exige una mirada holística y un abordaje articulado de sus ejes en la trayectoria formativa del estudiantado. Tal mirada y abordaje son posibles dada la coherencia entre los valores institucionales y los ejes del sello formativo. Todos estos ejes son transportados y aplicados por medio del modelo educativo de la U. Central.

Tabla 9. Ejes del sello formativo

Eje	Desarrollo
Enfoque crítico	Habilidades y conocimientos para reformular el propio pensamiento, considerando tanto el propio comportamiento como las acciones de los demás, en contexto. Esto permite modificar las interacciones y el intercambio social. Implica la capacidad de autoimponerse demandas simultáneas y conscientes sobre sí mismo y sobre la manera en que se interactúa con el entorno y con las otras personas.
Alfabetización digital	Adquisición de competencias que permiten ejercer la ciudadanía en el mundo actual, en el cual lo digital es habilitante. De esta forma, se favorecen actividades como la discusión o participación en temas ciudadanos a través de plataformas web, el acceso a certificados, postulaciones u otros trámites.
Enfoque de género, diversidades e inclusión	Busca resguardar en todos los integrantes de la comunidad el derecho a ser tratados con respeto y valoración en las distintas esferas de la vida universitaria, independiente de su identidad de género y orientación sexual. Promueve condiciones de equidad que se manifiestan tanto en el discurso, las actitudes y la acción educativa, como en la práctica pedagógica y en las múltiples interacciones que se desarrollan en el contexto universitario.
Desarrollo sostenible	Se comprenderá, considerando el <i>Informe de Brundtland</i> de las Naciones Unidas (World Commission on Environment and Development, 1987), como aquel que es capaz de satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades.
Internacionalización	Proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, funciones y servicios de la educación superior, con el fin de mejorar la calidad de la educación y la investigación para todos los miembros de la comunidad académica, y lograr con ello una contribución significativa a la sociedad.

Fuente: Elaboración de la Unidad de Desarrollo Curricular a partir de U. Central (2023) Resolución N.º6244 PEI.

Estos ejes permiten abordar diversas temáticas, tales como las tendencias globales, locales y regionales en el campo de la disciplina; normativas chilenas e internacionales que tengan incidencia en la práctica profesional; contenidos internacionales y actuales respecto de temas en el campo de la ética; problemáticas de la globalización, justicia social, paz, equidad, derechos humanos, sustentabilidad, y problemas sociales, económicos, medioambientales y culturales.

La línea de formación Sello se aplica de dos maneras en los planes de estudio de las carreras:

- 1) Asignaturas Sello instaladas en el plan de estudio.
- 2) Resultados de aprendizaje tributables al Sello en algunas asignaturas de la línea disciplinar y profesional.

A continuación, se profundiza en cada uno de los ejes y se indican cuáles son los resultados de aprendizaje correspondientes a cada uno.

1) Enfoque crítico. En términos generales, el precepto consiste en reconocer que todo conocimiento, incluido el científico, es una construcción histórica en un mundo situado, sujeta a intereses humanos. Por ende, la ciencia no es ajena a los problemas de sentido ni la filosofía puede abstraerse completamente de la realidad social en la que emerge. Es decir, la ciencia no puede apartarse de las cuestiones humanas y la filosofía tampoco de los hechos o fenómenos.

En conclusión, el desempeño asociado al «enfoque crítico» que el estudiantado podría alcanzar al final de su formación es la toma decisiones de modo justificado y razonable en el abordaje o resolución de situaciones problema; evaluando cursos de acción alternativos, información relevante del contexto o situación y su responsabilidad ética; de acuerdo con normas, criterios y estándares pertinentes; en atención a su conocimiento experto, autoobservación de sus creencias y opiniones; para contribuir al desarrollo cultural, social o cívico-político de las personas, grupos y comunidades, fortaleciendo sus derechos, bienestar y calidad de vida.

Tabla 10. Resultados de aprendizaje asociados a enfoque crítico

RA para asignaturas 1. ^{er} a 4. ^º semestre	RA para asignaturas 5. ^º a 8. ^º semestre	RA para asignaturas 9. ^º a 10. ^º semestre
<p>Selecciona y utiliza información válida y confiable, de acuerdo con criterios convencionales de búsqueda en fuentes generales y específicas (Google, Google Scholar, ProQuest, entre otros), para sostener una posición, punto de vista, conclusiones o la elección de cursos de acción.</p>	<p>Propone respuestas o soluciones alternativas pertinentes, evaluando sus supuestos o consecuencias prácticas en situaciones problema reales o simuladas, propias del desarrollo disciplinario o profesional, para contribuir al desarrollo del pensamiento estratégico.</p>	<p>Evaluá cursos de acción alternativos considerando información relevante del contexto o situación y las eventuales consecuencias de cada uno para el desarrollo cultural, social o cívico-político de las personas, grupos y comunidades, así como su responsabilidad ética, en diseños, proyectos o planificaciones, con el fin de fortalecer los derechos, el bienestar y la calidad de vida.</p>
<p>Plantea preguntas o problemas relevantes susceptibles de ser investigados, integrando información de fuentes válidas y confiables en la realización de procesos investigativos básicos o iniciales, para abordar situaciones problema propias del desarrollo de la profesión o del ámbito disciplinario.</p>	<p>Colabora en la generación de abordajes o soluciones para problemas complejos, orientando sus recursos personales hacia el logro de objetivos colectivos en situaciones problema reales o simuladas propias del desarrollo disciplinario o profesional, para contribuir al trabajo en equipo.</p>	<p>Decide por un curso de acción entre alternativas u opciones, considerando las consecuencias de la decisión para el desarrollo de las personas, grupos y comunidades, así como su responsabilidad ética, en el diseño o implementación de un plan o estrategia para el abordaje de situaciones problema reales o simuladas, propias del desarrollo disciplinario o profesional, contribuyendo al desarrollo cultural, social o cívico-político de las personas, grupos y comunidades.</p>

Fuente: Elaboración de la Unidad de Desarrollo Curricular a partir de U. Central (2023) Resolución 6244 PEI.

2) Enfoque de género, diversidades e inclusión. Una educación con perspectiva de género asume como una de sus principales tareas dirigirse a hombres y mujeres con el propósito de transformar la condición actual de las relaciones de género, a través de un cambio de actitudes, valores y prácticas. En suma, reformular la vida cotidiana, pero en contextos educativos formales con herramientas y metodologías que ofrecen las perspectivas feministas, para promover un desarrollo igualitario entre los diferentes géneros.

En este contexto, es sumamente relevante comprender los conceptos que enmarcan la educación superior inclusiva, no solo desde la óptica del que-hacer académico y las herramientas que las instituciones deben desarrollar para equiparar el acceso, la permanencia y el egreso, sino también desde la generación temprana de una conciencia real en el estudiantado en periodo formativo sobre esta materia, integrándose como parte del currículo. Esto enriquece la visión y la apropiación de cuestiones tan relevantes y esenciales al momento de formar personas integrales.

Tabla 11. Resultados de aprendizaje asociados a enfoque de género, diversidades e inclusión

RA para asignaturas 1.^{er} a 4.^º semestre	RA para asignaturas 5.^º a 8.^º semestre	RA para asignaturas 9.^º a 10.^º semestre
Reconoce enfoques, teorías, políticas públicas y conceptos clave de la perspectiva de género, diversidad e inclusión que promueven un pensamiento crítico y favorecen la toma de decisiones asociadas a dilemas relativos a la igualdad de género, el respeto de las diversidades y la inclusión como orientaciones para su futuro desarrollo disciplinar o profesional.	Aplica la perspectiva de género, diversidad e inclusión en el análisis de situaciones problema, fenómenos o procesos sociales, para enriquecer y complejizar su desarrollo disciplinar o profesional.	Incorpora elementos fundamentales de la perspectiva de género, diversidad e inclusión en el diseño o ejecución de planes o acciones orientados al abordaje de situaciones problema, para promover la igualdad de género, el respeto de las diversidades y la inclusión.
Identifica actitudes institucionales y personales asociadas a dilemas contemporáneos locales, regionales o globales, que le facilitan un abordaje eficaz para la incorporación de la perspectiva de género, diversidad e inclusión en su ámbito de acción.	Analiza prácticas de intervención o solución de situaciones problema que, incorporando la perspectiva de género, diversidad e inclusión, han generado respuestas valoradas para potenciar una cultura de justicia y equidad.	Evaluá un plan de acción o acciones para el abordaje de una situación problema en su ámbito profesional, favoreciendo el logro de la igualdad de género, el respeto de las diversidades y la inclusión.

Fuente: Elaboración de la Unidad de Desarrollo Curricular a partir de U. Central (2023) Resolución 6244 PEI.

Para una transversalización óptima se recomienda revisar la *Guía para transversalizar los temas de diversidad, inclusión y género*, elaborada en diciembre de 2024 por la DDA y las Unidades de Género e Inclusión, con apoyo de la Subdirección de Enseñanza Aprendizaje (U. Central, 2024b).

3) Desarrollo sostenible. El enfoque de sostenibilidad basado en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas también contribuye al componente de internacionalización del Sello formativo de la U. Central: ciudadanía mundial. Asimismo, el ODS 5 «Lograr la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas» aporta al componente de inclusión, diversidad y géneros del Sello.

En un mundo cada vez más interconectado y enfrentado a desafíos globales como el cambio climático, la desigualdad y la degradación ambiental, la Agenda 2030 de las Naciones Unidas y sus 17 ODS se erigen como una hoja de ruta esencial para alcanzar un desarrollo equilibrado en sus dimensiones económica, social y ambiental. La educación superior desempeña un papel crucial en este contexto, ya que las instituciones educativas no solo forman a los futuros profesionales, sino que también generan conocimiento e impulsan cambios sociales necesarios para la sostenibilidad.

Estos lineamientos se desglosan en los siguientes resultados de aprendizaje:

Tabla 12. Resultados de aprendizaje asociados a desarrollo sostenible

RA para asignaturas 1. ^{er} a 4. ^º semestre	RA para asignaturas 5. ^º a 8. ^º semestre	RA para asignaturas 9. ^º a 10. ^º semestre
Identifica los ODS y autoanaliza la coherencia de sus acciones y actitudes respecto de estos objetivos.	Analiza una situación problemática que pueda enfrentar en su futuro ámbito laboral desde la perspectiva de los ODS, considerando su rol y ámbito profesional en formación.	Propone o ejecuta un plan de acción para el abordaje de una situación problemática en su ámbito profesional, favoreciendo la contribución al logro de los ODS.

Fuente: Elaboración de la Unidad de Desarrollo Curricular a partir de U. Central (2023) Resolución 6244 PEI.

Para una transversalización óptima se recomienda revisar la *Guía para la transversalización del desarrollo sostenible y los ODS en planes de estudio, programas y syllabus de asignatura*, elaborada en diciembre de 2024 por la DDA y la Subdirección de Enseñanza Aprendizaje (U. Central, 2024d).

4) Alfabetización digital. Dentro del Sello Institucional se promueve el desarrollo de la alfabetización digital, entendida como el conjunto de competencias necesarias para la ciudadanía en contextos digitalizados. Asociadas a los procesos formativos, estas competencias habilitan al egresado/a con capacidades de autorregulación y actualización permanente, en función del entorno que los rodea.

El propósito de esta habilitación es facilitar el uso de tecnologías y TIC, permitiendo a la ciudadanía involucrarse en actividades formativas, sociales, culturales y económicas que hoy en día se desarrollan en medios digitales. La alfabetización digital, o desarrollo de competencias digitales, resulta clave para garantizar accesibilidad, equidad, participación y acceso a redes, lo que abre mejores oportunidades de desarrollo y laborales.

Tabla 13. Resultados de aprendizaje asociados a alfabetización digital

RA para asignaturas 1.^{er} a 4.^º semestre	RA para asignaturas 5.^º a 8.^º semestre	RA para asignaturas 9.^º a 10.^º semestre
Resuelve necesidades sencillas de búsqueda de datos, información y contenido en el ambiente digital, sobre la base de pautas y criterios convencionales, evaluando la credibilidad y confiabilidad de fuentes habituales, organizándola para su recuperación y almacenamiento.	Resuelve con autonomía relativa, sobre la base de pautas y criterios convencionales, necesidades sencillas de búsqueda de datos, información y contenido en el ambiente digital, evaluando la credibilidad y confiabilidad de las fuentes, organizándola para su recuperación y almacenamiento, con el fin de resolver problemáticas bien definidas en un entorno estructurado.	Resuelve con autonomía necesidades sencillas de búsqueda de datos, información y contenido en el ambiente digital, evaluando la credibilidad y confiabilidad de las fuentes, organizándola para su recuperación y almacenamiento, en escenarios de necesidades específicas para resolver problemáticas bien definidas en un entorno estructurado.
Resuelve en un nivel básico y con orientación problemas sencillos en el ambiente digital, relativos a la protección de dispositivos y contenidos digitales, resguardando la privacidad de datos personales.	Resuelve con autonomía relativa, siguiendo criterios convencionales, problemas sencillos en el ambiente digital, relativos a la protección de dispositivos y contenidos, resguardando la privacidad de datos personales, así como aspectos de salud e identificando impactos medioambientales derivados del uso de tecnologías digitales.	Resuelve con autonomía, cumpliendo criterios convencionales, problemas complejos en el ambiente digital relativos a la protección de dispositivos y contenidos, resguardando la privacidad de datos personales, así como aspectos de salud e identificando impactos medioambientales derivados del uso de tecnologías digitales.

Fuente: Elaboración de la Unidad de Desarrollo Curricular a partir de U. Central (2023) Resolución N.º6244 PEI.

5) Internacionalización. La internacionalización es el proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, funciones y servicios de la educación superior, con el fin de mejorar la calidad de la educación y la investigación para toda la comunidad académica y contribuir significativamente a la sociedad (Wit et al., 2015).

Desde el currículo, se entiende como la incorporación de dimensiones internacionales, interculturales y globales en el contenido de los planes de estudio, los resultados de aprendizaje, las tareas de evaluación, los métodos de enseñanza y los servicios de apoyo de un programa académico (Green y Whitsed, 2015).

Tabla 14. Resultados de aprendizaje asociados a internacionalización

RA para asignaturas 1. ^{er} a 4. ^º semestre	RA para asignaturas 5. ^º a 8. ^º semestre	RA para asignaturas 9. ^º a 10. ^º semestre
(Idioma inglés) Describe en inglés sus necesidades básicas sobre temas cotidianos y de información personal, demostrando un nivel de competencia comunicativa A1 del Marco Común Europeo de Referencia, en el contexto de interacciones comunicativas guiadas, para el desarrollo de habilidades de comprensión auditiva y producción oral.	(Idioma inglés) Comunica en inglés información sobre sus áreas de experiencia y aspectos de su pasado y entorno, demostrando un nivel de competencia comunicativa A2 del Marco Común Europeo de Referencia, en el contexto de intercambios sencillos y directos, para el desarrollo de habilidades de comprensión auditiva y producción oral.	<i>(Condicionado a la incorporación de una tercera asignatura de inglés en el plan de estudio)</i> Utiliza el idioma inglés para expresar sus opiniones sobre temas globales, demostrando un nivel de competencia comunicativa B1 del Marco Común Europeo de Referencia, en el contexto de situaciones comunicativas significativas, para el desarrollo de habilidades de comprensión auditiva y producción oral.
Reconoce estrategias de comprensión lectora rápida y focalizada en textos sobre temáticas globales y culturales, valorando aspectos sociales locales y externos, en el contexto académico, para el desarrollo de habilidades de lectoescritura orientadas a la redacción de párrafos simples en inglés.	Emplea estrategias de comprensión lectora rápida y focalizada en textos sobre temáticas globales y culturales, incrementando léxico orientado a promover una competencia intercultural, en el contexto académico, para el desarrollo de habilidades de lectoescritura en la redacción de textos breves en inglés.	<i>(Condicionado a la incorporación de una tercera asignatura de inglés en el plan de estudio)</i> Aplica estrategias de comprensión lectora rápida y focalizada, así como de lectura extensiva en textos sobre temáticas globales y culturales, adoptando una postura crítica frente a ideas principales y detalles específicos, la estructura de la información y las intenciones implícitas, en el contexto académico, para el desarrollo de habilidades de lectoescritura orientadas a la redacción de resúmenes (<i>abstracts</i>) del trabajo de titulación.

Tabla 14. Resultados de aprendizaje asociados a internacionalización, (continuación)

RA para asignaturas 1. ^{er} a 4. ^º semestre	RA para asignaturas 5. ^º a 8. ^º semestre	RA para asignaturas 9. ^º a 10. ^º semestre
	Analiza fenómenos dentro de su área disciplinar que presenten nudos críticos asociados a la internacionalización, con el propósito de cuestionar y comprender prácticas disciplinares o profesionales.	Incorpora experiencias y aprendizajes vinculados a la internacionalización en el diseño, ejecución o evaluación de planes o acciones orientados al abordaje de situaciones problemáticas en su ámbito disciplinar o profesional.

Fuente: Elaboración de la Unidad de Desarrollo Curricular a partir de U. Central (2023) Resolución 6244 PEI.

Este eje y otras acciones vinculadas a la internacionalización en el *Modelo Educativo U. Central* se abordan en el manual *Acciones de internacionalización en los procesos formativos de la Universidad Central de Chile*, elaborado en diciembre de 2024 por la Dirección de Relaciones Internacionales (DRI), con apoyo de la Subdirección de Enseñanza-Aprendizaje (U. Central, 2024c).

Organización de la impartición de asignaturas Sello U. Central

A continuación, se entregan orientaciones para la instalación de esta línea en los planes de estudio:

- Dos asignaturas de inglés de 4 SCT cada una, con un total de 8 SCT, ubicadas en el 1.^{er} y 2.^º semestre de la carrera o, a más tardar, en el 3.^{er} y 4.^º, siempre en combinación semestre par-impar. Si ello no fuera posible, deben ubicarse de la siguiente manera: «Inglés I» en semestre impar e «Inglés II» en semestre par, no más allá del 5.^º y 6^º semestre.
- Dos asignaturas Sello de 4 SCT cada una, con un total de 8 SCT, ubicadas en el 3.^{er} y 4.^º semestre de la carrera. La selección de asignaturas se realiza considerando:
 - La U. Central ofrece ocho asignaturas elegibles, agrupadas de la siguiente forma:
 - Cuatro asignaturas en las líneas de (a) Enfoque crítico y (b) Enfoque de género, diversidades e inclusión.
 - Cuatro asignaturas en las líneas de (c) Alfabetización digital y (d) Desarrollo sostenible.
 - Cada carrera selecciona una asignatura de cada grupo para incluir en su plan de estudio.
 - Estas asignaturas no pueden ser programadas después del 8.^º semestre.
 - Estas asignaturas no tributan al perfil profesional.

Organización de la integración del Sello U. Central en las asignaturas profesionales y disciplinares

A continuación, se entregan orientaciones para la instalación de esta línea en los planes de estudio:

- La carrera integra las líneas del Sello en la formación profesional y disciplinar del plan.
- De los resultados de aprendizaje propuestos en el Sello por cada línea-nivel, la carrera los asocia a asignaturas en cada ciclo formativo hasta dejarlos todos asignados.
- La asociación de resultados de aprendizaje Sello a cada asignatura se registra en una matriz complementaria (matriz Sello), **no en la matriz de tributación**.
- La integración de los resultados de aprendizaje Sello U. Central **no implica crear unidades temáticas específicas ni aumentar el creditaje SCT** (carga de trabajo) de la asignatura.
- Para el logro de los resultados de aprendizaje del Sello se recomienda:
 - Asociarlos a problemas de la profesión o disciplina que el estudiantado deba abordar en su formación.
 - Definir la evidencia que demostrará el logro de los resultados de aprendizaje del Sello (tabla de especificación).
 - Definir la forma de evaluar los resultados de aprendizaje del sello en articulación con los demás resultados de aprendizaje de la asignatura, con el fin de retroalimentar al estudiantado.
- Los resultados de aprendizaje Sello se declaran en los programas de asignatura y en los *syllabus*.

f) Asignaturas interdisciplinarias. Las asignaturas interdisciplinarias constituyen un espacio de trabajo colaborativo e integrado desde miradas múltiples y complementarias, sobre problemas situados y complejos que requieren saberes diversos para abordarlos y resolverlos.

La incorporación de esta línea formativa al currículo de la U. Central apela a la naturaleza colaborativa del trabajo interdisciplinario y a la articulación de disciplinas para definir un propósito común. Ello requiere del trabajo coordinado de equipos directivos, académicos/as docentes e investigadores/as, junto con el estudiantado, quienes en el proceso de resolver problemas complejos (sostenibilidad, emergencia climática, intervenciones locales-globales), construyen una aproximación compartida, métodos de trabajo y una comprensión común de los problemas abordados.

Estas asignaturas tributan también al Sello Institucional y al menos a una competencia específica de los perfiles de egreso de los planes de estudio en que se ubiquen, lo que quedará consignado en cada programa de asignatura y en la matriz de tributación.

Instalación de la línea de interdisciplinariedad

A continuación, se entregan orientaciones para la instalación de esta línea en los planes de estudio:

- La formación interdisciplinaria incorpora dos asignaturas de taller interdisciplinar de 4 SCT cada una. Una de ellas debe considerar la aplicación de la metodología A+S.
- Estas asignaturas se ubican en el segundo ciclo (5.^º y 6.^º semestre). En su defecto, no pueden programarse en el primer año ni más allá del 8.^º semestre (segundo a cuarto año).
- Estas asignaturas son diseñadas e implementadas por la VRA.

El desafío de la formación general para la U. Central

Actualmente, la DDA trabaja en una propuesta para optimizar la línea curricular que articule progresivamente las áreas de FBVA, formación Sello Institucional y formación interdisciplinaria bajo la denominación de formación general U. Central.

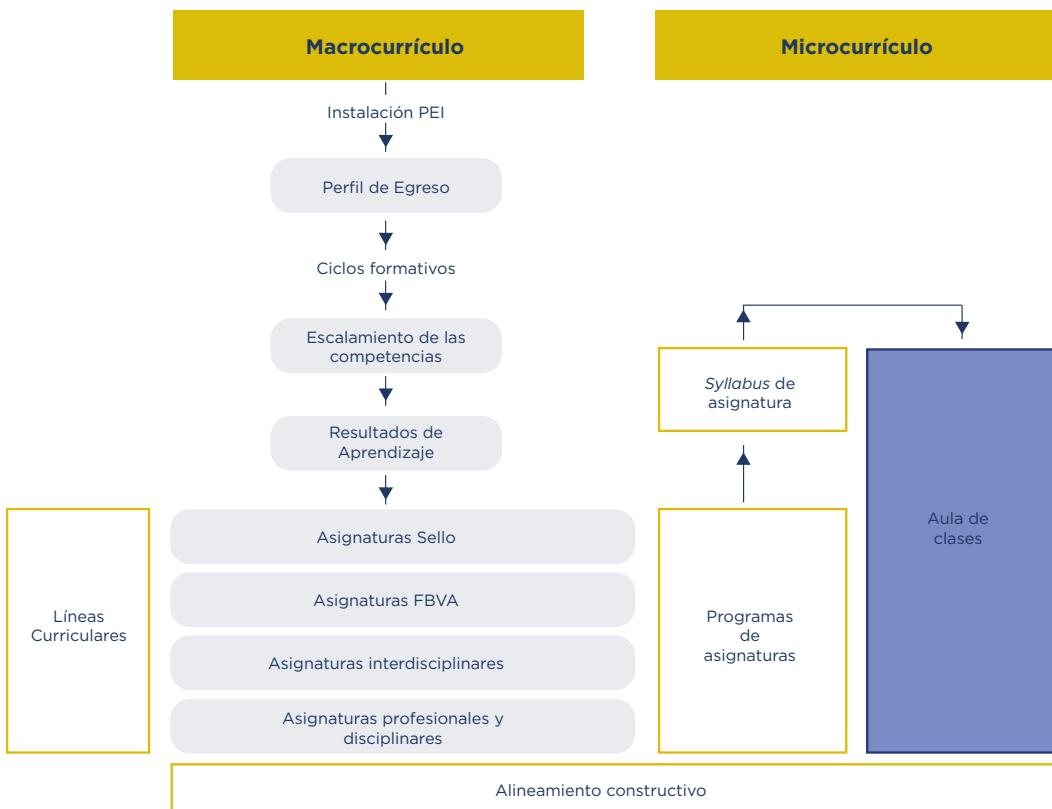
La iniciativa busca fortalecer, organizar, ampliar y flexibilizar las asignaturas que constituyen estas tres áreas formativas, manteniendo su presencia en los planes de estudio de la U. Central, tal como se ha logrado en los planes de estudio vigentes.

VI. APlicación microcurricular del PEI

En este apartado se aborda la articulación del PEI por medio del *Modelo Educativo U. Central* a nivel microcurricular, considerando el desarrollo de las líneas curriculares, sus objetivos y el abordaje del proceso formativo del estudiantado.

Los documentos curriculares, tales como programas de asignatura y *syllabus*, entregan los lineamientos adecuados para aterrizar el PEI en el aula, permitiendo la correcta alineación constructiva del modelo educativo, tal como se grafica en la Figura 10:

Figura 10. Niveles macro y microcurricular del PEI



Fuente: Elaboración de la Unidad de Desarrollo Curricular a partir de U. Central (2023) Resolución 6244 PEI.

La U. Central comprende los programas y *syllabus* de asignatura de la siguiente manera:

- **Programa de asignatura.** Documento público que corresponde a las declaraciones fundamentales de una actividad curricular vinculada a un plan de estudio y a un perfil de egreso de una carrera. Contiene identificación, estimación de la carga de trabajo académico en SCT-U. Central, descriptor, resultados de aprendizaje, tributación al perfil de egreso, unidades de aprendizaje y bibliografía y/o bibliografía web mínima obligatoria. Su diseño es responsabilidad del equipo directivo de la unidad académica responsable del programa, y su modificación está sujeta al acuerdo y aprobación de la VRA.
- **Syllabus de asignatura.** Documento público que corresponde al diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje, elaborado por el cuerpo docente sobre la base de los lineamientos del programa de asignatura. Organiza las actividades en un plazo determinado con el fin de alcanzar los resultados de aprendizaje declarados, de acuerdo con la trayectoria curricular, el nivel de logro de las competencias, el perfil de egreso al que tributa y las asignaturas relacionadas. El *syllabus*



declara unidades de aprendizaje, estrategias formativas, criterios, instrumentos, fechas y ponderaciones de evaluación, así como la distribución del tiempo requerido para que el estudiantado alcance los desempeños declarados en el programa. Su elaboración es responsabilidad del cuerpo docente a cargo de la sección, con la aprobación, acompañamiento, monitoreo y retroalimentación del equipo directivo y/o del encargado microcurricular o curricular de la carrera o facultad.

La DDA, a través de la Sub Dirección de Enseñanza Aprendizaje, ha desarrollado una *Guía para el diseño y ajuste de programas de asignatura* que establece las indicaciones institucionales para su correcta elaboración. Asimismo, se han definido orientaciones institucionales para el diseño de *syllabus* y una pauta de revisión que facilita esta tarea.

Ambas guías se ajustan a las definiciones institucionales y al principio de alineamiento constructivo, el cual promueve el aprendizaje profundo y significativo, vinculando claramente los resultados de aprendizaje esperados, las actividades de enseñanza y aprendizaje, y los medios de evaluación (Rodríguez Fernández y Pérez Martínez, 2024).

La Subdea, junto con la DTDE, ha diseñado formatos de programa de asignaturas para pregrado de continuidad, considerando las singularidades de este tipo de programas, que incorporan condiciones de admisión y perfiles de ingreso distintos al pregrado regular (pues exigen trayectorias académicas previas certificadas). Además, incluyen modalidad en línea y dictación lineal intensiva.

VII. PROCESO DE INSTALACIÓN DEL PEI EN EL PLAN DE ESTUDIO

Tipos de ajuste curricular

Debido a la implementación del PEI (U. Central, 2023), las carreras llevaron a cabo un proceso de ajuste y rediseños. Al respecto, es fundamental precisar los siguientes términos:

Ajuste curricular. Se entiende como la intervención realizada en un plan de estudio, ya sea en sus líneas formativas o asignaturas, sin alterar la definición de su perfil de egreso académico-profesional ni las competencias asociadas. La realización de ajustes curriculares debe considerar la pertinencia de los instrumentos y productos curriculares en uso, así como los cambios necesarios para favorecer un mejor logro de las competencias comprometidas en el perfil de egreso.

1) Ajuste curricular mayor de carreras o programas. Corresponde a la actualización de una o más líneas del currículo y, de manera marginal, de la glosa del perfil de egreso, sin modificar sustantivamente este ni la naturaleza del plan de estudio y sus líneas disciplinares y

profesionales fundamentales. Entre las modificaciones que puede incluir se encuentran:

a) Ajustes a la glosa o narración del perfil de egreso, o modificaciones en componentes periféricos de las competencias de egreso, sin afectar desempeños claves.

b) Cambios en el plan de estudio y en las asignaturas que comprometen, entre otras opciones:

- Eliminar actividades curriculares.
- Integrar nuevas actividades curriculares.
- Fusionar o dividir asignaturas.
- Modificar hitos evaluativos del progreso del estudiantado.
- Eliminar, agregar o reorganizar ejes de asignaturas o actividades curriculares.
- Modificar requisitos entre asignaturas.
- Cambiar la modalidad de impartición de actividades curriculares (en línea o semipresenciales).

2) Ajuste curricular menor de carreras o programas. Corresponde a la actualización de elementos específicos del plan de estudio que no alteran las líneas disciplinarias y profesionales ni el perfil de egreso. Entre sus posibles modificaciones se incluyen:

- Ajustes en la redacción de resultados de aprendizaje.
- Sustitución o incorporación de resultados de aprendizaje.
- Ajustes en la carga de trabajo académico.
- Ajustes en la distribución de horas de actividades teóricas, de ejercicios, de laboratorio y autónomas.
- Ajuste en la posición de algunas asignaturas.
- Modificación de requisitos.
- Cambio en la modalidad de impartición de actividades curriculares específicas (en línea o semipresenciales).

La definición del tipo de ajuste deriva de la aplicación del Formulario 5 (Diagnóstico) para la instalación del PEI, la recomendación de la DDA y el visto bueno del consejo académico de la facultad correspondiente. Cada definición debe ir acompañada de una justificación que incluya explícitamente el análisis que asegure que los cambios propuestos incorporarán la actualización de los formularios y matrices pertinentes, en particular la matriz de saturación de competencias y la matriz de tributación de las asignaturas a las competencias del perfil de egreso.

Rediseño curricular. Es el proceso de análisis y reflexión que se desarrolla respecto de una carrera o plan de estudio ya existente, asociado a un diagnóstico curricular que determina el grado de pertinencia y actualización de la carrera en relación con las demandas del contexto, el desarrollo de las disciplinas y los lineamientos institucionales. Este proceso implica, entre otras decisiones, modificaciones al perfil de egreso, a las competencias aso-

ciadas, a las líneas de formación y a las asignaturas (U. Central, 2017, p. 19). Entre sus cambios se consideran:

a) Modificaciones en el perfil de egreso (cambio sustantivo de la glosa, incorporación o eliminación de dominios o ámbitos, o modificaciones en las competencias de egreso, en su número o en sus desempeños claves).

b) Cambios en el nombre de la carrera o programa, o bien en el título y/o grado que otorga.

c) Cambios en la estructura curricular y asignaturas que comprometan el 60 % o más del creditaje total del plan, lo que puede incluir:

- Eliminar o agregar ejes de asignaturas o actividades curriculares.
- Modificar la tributación de actividades curriculares al perfil de egreso.
- Integrar nuevas actividades curriculares.
- Cambiar la modalidad de impartición de actividades curriculares (en línea o semipresenciales).
- Incorporar o eliminar menciones.

Todos estos ajustes fueron necesarios para integrar las nuevas líneas curriculares pertenecientes al PEI (U. Central, 2023): FBVA, sello institucional e interdisciplinariedad. En lo que sigue, se profundizará en la instalación del PEI de acuerdo con el tipo de cambio curricular.

Instalación del PEI según tipo de cambios curriculares

La implementación del PEI requiere la revisión de ciertos aspectos clave del plan de estudio, cuyas acciones específicas variarán según el tipo de ajuste que se deba realizar:

- Revisión del perfil de egreso.
- Análisis de matrices de tributación.
- Revisión de los resultados de aprendizaje.
- Revisión de la carga de trabajo de la asignatura.
- Elaboración del plan de estudio.
- Formulación de cálculo de las calificaciones de grado y titulación.
- Tabla de homologación.

Revisión del perfil de egreso

- **Carreras con ajuste curricular.** El perfil de egreso y sus componentes pueden ser objeto de revisiones periódicas. Su nivel de ajuste dependerá de lo indicado previamente (ajustes a la glosa o narración del perfil de egreso, o bien, modificaciones en componentes periféricos de las competencias de egreso, sin afectar desempeños claves).

- **Carreras con rediseño curricular.** Implica cambios sustantivos en el perfil de egreso (modificación de la glosa, incorporación o eliminación de dominios o ámbitos, o bien, ajustes en las competencias de egreso, ya sea en su número o en sus desempeños claves).

Una vez revisado y validado el perfil de egreso según el flujo correspondiente, se recomienda analizar el escalamiento de las competencias. Para ello se sugiere:

- Acordar los parámetros del escalamiento, considerando aspectos conceptuales (terminología, contenidos), metodológicos y procedimentales (situaciones de desempeño profesional), con foco en la trayectoria formativa.
- Estos parámetros guían en una secuencia de complejidad creciente el proceso de aprendizaje que tendrá el/la estudiante en los tres niveles formativos.
- Una vez acordado, incorporar estos parámetros en el documento de trabajo del escalamiento.
- Analizar dominios y competencias para comprender el tipo de conocimientos, habilidades, métodos, productos y desempeños comprometidos en cada caso, reflejados en los indicadores de escalamiento.
- Asegurar que el escalamiento muestre la progresión de aprendizajes del estudiantado, permitiendo el logro de cada competencia y su verificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para la revisión del escalamiento se sugiere:

1. Comenzar por el nivel 3, correspondiente a la salida del perfil de egreso. Las carreras deben considerar los aprendizajes prioritarios que debe alcanzar el estudiantado y que podrá implementar en el contexto laboral de su futuro ejercicio profesional.
2. Continuar con el nivel 1, que corresponde al ciclo inicial. Aquí comienza el proceso de enseñanza-aprendizaje y deben confirmarse los desempeños críticos para alcanzar el perfil de egreso. Si es necesario, se pueden proponer modificaciones o agregar indicadores.
3. Finalizar con el nivel 2, correspondiente al ciclo de finalización de la licenciatura, considerando que en este nivel el estudiantado debe certificar el grado y avanzar hacia el logro del perfil de egreso.

Una vez logrado el escalamiento de las competencias, es posible continuar con el desarrollo de los otros componentes curriculares del rediseño.

Análisis de matrices de tributación

- **Carreras con ajuste curricular.** Deben actualizar sus matrices de tributación para asegurar el alineamiento y coherencia entre los resultados de aprendizaje y las competencias del perfil de egreso.



- **Carreras con rediseño curricular.** Deben elaborar una nueva matriz considerando las competencias del perfil de egreso, su tributación con las asignaturas del plan de estudio y los resultados de aprendizaje.

Revisión de los resultados de aprendizaje

Todas las carreras con cualquier tipo de **ajuste curricular** deben analizar y ajustar sus resultados de aprendizaje considerando:

- Establecer una línea de base.
 - Contabilizar el número de resultados de aprendizaje y asignaturas que tributan a cada competencia por semestre o trimestre (según plan de estudio).
 - Confirmar que la distribución corresponde a lo esperado en el plan de estudio.
 - Verificar que los niveles taxonómicos sean acordes al ciclo (inicial, intermedio y final).
- Análisis del resultado de aprendizaje.
 - Confirmar la vigencia de cada resultado de aprendizaje.
 - Verificar la pertinencia de la tributación del resultado de aprendizaje a la competencia y su nivel de logro (inicial, intermedio o competente).
 - Revisar la redacción y formulación del resultado de aprendizaje bajo el esquema: verbo + objeto + condición + (finalidad).
 - Confirmar requisitos y la progresión obligatoria de aprendizajes entre resultados de aprendizaje.

Revisión de la carga de trabajo de la asignatura (créditos transferibles y horas según tipo de actividades)

Todas las carreras con cualquier tipo de **ajuste curricular** deben analizar y revisar la distribución de horas teóricas, de ejercicios, de laboratorio y autónomas (TELA), así como los créditos transferibles (CT), en función de los resultados de aprendizaje.

Recomendaciones:

- El mínimo de SCT por asignatura corresponde a 2 CT, equivalentes a 54 horas de trabajo total. Una carga menor implica aprendizajes demasiado específicos, que podrían integrarse en otra asignatura.
- Una asignatura de 4 SCT permite organizar el tiempo de trabajo incluyendo actividades como ejercicios y laboratorios.
- El máximo recomendado de SCT para asignaturas que no sean de carácter práctico o clínico es 8 SCT.
- Un semestre académico contempla 30 CT, con posibles variaciones. La carga anual normalizada corresponde a 60 CT.

Distribución de TELA:

1. No pueden existir horas autónomas igual a 0.
2. El mínimo de horas pedagógicas para cualquier actividad TELA es 2.
3. Se recomienda que la suma de horas directas semestrales no supere el 50 % del tiempo presencial disponible (30 horas pedagógicas o 20 horas cronológicas).
4. La suma de horas totales semanales de trabajo (TELAs) no debe exceder 68 horas pedagógicas (45 horas cronológicas). Toda excepción debe ser validada por la VRA.

Elaboración del plan de estudio

Las orientaciones generales respecto a la elaboración del plan de estudio son:

1. Organizar las asignaturas usando el cruce de competencia, saberes disciplinares y profesionales como eje.
2. Construir los resultados de aprendizaje considerando la competencia a la que tributan, el nivel en el que tributan y la vigencia de los conocimientos profesionales a los que tributan.
3. Construir las asignaturas agrupando resultados de aprendizaje vinculados a los indicadores del escalamiento (nivel de logro de las competencias), considerando la progresión taxonómica y su aporte al ciclo formativo.
4. Se pueden «reciclar» asignaturas y resultados de aprendizaje que coincidan con los aportes al nivel de logro y a las competencias.
5. Al construir las asignaturas se debe velar por su legibilidad y validez; para ello se solicita fortalecer la comunicación con empleadores, estudiantes y comunidad profesional.
6. Lo anterior no invalida la innovación, solo exige claridad y precisión en la fundamentación del plan de estudio.
7. La construcción de asignaturas debe respetar:
 - a) 2 SCT mínimos para cualquier asignatura.
 - b) 30 SCT por semestre.
 - c) 4 resultados de aprendizaje máximo por asignatura.
 - d) 4 unidades temáticas máximo por asignatura.
 - e) Horas TELA de 40 minutos, con un mínimo de un módulo (2 horas pedagógicas).
8. La licenciatura se entrega en 8.^º semestre con producto verificable.
9. La titulación debe quedar dentro del plan de estudio con carga académica y evaluación (prácticas).
10. Deben considerarse dos instancias de evaluación intermedia del logro del perfil de egreso.
11. La evaluación intermedia debe contar con carga académica y evaluación formal asignada.
12. Seis asignaturas máximo por semestre.

13. Asignaturas PEI instaladas:

- a)** FBVA I y II, en 1.er y 2.º semestres consecutivos (exceptuando el caso de pregrado de continuidad, ya que esta área formativa no está presente debido al perfil de ingreso).
- b)** Inglés I y II en semestres continuos.
- c)** Asignaturas sello, preferentemente entre 3.er y 8.º semestre.
- d)** Dos asignaturas interdisciplinares (una con A+S), preferentemente de 5.º a 8.º semestre.

14. Las asignaturas deben tener la menor cantidad de requisitos posibles para hacer más fluido el tránsito del estudiantado. No se recomienda que una asignatura tenga más de una como requisito.

Fórmula de cálculo de las calificaciones de grado y titulación

Todo plan de estudio debe indicar con claridad, de modo separado y específico, la fórmula de cálculo de salidas intermedias (títulos técnicos), grado académico (licenciatura) y título profesional.

Se deben señalar explícitamente las asignaturas o actividades curriculares que se promedian de modo simple o ponderado para el cálculo de calificaciones intermedias o finales, de manera comprensible para toda la comunidad universitaria y en particular para la Unidad de Registro Curricular.

Tabla de homologación

Todo plan de estudio debe incorporar la tabla de homologación que establece las equivalencias de asignaturas entre planes de estudio diferentes.

Para la instalación del PEI se espera que las tres últimas cohortes (2024, 2023 y 2022) puedan eventualmente cambiarse al plan actualizado. Para las cohortes que cursan 4.º y 5.º año debe evaluarse la viabilidad y pertinencia del cambio de plan.

Orientaciones para homologar asignaturas:

- 1)** La base de homologación son los RA, las horas TELA, los contenidos y los CT entre asignaturas. Si estos coinciden en más del 75 %, la homologación es viable. Los nombres de las asignaturas y su ubicación en el plan son de segundo orden de importancia.

- a)** Una asignatura del plan vigente que se divide en dos en el nuevo plan se debe homologar con ambas asignaturas creadas.
- b)** Dos asignaturas del plan vigente que se fusionan en una en el nuevo plan se homologan con la creada.
- c)** Los electivos y optativos de carrera se validan por el dominio al que tributan. Por ejemplo, si en el plan vigente existe un «Optativo

1» que tributa a un dominio del perfil, y en el nuevo plan también existe un «Optativo 2» que tributa al mismo dominio, entonces son homologables.

2) El orden en que aparezcan las asignaturas homologadas en el plan es relevante en términos de la programación y el avance en la malla del estudiantado.

a) Por ejemplo, si una asignatura cambia de nombre y se traslada de 3.er a 5.º semestre, se debe resguardar que el estudiantado que ya la cursó en el plan vigente y pasa a 5.º semestre en el plan nuevo no quede obligado a repetirla.

VIII. MECANISMOS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD: EVALUACIÓN DEL PERFIL DE EGRESO Y PLAN DE ESTUDIO

En el contexto de la educación superior, el aseguramiento de la calidad se ha consolidado como un componente esencial para garantizar procesos formativos pertinentes, coherentes y alineados con las exigencias del entorno profesional y social. Este compromiso institucional con la calidad de la oferta formativa se expresa a través de mecanismos sistemáticos de evaluación y mejora continua que permiten monitorear tanto el desarrollo del perfil de egreso del estudiantado como la efectividad del plan de estudio que sustenta dicho perfil.

En este marco, el presente capítulo aborda los principales instrumentos y procesos asociados al seguimiento del perfil de egreso y la evaluación del plan de estudio, destacando su rol en la gestión académica, la rendición de cuentas y la proyección estratégica de los programas formativos. A través del análisis de estos mecanismos —como el Secie y la evaluación de planes de estudio—, se propone fortalecer una cultura institucional orientada a la mejora continua y al aseguramiento de una formación integral y de calidad.

Figura 11. Sistema de evaluación del plan de estudio y perfil de egreso



Fuente: Elaboración de la Unidad de Desarrollo Curricular U. Central (2024) Sistema de evaluación de competencias.

IX. SISTEMA DE SEGUIMIENTO DEL PERFIL DE EGRESO

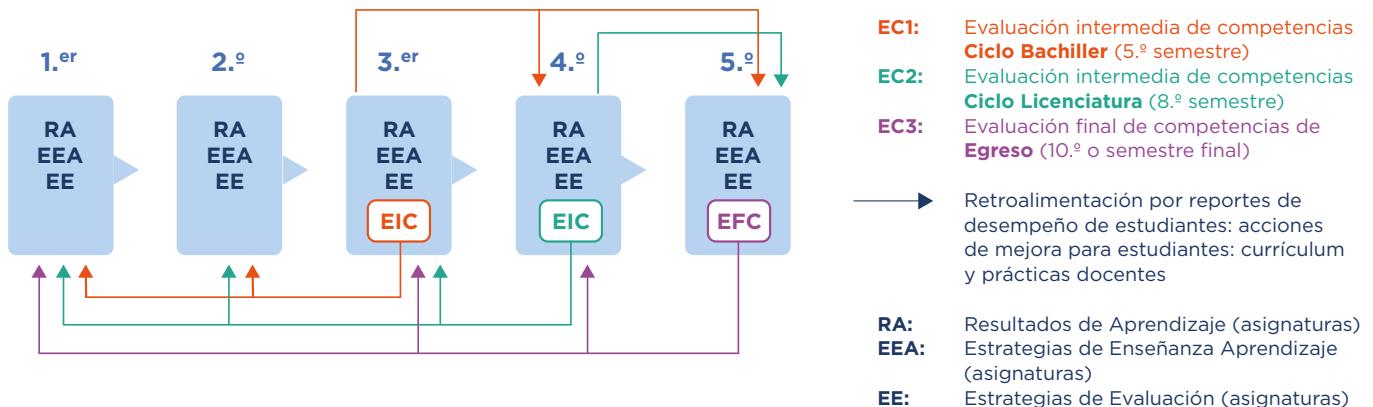
De acuerdo con la resolución PEI, cada ciclo formativo concluye en un hito de monitoreo que informa y retroalimenta tanto al estudiantado como al plan de estudio.

- Para el estudiantado, se entrega información sobre su nivel de desarrollo en relación con el perfil de egreso, considerando el estándar de desempeño definido. En caso de no alcanzar el nivel esperado, la carrera y el/la estudiante acuerdan formas de apoyo específicas.
- Para el plan de estudio, este proceso permite evaluar fortalezas y desafíos en el aporte de las asignaturas al perfil de egreso y al cumplimiento del hito. De esta manera, se pueden ajustar metodologías, formas de evaluación, organización del trabajo, recursos y otras dimensiones relevantes.

El Secie constituye un instrumento de gestión curricular y un mecanismo de aseguramiento de la calidad de los planes de estudio. Su foco está en la medición de competencias a través de los RA, con el objetivo de dar seguimiento al logro del perfil de egreso y optimizar la trayectoria formativa.

Basado en los principios, definiciones y estructura curricular del PEI, el Secie funciona como un sistema continuo y sistemático de evaluación de competencias, abordadas ciclo a ciclo dentro de las carreras, tal como se representa en la siguiente gráfica:

Figura 12. Sistema de evaluación de competencias



Fuente: Elaboración de la Unidad de Desarrollo Curricular U. Central (2024) Sistema de evaluación de competencias (Secie).

Como dispositivo de aseguramiento de la calidad del PEI, el Secie debe reflejar coherencia y consistencia en los siguientes procesos críticos asociados al aprendizaje:

- **Estrategias formativas metodológicas.** De acuerdo con el modelo de enseñanza del PEI, se establecen las metodologías docentes que sustentan el enfoque de competencias y el aprendizaje activo, enriquecidas a lo largo de la trayectoria formativa.
- **Estrategias de evaluación para el aprendizaje y evaluación auténtica.** Este proceso considera las situaciones evaluativas y los instrumentos destinados a valorar los aprendizajes del estudiantado.
- **Evaluación de competencias.** Al término del primer ciclo formativo y al finalizar el plan de estudio se aplica la evaluación de competencias, que evidencia los desempeños del estudiantado a partir del perfil de egreso, niveles de logro y resultados de aprendizaje de cada ciclo formativo.
- **Mecanismos de autorregulación.** Tras cada evaluación de competencias se deben definir acciones de optimización, mejoramiento y reforzamiento de la trayectoria formativa establecida en el plan de estudio, en coherencia con los aprendizajes efectivos alcanzados por el estudiantado.

Evaluación de un plan de estudio

La evaluación de un plan de estudio representa un proceso estratégico y reflexivo cuyo objetivo principal es fortalecer la calidad educativa en educación superior. Este proceso busca revisar sistemáticamente la validez, pertinencia, coherencia interna, eficacia y sostenibilidad del diseño curricular y de su implementación práctica.

La evaluación está alineada con el PEI, con el perfil de egreso declarado por cada programa académico y con los estándares definidos por la CNA para las carreras de acreditación obligatoria, respondiendo además a las demandas y transformaciones del entorno disciplinar, profesional y sociocultural.

El plan de estudio se concibe como un instrumento integral de planificación y gestión que articula múltiples dimensiones: la definición del perfil de egreso, la progresión de competencias, la distribución de asignaturas, las prácticas, las actividades de titulación y los créditos transferibles). Asimismo, establece modalidades de dictación, jornadas y requisitos para el avance curricular y la titulación, constituyéndose en una herramienta central para la gestión académica y la rendición de cuentas ante agentes internos y externos.

La evaluación del plan de estudio se organiza en torno a dos dimensiones fundamentales:

- **Diseño.** Se refiere a la estructura del plan, la claridad del perfil de egreso, la coherencia entre los componentes curriculares y el alineamiento constructivo entre resultados de aprendizaje, metodologías y sistemas de evaluación.
- **Implementación.** Considera las prácticas docentes, el uso de tecnologías, los mecanismos de coordinación y los recursos disponibles, incluyendo los resultados de dicha implementación.

Este proceso evaluativo sigue una metodología participativa y basada en evidencias, que se desarrolla a través de fases: planificación, recolección de información, análisis de datos, formulación de juicios evaluativos con recomendaciones y, finalmente, el seguimiento del plan de mejora. Se espera la participación activa de actores clave: docentes, estudiantado, egresados mediante sus comités, empleadores y, eventualmente, autoridades académicas de la facultad. El uso de criterios como coherencia, pertinencia y resultados permite focalizar el análisis en los componentes esenciales del plan de estudio y establecer mejoras fundamentadas.

La evaluación del plan de estudio se realiza en distintos momentos de la trayectoria formativa. En la etapa inicial, se centra en los primeros semestres para detectar brechas formativas mediante la evaluación

intermedia de competencias. Posteriormente, se aplica una evaluación total tras el primer año luego del egreso de la primera cohorte, y periódicamente cada cinco años, enfocándose en los ciclos intermedio y final del plan de estudio.

Los resultados de estas evaluaciones deben registrarse sistemáticamente y utilizarse como evidencia para tomar decisiones sobre ajustes menores, mayores o rediseños curriculares. Para ello existen formatos institucionales específicos para la presentación de diagnósticos, planes de mejora y propuestas de modificación del plan.

El comité curricular de carrera es responsable de liderar este proceso, asegurar su trazabilidad y contribuir a la promoción de una cultura institucional de mejora continua.

En conclusión, la evaluación del plan de estudio constituye una herramienta estratégica clave para el aseguramiento de la calidad, que no solo permite verificar su cumplimiento, sino también proyectar mejoras académicas pertinentes, alineadas con el modelo educativo, las necesidades del entorno profesional y los compromisos institucionales de formación integral.

Finalmente, desde esta *Guía para la instalación del PEI U. Central en pregrado*, es posible señalar que esta instalación es un hito estratégico que articula misión, visión y valores con los procesos formativos, asegurando pertinencia y coherencia en la oferta académica de pregrado regular y de continuidad, proyectando su instalación en el nivel formativo de posgrado.

Dicha implementación se sostiene en un enfoque centrado en el estudiantado, promoviendo aprendizajes significativos y orientados al desarrollo de competencias, en concordancia con los desafíos del entorno.

Para esta implementación se han propuesto mecanismos de ajuste, rediseño curricular y aseguramiento de la calidad, que facilitan una gestión académica orientada a la mejora continua y a la rendición de cuentas, fortaleciendo la trayectoria formativa del estudiantado.

La integración de líneas curriculares como FBVA, Sello Institucional e Interdisciplina otorga identidad y diferenciación a la propuesta formativa U. Central, potenciando la formación ciudadana, crítica, inclusiva y comprometida con la sostenibilidad y la internacionalización.

La instalación del PEI no se concibe como un proceso acabado, sino como un ejercicio permanente de reflexión, evaluación y adaptación, que requiere del compromiso activo de toda la comunidad universitaria para proyectar una educación superior de calidad, pertinente y con impacto en el desarrollo del país.

Referencias bibliográficas

- Comisión Nacional de Acreditación-CNA. (2022). *Criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional del subsistema universitario* [Resolución exenta DJ n.º 253-4]. Chile: CNA-Chile. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20INSTITUCIONAL%20SUBSISTEMA%20UNIVERSITARIO.pdf>
- Delgado Martínez, L. M. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante, hacia un nuevo arquetipo docente. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 37(1), 139-154. <https://doi.org/10.14201/et2019371139154>
- Green, W. y Whitsed, C. (2015). Introducing Critical Perspectives on Internationalising the Curriculum. En W. Green y C. Whitsed (Eds.), *Critical Perspectives on Internationalising the Curriculum in Disciplines: Reflective Narrative Accounts from Business, Education and Health* (pp. 3-22). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-085-7_1
- Rodríguez Fernández, A. y Pérez Martínez, A. (2024). Universidad actual y el modelo de alineamiento constructivo. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 11(1), 23-33. <https://doi.org/10.29156/inter.11.1.3>
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). <https://doi.org/10.24320/redie.2011.13.1.268>
- Universidad Central de Chile. (2017). *Orientaciones para el diseño y rediseño de programas de formación con enfoque de competencias: Manual de apoyo docente*. Vicerrectoría Académica. Recuperado de https://www.postgradosucentral.cl/profesores/download/manual_disenyo_y_redisenyo.pdf
- Universidad Central de Chile. (2022a). *Formulario 5: Evaluación para actualización curricular al Proyecto Educativo Institucional*. Vicerrectoría Académica, Dirección de Desarrollo Académico, Subdirección de Enseñanza Aprendizaje, Unidad de Desarrollo Curricular.
- Universidad Central de Chile. (2022b). *Formulario de presentación proyecto de diseño o rediseño curricular. Formulario 1: Justificación del diseño o rediseño*. Vicerrectoría Académica, Dirección de Desarrollo Académico, Subdirección de Enseñanza Aprendizaje, Unidad de Desarrollo Curricular.
- Universidad Central de Chile. (2022c). *Formulario de presentación proyecto de diseño o rediseño curricular. Formulario 2: Perfil de egreso*. Vicerrectoría Académica, Dirección de Desarrollo Académico, Subdirección de Enseñanza Aprendizaje, Unidad de Desarrollo Curricular.
- Universidad Central de Chile. (2022d). *Formulario 3: Resultados de aprendizaje/matriz de tributación/plan de estudios*. Vicerrectoría Académica, Dirección de Desarrollo Académico, Subdirección de Enseñanza Aprendizaje, Unidad de Desarrollo Curricular.
- Universidad Central de Chile. (2022e). *Formulario 3: Resultados de aprendizaje/matriz de tributación/plan de estudios pregrado de continuidad*. Vicerrectoría Académica, Dirección de Desarrollo Académico, Subdirección de Enseñanza Aprendizaje, Unidad de Desarrollo Curricular.
- Universidad Central de Chile. (2023a). *Resolución 6244: Proyecto Educativo Institucional* [Resolución exenta]. Santiago, Chile: Universidad Central de Chile. Recuperado de https://www.uchile.cl/uchile/site/docs/20191216/20191216164157/res_n_6244_pei.pdf

Universidad Central de Chile. (2023b). <i>Formulario 4: Programa y syllabus de asignaturas pregrado regular</i> . Vicerrectoría Académica, Dirección de Desarrollo Académico, Subdirección de Enseñanza Aprendizaje, Unidad de Desarrollo Curricular.	Universidad Central de Chile. (2024b). <i>Guía para transversalizar los temas de diversidad, inclusión y género</i> . Universidad Central de Chile.	Universidad Central de Chile. (2025d). <i>Formulario 4: Programa y pauta de revisión de asignatura pregrado de continuidad (Advance)</i> . Vicerrectoría Académica, Dirección de Desarrollo Académico, Subdirección de Enseñanza Aprendizaje, Unidad de Desarrollo Curricular.
Universidad Central de Chile. (2023c). <i>Formulario 6a: El sistema de evaluación de competencias intermedias y de egreso (Secie) en el contexto del Proyecto Educativo Institucional: Definiciones</i> . Vicerrectoría Académica, Dirección de Desarrollo Académico, Subdirección de Enseñanza Aprendizaje, Unidad de Desarrollo Curricular.	Universidad Central de Chile. (2024c). Acciones de internacionalización en los procesos formativos de la Universidad Central de Chile. Universidad Central de Chile.	Universidad Central de Chile. (2025d). <i>Formulario 4: Programa y pauta de revisión de asignatura pregrado de continuidad (Advance)</i> . Vicerrectoría Académica, Dirección de Desarrollo Académico, Subdirección de Enseñanza Aprendizaje, Unidad de Desarrollo Curricular.
Universidad Central de Chile. (2023d). <i>Formulario 6b: El sistema de evaluación de competencias intermedias y de egreso (Secie) en el contexto del Proyecto Educativo Institucional: Diseño y aplicación</i> . Vicerrectoría Académica, Dirección de Desarrollo Académico, Subdirección de Enseñanza Aprendizaje, Unidad de Desarrollo Curricular.	Universidad Central de Chile. (2024d). Guía para la transversalización del desarrollo sostenible y los Objetivos de Desarrollo Sostenible en planes de estudio, programas y syllabus de asignatura. Universidad Central de Chile.	Wit, H., Hunter, F., Howard, L., y Egon-Polak, E. (Eds.). (2015). <i>Internationalisation of higher education: A study for the European Parliament</i> . European Union. https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf
Universidad Central de Chile. (2024a). <i>Guía para la actualización y diseño de programa de asignatura</i> . Universidad Central de Chile.	Universidad Central de Chile. (2025b). <i>Guía para la evaluación de plan de estudio</i> . Universidad Central de Chile.	World Commission on Environment and Development. (1987). <i>Our common future: Report of the World Commission on Environment and Development</i> . Naciones Unidas. https://www.un.org/es/ga/president/65/issues/sustdev.shtml
	Universidad Central de Chile. (2025c). <i>Formulario 4: Programa de asignaturas para la Facultad de Educación y carreras vespertinas</i> . Vicerrectoría Académica, Dirección de Desarrollo Académico, Subdirección de Enseñanza Aprendizaje, Unidad de Desarrollo Curricular.	



Anexos

1. **Formulario 1:** Formulario de presentación proyecto de diseño o rediseño curricular. Justificación del diseño o rediseño
2. **Formulario 2:** Formulario de presentación proyecto de diseño o rediseño curricular. Perfil de egreso.
3. **Formulario 3:** Resultados de aprendizaje/matriz de tributación/plan de estudio
4. **Formulario 3:** Resultados de aprendizaje/matriz de tributación/plan de estudio pregrado de continuidad
5. **Formulario 4:** Programa y *syllabus* de asignaturas pregrado regular
6. **Formulario 4:** Programa de asignaturas para la Facultad de Educación y carreras vespertinas
7. **Formulario 4:** Programa y pauta de revisión de asignatura pregrado de continuidad (*advance*)
8. **Formulario 5:** Evaluación para actualización curricular al *Proyecto Educativo Institucional*.
9. **Formulario 6a:** El sistema de evaluación de competencias intermedias y de egreso (Secie) en el contexto del *Proyecto Educativo Institucional: Definiciones*
10. **Formulario 6b:** El sistema de evaluación de competencias intermedias y de egreso (Secie) en el contexto del *Proyecto Educativo Institucional: Diseño y aplicación*

Disponibles en página web.

<https://www.ucentral.cl/universidad/proyecto-academico/pei/#informacion-general>



CAPÍTULO 3:
PLAN DE FORMACIÓN, INNOVACIÓN E
INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA

I. INTRODUCCIÓN

La preocupación por la formación docente ha sido, desde al menos dos décadas, una prioridad para las universidades del país, en respuesta, entre otros fenómenos globales, a la masificación y diversificación de la matrícula en educación superior (Fleet et al., 2020) y a la creciente demanda por garantías de calidad y rendición de cuentas (Tight, 2016).

A partir de 2000, prácticamente la totalidad de las universidades en Chile cuentan con programas de formación docente que se han institucionalizado mediante la creación de centros de apoyo a la docencia. De este modo, las universidades han asumido el compromiso público de ofrecer una educación inclusiva y de excelencia, lo que ha implicado, entre otros aspectos, responsabilizarse de contar con programas que brinden una formación docente actualizada y pertinente a las características del estudiantado y a los requerimientos disciplinares y de política pública. Ello resulta especialmente relevante si se considera que el profesorado universitario no necesariamente cuenta con formación pedagógica previa al ejercicio de la docencia.

Disponer de un plan de formación en la U. Central dirigido al profesorado es fundamental para asegurar la calidad de una docencia orientada al aprendizaje del estudiantado. Al mismo tiempo, permite fortalecer la capacidad institucional para responder a los desafíos educativos actuales. Incorporar la evaluación desde el diseño es igualmente importante, ya que posibilita medir el impacto de la práctica docente en el aprendizaje del estudiantado y asegurar su alineamiento con los propósitos y políticas institucionales, como el perfil docente de la U. Central y el PEI.

II. ANTECEDENTES INSTITUCIONALES PARA EL *PLAN DE FORMACIÓN, INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA U. CENTRAL*

La U. Central cuenta con una larga trayectoria en la implementación de actividades de perfeccionamiento docente. No obstante, un área de mejora persistente en los procesos de autoevaluación y acreditación institucional (desde 2014 en adelante) ha sido el carácter incipiente de los resultados de estas instancias en la práctica docente y en el aprendizaje del estudiantado. Algo similar ocurre con los proyectos de innovación educativa, pues no se ha encontrado evidencia de que el conocimiento generado por la investigación e innovación educativa nutra el currículo y mejore los procesos de enseñanza y aprendizaje (Resolución 684, p. 21).

Sumado a lo anterior, se ha constatado un desarrollo aún incipiente en la función de investigación del profesorado, sin que se evidencie la generación de beneficios o aprendizajes que mejoren la docencia (Resolución 648, p. 21).

De igual modo, la formación docente debe alinearse con los actuales criterios de acreditación institucional definidos por la CNA, en específico el criterio 3, «Cuerpo académico», y el criterio 4, «Investigación, innovación docente y mejora del proceso formativo», los cuales contemplan tres niveles de cumplimiento.

El nivel 1 se centra en la existencia de políticas y la aplicación de mecanismos de aseguramiento de la calidad. El nivel 2 pone el foco en la aplicación sistemática de dichos mecanismos, con evidencia de medición de resultados y de promoción de una cultura de la calidad dentro de la universidad. El nivel 3 enfatiza el uso de los resultados para retroalimentar y ajustar políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad, dando cuenta de ciclos de mejora continua que permiten alcanzar resultados coherentes con las metas institucionales (CNA, 2023).

Tabla 15. Criterio 3 CNA cuerpo académico

Criterio 3: Cuerpo académico		
Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
<ul style="list-style-type: none">• La dotación del cuerpo académico permite atender las necesidades formativas de toda la oferta académica.• Existen políticas y normas para el ingreso y la evaluación periódica a dicho cuerpo, para garantizar idoneidad disciplinar, profesional y apresto pedagógico.• La universidad implementa actividades de desarrollo permanentes para la comprensión y ejecución del modelo educativo, y el fortalecimiento del sello institucional a las y los académicos.	<ul style="list-style-type: none">• La universidad evalúa continuamente al cuerpo académico para el mejoramiento de indicadores relativos a su dotación, estabilidad, dedicación y desarrollo, en función de sus programas, niveles y modalidades.• La universidad dispone de un sistema de apoyo permanente a la docencia.• Se desarrollan sistemáticamente actividades de fortalecimiento académico.	<ul style="list-style-type: none">• Las políticas y procedimientos institucionales, para el ingreso y el desarrollo del cuerpo académico, inciden en la mejora continua en los resultados de formación de las y los estudiantes.• Consecuentemente, se evidencian mejoras en los indicadores de implementación y cumplimiento del modelo educativo.

Fuente: CNA, Criterios y Estándares Acreditación Institucional (2022).

El *Plan de formación docente* de la U. Central, como se detalla más adelante, aborda específicamente la inducción pedagógica del profesorado y dispone de una oferta formativa de talleres y cursos alineados con las actividades de desarrollo permanente orientadas a la comprensión y ejecución del PEI y al fortalecimiento del sello institucional, en coherencia con el primer nivel del criterio 3 definido por la CNA.

Del mismo modo, este plan integra un sistema de evaluación progresiva respecto del impacto de la formación del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ponderado en los criterios de evaluación institucional relativos al desarrollo académico, en concordancia con el segundo y tercer nivel del criterio 3 establecido por la CNA.

Tabla 16. Criterio 4 investigación, innovación docente y mejora del proceso formativo

Criterio 4: Investigación, innovación docente y mejora del proceso formativo		
Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
<ul style="list-style-type: none"> La universidad cuenta con instancias que le permiten analizar las prácticas docentes y los resultados formativos, para implementar cambios y mejoras en estos procesos. 	<ul style="list-style-type: none"> La universidad dispone de instancias o acciones sistemáticas para fomentar la investigación y/o innovación sobre las propias prácticas docentes, considerando los avances de las distintas disciplinas y profesiones. Utiliza dichos conocimientos para mejorar el proceso formativo y monitorear su efectividad. 	<ul style="list-style-type: none"> Los resultados de la investigación y/o innovación docente inciden en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en la actualización sistemática de las políticas académicas institucionales. La institución muestra evidencias de que los resultados de la investigación y/o innovación docente redundan en la generación de nuevos conocimientos o resultados de innovación. Éstos son difundidos a las comunidades disciplinarias correspondientes, a nivel nacional o internacional.

Por su parte, el *Plan de formación, innovación e investigación en docencia* de la U. Central contempla igualmente instancias de formación orientadas al análisis de las prácticas docentes y de los resultados formativos, con el propósito de implementar cambios y mejoras en coherencia con el primer nivel definido por la CNA.

Del mismo modo, este plan considera instancias para el desarrollo de innovaciones e investigaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, en coherencia con el segundo nivel definido por la CNA. Asimismo, contempla la incidencia de las innovaciones docentes en el mejoramiento de los aprendizajes del estudiantado a través de procesos de investigación en docencia, como el *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL), en concordancia con el tercer nivel del criterio 4 establecido por la CNA.

III. NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE PARA EL LOGRO DEL PERFIL DOCENTE U. CENTRAL Y LA IMPLEMENTACIÓN DEL PEI

La U. Central, en el marco de su PEI y a través de la Subdea, definió en 2003 un perfil docente que establece que el profesorado que realiza funciones docentes en la universidad posee los conocimientos y habilidades necesarios para diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje innovadoras y desafiantes, que consideren las características del estudiantado y los resultados de aprendizaje de las asignaturas que le son confiadas, así como estrategias de evaluación coherentes con estas, utilizando un enfoque de evaluación auténtica cuando sea pertinente.

Además, se espera que diseñe ambientes de aprendizaje que estructuren y organicen las experiencias del estudiantado para el logro de los perfiles de egreso comprometidos, incorporando actividades que proporcionen múltiples perspectivas y representaciones de la realidad que sean relevantes y auténticas, que faciliten la reflexión, la metacognición y la coconstrucción del conocimiento. Finalmente, se espera que investigue —ya sea en el ámbito de su disciplina o en el ámbito educacional— para la innovación educativa, contribuyendo al desarrollo del saber pedagógico de la U. Central.

Este perfil se materializa y evalúa a través de las siguientes competencias para una docencia efectiva:

- **Implementa estrategias de enseñanza-aprendizaje** que permitan el logro de los resultados de aprendizaje de la asignatura que le son confiadas, incorporando diversas perspectivas y representaciones de la realidad, cercanas a los futuros ámbitos profesionales. Integra de modo pertinente en la trayectoria formativa y en los resultados de aprendizaje el uso de metodologías de enseñanza activa, para el logro de una docencia efectiva.

- **Implementa procesos de evaluación para el aprendizaje y/o evaluación auténtica**, consistentes con las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la trayectoria formativa y los resultados de aprendizaje. Monitorea oportunamente el proceso de aprendizaje del estudiantado, retroalimentando sus desempeños y logros con orientación a la mejora continua, para alcanzar una docencia efectiva.
- **Investiga en educación, docencia para la educación superior o en áreas disciplinarias que contribuyan con la educación**, considerando las prácticas de enseñanza-aprendizaje efectivas y el trabajo colaborativo con sus pares, para transferir y/o aplicar los resultados de los procesos investigativos al aula o a contextos similares de enseñanza y aprendizaje, contribuyendo así a la construcción del saber pedagógico de la U. Central.

En el marco del perfil docente institucional, la U. Central ha definido un perfil específico para el profesorado que realiza docencia en modalidad en línea, en el segmento que incluye programas *advance* y magísteres. Este perfil considera cinco competencias que se detallan a continuación:

- 1. Aplicación autónoma de la tecnopedagogía en la enseñanza disciplinar.** Maneja con autonomía y pertinencia las herramientas digitales disponibles en la U. Central para la aplicación tecnopedagógica de la enseñanza de su disciplina.
- 2. Uso de metodologías activas orientadas al logro de aprendizaje en entornos virtuales.** Utiliza con autonomía y pertinencia disciplinar metodologías activas complementadas por tecnologías digitales disponibles en la U. Central, para el logro de aprendizajes profundos y significativos en el estudiantado en entornos virtuales.
- 3. Evaluación y retroalimentación de aprendizajes en entornos virtuales.** Utiliza con autonomía y pertinencia disciplinar herramientas y tecnologías digitales para la evaluación del aprendizaje del estudiante y para brindar retroalimentación oportuna e inmediata, en coherencia con el PEI.
- 4. Comunicación e interacción con el estudiantado.** Utiliza las tecnologías digitales proporcionadas por la U. Central para comunicarse de forma efectiva y eficiente, e interactúa con empatía y flexibilidad, demostrando una disposición permanente y respetuosa hacia el estudiantado.
- 5. Atención a la diversidad del estudiantado.** Planifica una docencia diversificada, tanto a nivel metodológico como evaluativo, apoyada por tecnologías y recursos digitales que ofrezcan múltiples oportunidades de aprendizaje. Considera las características individuales, culturales y de género del estudiantado, detectando necesidades e intereses, así como barreras y desigualdades existentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a fin de garantizar la accesibilidad y la equidad en un clima de respeto.

Teniendo estos perfiles como referentes, durante el segundo semestre de 2024 se realizó un diagnóstico de necesidades de formación docente en las cinco facultades de la U. Central, considerando las sedes de Santiago y Región de Coquimbo. En total, 156 docentes respondieron el cuestionario. Los resultados evidencian que el profesorado requiere formación en las siguientes competencias del perfil docente, según su orden de prioridad.

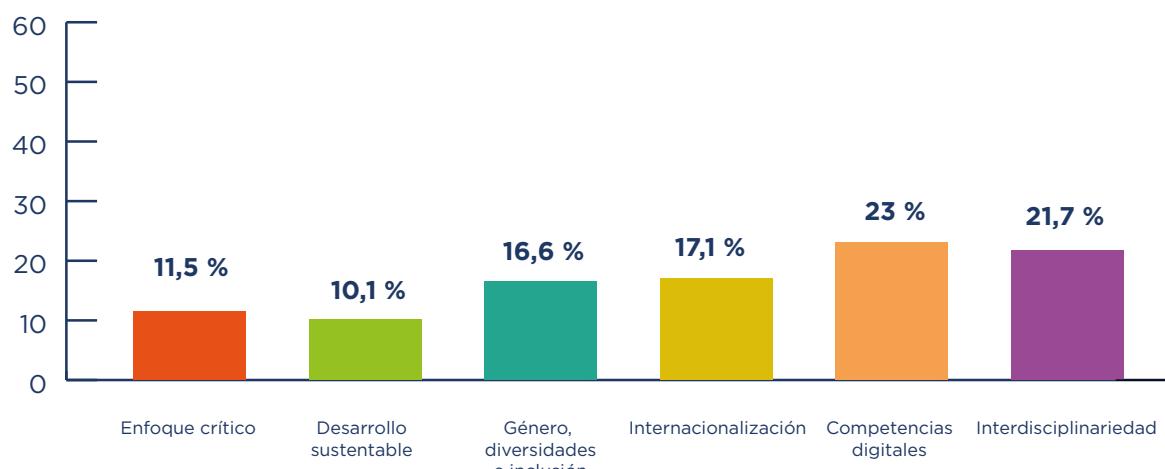
Figura 13. Necesidades de formación en competencias del perfil docente U. Central



Fuente: Elaboración propia en base a datos del *Diagnóstico de necesidades de formación docente* (2024).

Por su parte, respecto de la transversalización de los ejes clave del sello formativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el profesorado señala que requiere formación según el siguiente orden de prioridad:

Figura 14. Necesidades de formación en competencias del sello institucional



Fuente: Elaboración propia en base a datos del *Diagnóstico de necesidades de formación docente* (2024).

IV. REFERENTES TEÓRICOS QUE SUSTENTAN EL *PLAN DE FORMACIÓN, INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA DE LA U. CENTRAL*

Ante los desafíos actuales de la educación superior contemporánea, la evidencia disponible y la experiencia comparada sugieren que los programas de formación docente deberían ir más allá de la transmisión de información sobre enfoques genéricos de enseñanza y aprendizaje implementados de forma centralizada (Mathieson, 2011), y propiciar que el profesorado ejerza, desarrolle y fortalezca su agencia académica en los contextos locales en los que se desempeña, incorporando explícitamente la reflexión sobre sus capacidades y prácticas en relación con las oportunidades y restricciones del contexto.

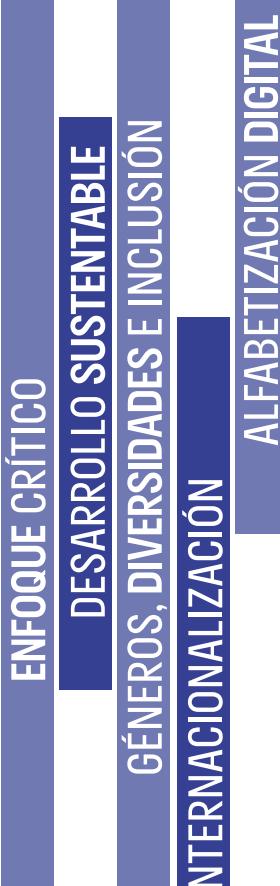
El *Plan de formación, innovación e investigación en docencia* de la U. Central se posiciona desde la teoría de la agencia, propuesta por el enfoque sociocultural centrado en el sujeto, e integra desde su diseño el modelo de evaluación de impacto propuesto por Guskey (2002) y Trigwell (2013). Ambas perspectivas se presentan a continuación.

1. La agencia académica como eje clave de la formación docente

En los últimos años se ha producido un aumento sustancial de la literatura que explora el concepto de agencia académica. Su comprensión sigue siendo dinámica (Cong-Lem, 2024) y ha sido abordada desde diferentes perspectivas teóricas. La agencia académica es inherentemente situacional y se practica dentro de las condiciones locales (Biesta et al., 2015). Por tanto, comprender su importancia —y, en específico, la de la agencia docente en la educación superior— es fundamental para mejorar las prácticas de enseñanza, los resultados de aprendizaje del estudiantado y el avance del campo académico (Cong-Lem, 2024).

La agencia académica, entendida como la actuación intencional del profesorado para llevar a cabo sus proyectos académicos en un contexto determinado, se ve influida por factores contextuales y personales que resultan cruciales para el desarrollo de una docencia eficaz (Cong-Lem, 2024). En otras palabras, el ejercicio de la agencia en el desarrollo docente está condicionado por las políticas institucionales, la cultura disciplinar, la identidad y la trayectoria académica.

La agencia académica se manifiesta en una amplia gama de actividades clave que abarcan la enseñanza, la investigación, el desarrollo profesional, los cambios curriculares y el resguardo del bienestar (Cong-Lem, 2024). La evidencia indica que estos aspectos deberían estar considerados en los programas de formación docente mediante la innovación pedagógica, el compromiso con la investigación, el desarrollo de competencias docentes,



los cambios curriculares y la promoción del bienestar. La evidencia empírica disponible muestra que los programas de formación basados en la modificación de creencias y prácticas docentes permiten cambios pedagógicos sostenidos a lo largo de tres semestres, a medida que las creencias evolucionan (Nguyen, 2020).

Un aspecto clave en la modificación de creencias es la autorreflexión sobre la práctica, cuyo efecto se amplifica en espacios colectivos a través del ejercicio de la agencia colectiva o relacional, que facilita la transformación de las prácticas docentes e impulsa los cambios institucionales (Vu, 2018, 2020). De igual modo, se reconoce que la realización de investigaciones en docencia respalda y facilita el cambio de las prácticas pedagógicas (Yang, 2018).

Entre los factores contextuales, se identifican las políticas y regulaciones nacionales e institucionales, las reformas curriculares y la cultura de facultad, expresada en las relaciones sociales, el liderazgo, el apoyo, las cargas de trabajo y la colaboración entre pares. En tanto, los factores personales aluden a las capacidades individuales, la identidad, las creencias, las emociones y la capacidad de interpretar los factores externos.

La agencia académica, en su práctica, se ve tanto facilitada como restringida por los factores contextuales y personales. La evidencia identifica que las políticas constituyen un determinante fundamental para el ejercicio de la agencia (Kim y Lee, 2020). Se recomienda evitar imponer cambios al profesorado sin considerar sus prácticas existentes ni reconocer genuinamente sus esfuerzos individuales. Asimismo, el desequilibrio en la carga de trabajo puede obstaculizar la capacidad docente para innovar en sus prácticas. Como facilitadores, se reconoce el papel mediador de los equipos directivos y la colaboración entre pares.

En cuanto a su manifestación, la agencia adopta distintas formas. Annala et al. (2021) identifican siete tipos: progresiva, opositora, territorial, mediadora, complaciente e impotente. La agencia académica experimenta transformaciones, transitando de una manifestación a otra, como pasar de la resistencia a la adaptabilidad frente a nuevas capacitaciones o políticas (Kim y Lee, 2020). Del mismo modo, la literatura señala que el profesorado universitario puede ejercer su agencia tanto de manera individual como colectiva. En la modalidad individual, el profesorado aborda los desafíos profesionales de forma autónoma, recurriendo a sus propios recursos; mientras que en la modalidad colectiva busca activamente el apoyo de sus pares y colabora con otros para alcanzar objetivos compartidos. Esta última modalidad se denomina agencia relacional o colectiva.

V. EVALUACIÓN DE IMPACTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Existe consenso respecto del efecto positivo que tienen los programas de desarrollo docente, tanto para el profesorado como para el estudiantado (Chalmers y Gardiner, 2015), en el mejoramiento de las prácticas docentes con el propósito de asegurar la calidad del aprendizaje y enfrentar los desafíos que plantea la formación de profesionales en un mundo globalizado (Postareff et al., 2007).

Sin embargo, la efectividad de los programas de formación docente tiende a evaluarse únicamente —y de forma indirecta— a través de la satisfacción de sus participantes. La limitación del uso exclusivo de estos instrumentos es que no entregan información sobre el impacto inmediato ni de largo plazo de los programas de formación (Postareff et al., 2007).

Si bien los actuales criterios de acreditación establecen como foco el impacto de las prácticas docentes en los aprendizajes del estudiantado, existe escasa evidencia, a nivel nacional, sobre el impacto real de los programas de formación docente en los procesos formativos del estudiantado.

Chalmers y Gardiner (2015) sugieren que las evaluaciones de los programas de desarrollo docente deben incorporarse desde la etapa de diseño, a fin de construir desde su inicio una base de evidencias que permita conocer su impacto. Para ello, recomiendan el modelo de evaluación propuesto por Guskey (2002), complementado por Trigwell (2013), organizado en cinco niveles de impacto: reacción, cambio conceptual, cambio en las prácticas, cambio organizacional e impacto en el aprendizaje del estudiantado.

Tabla 17. Niveles de impacto de la formación docente

Niveles de impacto
1.er nivel: Reacción docente
2.º nivel: Cambio conceptual
3.er nivel: Cambios en las prácticas docentes
4.º nivel: Cambios en la cultura organizacional
5.º nivel: Impacto en el aprendizaje del estudiantado

Fuente: Chalmers y Gardiner (2015).

El **primer nivel** contempla aquellas instancias de formación centradas en habilitar al profesorado para el ejercicio de su docencia y en su reacción luego de participar en estas iniciativas, a través de la satisfacción de los participantes, lo que entrega insumos para el mejoramiento de su diseño y desarrollo. La evidencia ha sido consistente al señalar que los programas de formación docente tienden a ser bien recibidos por el profesorado, reportándose satisfacción general entre los asistentes (Postareff et al., 2007) y cambios positivos en sus actitudes (Steinert et al., 2006).

El **segundo nivel** se refiere al cambio conceptual en el pensamiento docente respecto de la enseñanza y el aprendizaje. La evidencia indica que las instancias de formación que se centran en el cambio conceptual son eficaces para modificar las creencias docentes y promover prácticas centradas en el aprendizaje del estudiantado (Ginns et al., 2008), lo que incide favorablemente en la transición desde un enfoque de enseñanza centrado en la transmisión de información hacia uno orientado a la construcción de aprendizajes. Las instancias de formación en este nivel tienen como propósito el análisis crítico de las creencias y concepciones docentes.

El **tercer nivel** alude a los cambios en las prácticas docentes y se diferencia del nivel anterior, ya que la evidencia da cuenta de una brecha entre las creencias declaradas y las prácticas reales que desarrolla el profesorado. La importancia de abordar este nivel radica en que las prácticas de enseñanza tienen un impacto directo en el enfoque de aprendizaje del estudiantado (Prosser y Trigwell, 1999). Por ello, este nivel agrupa aquellas instancias formativas centradas en el diseño, la implementación y el seguimiento de prácticas docentes orientadas al logro de aprendizajes profundos y de calidad por parte del estudiantado.

El **cuarto nivel** se enfoca en los cambios en la cultura disciplinar y organizacional como factor clave que puede favorecer u obstaculizar las transformaciones en las prácticas docentes. Estos cambios abarcan políticas y regulaciones institucionales para el desarrollo de la docencia, así como culturas disciplinares que inciden en las prácticas individuales.

El **quinto nivel** tiene como foco los cambios en el aprendizaje del estudiantado, lo que implica determinar cómo y en qué medida las prácticas docentes impactan en el logro de aprendizaje del estudiantado. Una estrategia clave para abordar este nivel es la investigación en docencia, como la *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL).

VI. EL PLAN DE FORMACIÓN, INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA DE LA U. CENTRAL

El *Plan de formación, innovación e investigación en docencia* de la U. Central se ha diseñado en respuesta a las necesidades locales de formación docente, en coherencia con el PEI y los referentes teóricos seleccionados. Busca el logro progresivo del perfil docente a través de un conjunto de instancias formativas organizadas en cinco niveles de desarrollo y de evaluación, basados en el modelo propuesto por Guskey (2002) y Trigwell (2013), y desde la perspectiva del fortalecimiento de la agencia académica. A su vez, las instancias de formación y desarrollo contempladas en cada uno de los niveles del plan son reconocidas dentro del proceso de promoción académica del profesorado.

1. Primer nivel de formación para la habilitación de la docencia en la U. Central

El primer nivel del *Plan de formación, innovación e investigación en docencia* de la U. Central tiene como propósito habilitar en el ejercicio de la docencia, proporcionando un marco orientador para su desarrollo a través de la realización de un módulo autoinstructivo, dirigido al profesorado que ingresa a la universidad. Este módulo será desarrollado en colaboración con la Subdirección de Acompañamiento y Formación para la Educación Digital de la DTDE.

Su carácter es obligatorio para el profesorado que se incorpore a partir de 2025, pudiendo optar por cursarlo durante el 1.er o 2.º semestre del año de ingreso.

El módulo posee una duración total de 10 horas y se organiza en torno a los siguientes ejes: presentación del PEI, competencias del perfil docente de la U. Central y ejes del sello formativo institucional —enfoque crítico, desarrollo sustentable, inclusión, diversidad y género, internacionalización, competencias digitales e interdisciplina—.

2. Segundo nivel de formación para el cambio conceptual

El segundo nivel del *Plan de formación, innovación e investigación en docencia* de la U. Central tiene como propósito promover el cambio conceptual respecto de las creencias y concepciones docentes que limitan las prácticas pedagógicas y actúan como barreras para el logro de aprendizajes profundos en el estudiantado.

Contempla una oferta formativa semestral de talleres (de 2 a 6 horas) y cursos (de 7 horas o más) que profundizan en cada una de las competencias del perfil docente y en los ejes del sello formativo. Su diseño busca dar respuesta a las necesidades de formación identificadas en el diagnóstico realizado durante el segundo semestre de 2024, cuya actualización se efectuará semestralmente conforme a la detección de nuevas necesidades.

La evaluación de este nivel consistirá en la aplicación de cuestionarios o inventarios sobre enfoques de enseñanza y cambio de creencias, así como en la elaboración de ensayos y portafolios, sin perjuicio de que, por la naturaleza de las instancias formativas, puedan considerarse otros tipos de evaluación.

El profesorado deberá cumplir un mínimo de 40 horas de formación en este nivel, distribuidas en 28 horas de talleres y/o cursos que aborden las competencias del perfil docente y 12 horas en instancias formativas referidas a los ejes del sello. Podrá realizar este nivel en un plazo máximo de seis semestres académicos, cautelando no superar las 16 horas anuales de formación.

Se espera que el profesorado que cuente con la habilitación correspondiente en este nivel pueda incorporar en sus cursos ayudantes de aprendizaje que contribuyan a optimizar y potenciar el logro de los aprendizajes de sus pares, bajo los principios de inclusión, equidad y perspectiva de género.

En enero y julio de cada año se abrirá un concurso interno dirigido al profesorado para la relatoría de talleres y cursos sobre las necesidades de formación detectadas, de acuerdo con los criterios de calidad definidos por la Unidad de Desarrollo Docente. Se deberá resguardar que las propuestas mantengan el foco en el cambio de creencias y concepciones que inciden en las prácticas docentes.

Quienes se adjudiquen algún taller o curso podrán incluir la realización de dicha relatoría dentro de sus compromisos en el convenio de desempeño, además de presentarla como evidencia para la jerarquización y promoción académica.

Las iniciativas contempladas en este nivel serán reconocidas para la jerarquía académica de profesor/a asistente.

3. Tercer nivel de formación para el cambio de las prácticas docentes

El tercer nivel del *Plan de formación, innovación e investigación en docencia* de la U. Central considera dos instancias orientadas al cambio de las prácticas docentes: el Diplomado en Docencia para la Educación Superior y un fondo concursable en innovación de la docencia para el logro de aprendizajes de calidad del estudiantado. La evaluación en este nivel contempla distintas modalidades de evaluación auténtica, con foco en la demostración del cambio de prácticas docentes orientadas al logro de aprendizajes en el estudiantado.

El Diplomado en Docencia para la Educación Superior será rediseñado durante el primer semestre de 2025, con el fin de garantizar su alineamiento constructivo con el perfil docente de la U. Central. Asimismo, se incluirá en la evaluación final una instancia de demostración del cambio en las prácticas docentes. Este programa tiene una duración de 160 horas directas, distribuidas en cuatro meses.

Para el profesorado que se incorpore a la U. Central a partir de 2025, será requisito contar con la formación docente correspondiente a los niveles 1 y 2, y cursar este diplomado dentro de los cuatro primeros años desde su ingreso a la institución.

El profesorado deberá cursar este diplomado y, al menos, adjudicarse un fondo concursable en innovación de la docencia, los cuales serán reconocidos en el convenio de desempeño y en los procesos de promoción a la jerarquía de profesor/a asociado/a.

4. Cuarto nivel de formación para el cambio en la cultura organizacional

El cuarto nivel del *Plan de formación, innovación e investigación en docencia* de la U. Central tiene como propósito generar cambios en las culturas disciplinares y organizacional. Para ello, considera dos instancias principales: el *Programa de transformación de cursos*, con incidencia en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y un *Programa de mentorías para la gestión de la carrera académica*, dirigido a profesores noveles.

La evaluación en este nivel considera la elaboración de productos con foco en el cambio de prácticas de docencia disciplinaria orientadas al logro de aprendizajes.

El *Programa de transformación de cursos* busca constituirse como una instancia de investigación aplicada a los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la que dos o más docentes que comparten una línea disciplinaria, cursos de un mismo semestre o secciones de un mismo curso se reúnan para analizar un problema común y buscar alternativas de solución.

Para ello, desarrollarán un proceso de investigación en docencia (SoTL) que debe conducir a resultados publicables. Esta instancia contempla la realización de un diagnóstico del curso, que incluirá la aplicación de una batería de instrumentos para determinar el enfoque de enseñanza del profesorado y los enfoques de aprendizaje del estudiantado.

De acuerdo con los resultados del diagnóstico, se definirán los focos de transformación y se hará seguimiento a estos, para finalizar con una evaluación sobre el cambio de prácticas docentes y su incidencia en el aprendizaje. Se espera que durante 2025 se realice un piloto de esta iniciativa con cinco acompañamientos —uno por facultad—, ampliando su cobertura de manera progresiva.

El *Programa de mentorías para la gestión de la carrera académica* busca fortalecer el sentido de agencia del profesorado novel mediante la colaboración y el liderazgo de académicos/as que hayan alcanzado las dos más altas jerarquías (asociados/as y titulares).

Este programa implica definir un plan de trabajo que armonicen los intereses y potencialidades del profesorado que inicia su trayectoria con las oportunidades institucionales y de facultad. Se espera que las duplas se reúnan tres veces al año para la definición de compromisos a través de un plan de gestión de la carrera académica, el seguimiento y la evaluación de los resultados de los compromisos establecidos.

Por su parte, se reconocerá la labor del profesorado mentor tanto en los convenios de desempeño como en los procesos de jerarquización (para quienes ostenten la categoría de profesor/a asociado/a).

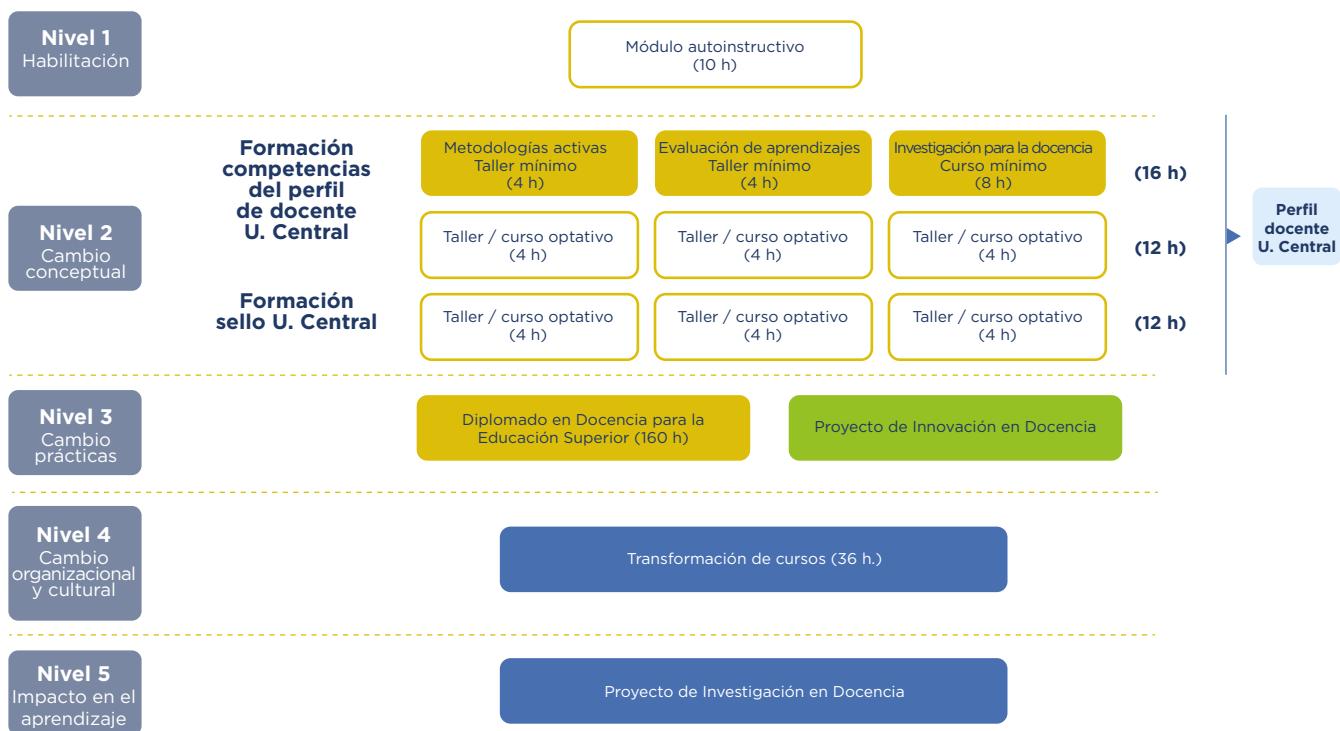
5. Quinto nivel de formación para evaluar el impacto en el aprendizaje del estudiantado

El quinto nivel del *Plan de formación, innovación e investigación en docencia* de la U. Central considera un *Fondo concursable para investigación en docencia* con impacto en el aprendizaje del estudiantado. La evaluación en este nivel contempla la tasa de aprobación de los cursos y la evaluación de la ganancia de aprendizaje del estudiantado.

Se espera, como producto de este nivel, la generación de un artículo académico que dé cuenta de los resultados de la investigación en docencia. Asimismo, la participación y culminación exitosa de este nivel será reconocida para la jerarquía de profesor/a titular.

La Figura 15 que se presenta a continuación resume el itinerario formativo del plan, de acuerdo con sus cinco niveles de progresión y las instancias de formación, innovación e investigación en docencia que lo componen.

Figura 15. Plan de formación, innovación e investigación en docencia U. Central (2025)



Fuente: Unidad de Desarrollo Docente (2025).

Cada nivel de impacto contemplado en el *Plan de formación, innovación e investigación en docencia* de la U. Central cuenta con un conjunto de instrumentos de recolección de información orientados al levantamiento sistemático de evidencias que aseguren el cumplimiento de los resultados previstos.

Tabla 18. Matriz de evaluación de la formación docente

Nivel de impacto	Instrumentos	Resultados
Nivel I Habilitación	- Cuestionario sobre perfil docente U. Central y PEI. -Encuesta de satisfacción.	-N.º y % de profesores/as de nuevo ingreso habilitados.
Nivel II Cambio conceptual	-Inventario sobre cambio conceptual (Enfoques de enseñanza ATI, valoración de buenas prácticas docentes Winspread, cambio de creencias).	-N.º y % de profesores/as jornada que completaron la oferta formativa centrada en el cambio conceptual. -N.º y % de profesores que modificaron su enfoque de enseñanza hacia el aprendizaje del estudiantado.
Nivel III cambio de prácticas docentes	-Inventario de enfoques de enseñanza. -Inventario de orientación al aprendizaje. -Observación entre pares y cambios de creencias. -Sistematización de la innovación implementada. -Resultados en <i>Encuesta de evaluación docente</i> .	-N.º y % de profesores/as que modificaron su enfoque de enseñanza. -N.º y % de estudiantes que modificaron su orientación hacia el aprendizaje profundo. - <i>Syllabus</i> rediseñados. -Resultado de las innovaciones implementadas en el cambio de prácticas docentes en presentaciones/conferencias.
Nivel IV cambio organizacional y de prácticas disciplinar	-Inventario de enfoques de enseñanza. -Aplicación de diagnóstico situacional (Dee Fink). -Inventario de orientación al aprendizaje. -Observación entre pares y cambios de creencias. -Aplicación <i>Protocolo Transformación de Cursos</i> . -Sistematización de la innovación implementada. -Resultados en <i>Encuesta de evaluación docente</i> .	-N.º y % de profesores/as que modificaron su enfoque de enseñanza. -N.º y % de estudiantes que modificaron su orientación hacia el aprendizaje profundo. -Resultado de las innovaciones implementadas en cambio de prácticas docentes. - <i>Syllabus</i> rediseñados. -Presentaciones/conferencias de los resultados de las innovaciones. -Reconocimiento de los resultados y productos de las innovaciones en la reglamentación (Jerarquización, Convenio de Desempeño Académico y evaluación docente). -% de ganancias en el aprendizaje a través de <i>Inventory concepts</i> .

**PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL
y su implementación en pregrado**

Tabla 18. Matriz de evaluación de la formación docente, (continuación).

Nivel de impacto	Instrumentos	Resultados
Nivel V Impacto en el aprendizaje del estudiantado	<ul style="list-style-type: none"> -Inventario de enfoques de enseñanza. -Inventario de orientación al aprendizaje. -Observación entre pares y cambios de creencias. -Sistematización de la innovación implementada. -Resultados en <i>encuesta de evaluación docente</i>. -Aplicación protocolo SoTL. 	<ul style="list-style-type: none"> -N.º y % de profesores/as que modificaron su enfoque de enseñanza. -N.º y % de estudiantes que modificaron su orientación hacia el aprendizaje profundo. -% de ganancias en el aprendizaje a través de <i>Inventory concepts</i>. -% de variación de las tasas históricas de aprobación de curso. -Artículos SoTL sobre resultados en revistas especializadas.

Fuente: Unidad de Desarrollo Docente, DDA (2025).

En definitiva, cada nivel considera un conjunto de instrumentos que permiten conocer el grado de cambio en las concepciones y creencias docentes, en las prácticas de enseñanza, en la docencia disciplinar y en el aprendizaje del estudiantado. La aplicación sistemática de estos instrumentos posibilitará la evaluación progresiva del plan y la realización de ajustes cuando sea necesario.

Tabla 19. Cruce de niveles de progresión del plan con criterios establecidos por la CNA

Competencias del perfil docente U. Central y ejes sellos PEI	NIVEL I Reacción	NIVEL II Cambio conceptual	NIVEL III Cambios de prácticas docentes	NIVEL IV Cambios en la cultura Organizacional y disciplinar	NIVEL V Impacto en el aprendizaje de los estudiantes
	Habilitación para el ejercicio de la docencia U. Central (obligatorio) Reconocimiento: Profesor/a instructor/a	Reconocimiento: Profesor/a asistente	Reconocimiento: Profesor/a asociado/a	Reconocimiento: Profesor/a titular	Reconocimiento: Profesor/a titular
Perfil docente U. Central <ul style="list-style-type: none"> Implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Evaluación para el aprendizaje. Investigación e innovación en la docencia para la mejora del proceso formativo. 	Módulo autoinstructivo de inducción: PEI, perfil docente y ejes del sello U. Central.	Talleres y cursos según diagnóstico de necesidades formativas para implementar el PEI y el perfil docente U. Central en: <ul style="list-style-type: none"> Estrategias de enseñanza y aprendizaje, Evaluación de aprendizajes, Investigación e innovación docente, Enfoque crítico, Desarrollo sustentable, 	<ul style="list-style-type: none"> Diplomado en Docencia para la Educación Superior. Fondo concursable de innovación docente orientado al logro de aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> Programa de transformación de la docencia disciplinar, con incidencia en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Programa de mentorías académicas: acompañamiento de profesores/as titulares a profesores/as noveles para la gestión de la carrera académica. 	Fondos concursables de investigación en docencia, con foco en el impacto en el aprendizaje del estudiantado. Publicaciones SoTL y difusión de resultados.
EJES SELLO PEI <ul style="list-style-type: none"> Enfoque crítico. Desarrollo sustentable. Inclusión, diversidad y género. 					

Tabla 19. Cruce de niveles de progresión del plan con criterios establecidos por la CNA, (continuación).

Competencias del perfil docente U. Central y ejes sellos PEI	NIVEL I Reacción	NIVEL II Cambio conceptual	NIVEL III Cambios de prácticas docentes	NIVEL IV Cambios en la cultura Organizacional y disciplinar	NIVEL V Impacto en el aprendizaje de los estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> • Internacionalización. • Competencias digitales. • Interdisciplina. 		<ul style="list-style-type: none"> • Inclusión, diversidad y género, • Internacionalización, competencias digitales e • Interdisciplina. 			
Criterios / niveles CNA	Criterio 3 Nivel 1. Existencia de apresto pedagógico e implementación de actividades permanentes de desarrollo para la comprensión y ejecución del modelo educativo, y fortalecimiento del sello institucional.	Criterio 3 Nivel 2. La universidad dispone de un sistema de apoyo permanente a la docencia. Se desarrollan sistemáticamente actividades de fortalecimiento académico.	Criterio 3 Nivel 2. La universidad dispone de un sistema de apoyo permanente a la docencia. Se desarrollan sistemáticamente actividades de fortalecimiento académico.	Criterio 3 Nivel 3. Las políticas y procedimientos institucionales, para el desarrollo del cuerpo académico, inciden en la mejora continua en los resultados de formación de las y los estudiantes. Consecuentemente, se evidencian mejoras en los indicadores de implementación y cumplimiento del modelo educativo.	Criterio 3 Nivel 3. Las políticas y procedimientos institucionales, para el desarrollo del cuerpo académico, inciden en la mejora continua en los resultados de formación de las y los estudiantes. Consecuentemente, se evidencian mejoras en los indicadores de implementación y cumplimiento del modelo educativo.

Competencias del perfil docente U. Central y ejes sellos PEI	NIVEL I Reacción	NIVEL II Cambio conceptual	NIVEL III Cambios de prácticas docentes	NIVEL IV Cambios en la cultura organizacional y disciplinar	NIVEL V Impacto en el aprendizaje de los estudiantes
		<p>Criterio 4 Nivel 1. Instancias para analizar las prácticas docentes y resultados formativos, implementando mejoras.</p>	<p>Criterio 4 Nivel 2. La universidad dispone de instancias o acciones sistemáticas para fomentar la investigación y/o la innovación sobre las propias prácticas docentes, considerando los avances de las distintas disciplinas y profesiones.</p> <p>Utiliza dichos conocimientos para mejorar el proceso formativo y monitorear su efectividad.</p>	<p>Criterio 4 Nivel 2. La universidad dispone de instancias o acciones sistemáticas para fomentar la investigación y/o la innovación sobre las propias prácticas docentes, considerando los avances de las distintas disciplinas y profesiones.</p> <p>Utiliza dichos conocimientos para mejorar el proceso formativo y monitorear su efectividad.</p>	<p>Criterio 4 Nivel 3. Los resultados de la investigación y/o la innovación docente inciden en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la actualización sistemática de las políticas académicas institucionales.</p> <p>La institución muestra evidencias de que los resultados de la investigación y/o la innovación docente redundan en la generación de nuevos conocimientos o resultados de innovación. Estos son difundidos a las comunidades disciplinares correspondientes, a nivel nacional o internacional.</p>

Fuente: Unidad de Desarrollo Docente, DDA (2025) .

Referencias bibliográficas

- Annala, J., Lindén, J., Mäkinen, M. y Henriksson, J. (2021). Understanding academic agency in curriculum change in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(6), 1310-1327. <https://doi.org/10.1080/1352517.2021.1881772>
- Biesta, G., Priestley, M. y Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Chalmers, D. y Gardiner, D. (2015). The measurement and impact of university teacher development programs. *Educar*, 51(1), 53-80. <https://doi.org/10.5565/rev/eduar.655>
- Comisión Nacional de Acreditación. (2022). *Resolución Exenta de Acreditación Institucional 684*.
- Comisión Nacional de Acreditación de Chile. (2023). *Criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional del subsistema universitario*. CNA-Chile.
- Cong-Lem, N. (2024). Teacher agency for change and development in higher education: A scoping literature review. *International Journal of Educational Reform*, 1-24. <https://doi.org/10.1177/10567879231224744>
- Fleet, N., Leihy, P. y Salazar, J. M. (2020). Crisis de la educación superior en el Chile neoliberal: mercado y burocracia. *Educar em Revista*, 36(1), 1-19. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77536>
- Ginns, P., Kitay, J. y Prosser, M. (2008). Developing conceptions of teaching and the scholarship of teaching through a graduate certificate in higher education. *International Journal for Academic Development*, 13(3), 175-185. <https://doi.org/10.1080/1360144082242382>
- Guskey, T. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.
- Kim, H. K. y Lee, S. (2020). Multiple roles of language teachers in supporting CLIL. *English Teaching & Learning*, 44(2), 109-126. <https://doi.org/10.1007/s42321-020-00050-6>
- Mathieson, S. (2011). Developing academic agency through critical reflection: A sociocultural approach to academic induction programmes. *International Journal for Academic Development*, 16(3), 243-256.
- Nguyen, H. B. (2020). Lecturers' beliefs and agency about active learning in English for specific purposes classes. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(3), 86-105. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.3.6>
- Postareff, L., Lindblom-Ylännne, S. y Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557-571.
- Prosser, M. y Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. SRHE and Open University Press.
- Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M. y Prideaux, D. (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education (BEME Guide 8). *Medical Teacher*, 28(6), 497-526.
- Tight, M. P. (2016). Phenomenography: The development and application of an innovative research design in higher education research. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(3), 319-338. <https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1010284>

Trigwell, K. (2013). Evidence of the impact of Scholarship of Teaching and Learning purposes. *Teaching & Learning Inquiry*, 1(1), 95-105. <https://doi.org/10.2979/teachlearninginquiry.1.1.95>

Universidad Central de Chile. (2023). *Resolución 6244: Proyecto Educativo Institucional*. Santiago, Chile: Universidad Central de Chile. Recuperado de https://www.ucentral.cl/ucentral/site/docs/20191216/20191216164157/res_n_6244_pei.pdf

Vu, T. N. (2018). The integration of reflection to develop teacher agency in a context of current English language teaching at the Vietnamese local law firm. *Asian EFL Journal*, 14(7), 90-112.

Vu, T. N. (2020). Examining teacher agency among teacher educators: An action research in Vietnam. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(7), 94-113. <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n7.6>

Yang, H. (2018). An analysis of the relationship between Chinese EFL teachers' agency and beliefs from an activity theory perspective. *Asian EFL Journal*, 20(3), 32-54.

CAPÍTULO 4:
IMPLEMENTACIÓN DEL
PROYECTO EDUCATIVO EN LA
PROGRESIÓN ESTUDIANTIL

I. INTRODUCCIÓN

En línea con la reciente actualización de su PEI CREA U. Central (2023) y en coherencia con los actuales estándares de aseguramiento de la calidad que rigen el sistema de educación superior chileno, la U. Central ha emprendido un proceso fundamental de reajuste de su MPE (2017). Este instrumento sirve para el monitoreo, seguimiento y evaluación de la progresión académica de su estudiantado. El propósito central de esta revisión es armonizar, potenciar y otorgar unidad de propósito a las diversas acciones llevadas a cabo por las distintas direcciones y unidades de la institución que inciden directamente en el proceso formativo, asegurando el cumplimiento óptimo de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, la efectiva progresión del estudiantado a través de sus trayectorias formativas.

La gestión institucional respecto de la progresión estudiantil adquiere una relevancia crítica en el contexto actual de la educación superior chilena, especialmente para instituciones como la U. Central, que están adscritas a la política de gratuidad. Para estas universidades, desarrollar políticas, mecanismos y dispositivos que permitan propender a la oportuna progresión de su estudiantado no es solo una cuestión de aseguramiento de la calidad de los procesos académicos, sino también de tomar acción respecto del cumplimiento del compromiso social de la institución. La política de gratuidad busca democratizar el acceso a la educación superior, pero su impacto real se materializa cuando el estudiantado no solo ingresa, sino que también completa exitosamente su programa de estudio. Una progresión estudiantil oportuna, eficiente y adecuadamente gestionada tendría como resultado la disminución de las tasas de deserción y, en consecuencia, contribuiría a la formación de profesionales que dan cuenta del sello institucional al insertarse en el desarrollo del país.

En este marco, el proceso de actualización del MPE de la U. Central se alinea con el imperativo de visibilizar las trayectorias formativas inclusivas de su estudiantado. Esto implica reconocer la diversidad de los/as mismos/as, sus puntos de partida, sus ritmos y estilos de aprendizaje y las posibles dificultades que puedan enfrentar durante su estadía en la institución y su tránsito en el plan de estudio. Un modelo de progresión robusto debe ser capaz de identificar tempranamente factores que actúen como obstaculizadores del avance académico, ofrecer apoyos diversos, pertinentes y personalizados, y construir rutas flexibles que permitan a cada estudiante alcanzar sus metas académicas, con independencia de su condición socioeconómica o de su trayectoria previa. Así, en coherencia con el PEI CREA U. Central, la inclusión no se agota únicamente en el acceso, sino también en la permanencia y la titulación oportuna.



Para lograr este objetivo, la VRA ha encomendado a la DGD la tarea de desarrollar una propuesta exhaustiva para la actualización del —ahora— MPE. Esta iniciativa contempla una consideración minuciosa de los factores contextuales internos y externos, la realización de un diagnóstico de los factores que influyen en la progresión académica, el desarrollo de un marco conceptual que siente las bases sobre las cuales se define la progresión estudiantil en la institución y, finalmente, una propuesta de actualización del modelo.

Para ello, se realizó una exhaustiva revisión contextual y conceptual que integra una síntesis de la revisión bibliográfica reciente sobre conceptos cruciales en educación superior, como progresión académica, permanencia estudiantil, sistemas de alerta temprana y monitoreo de los resultados del proceso formativo. Este enfoque integral busca asegurar que el nuevo MPE no solo sea pertinente y eficaz, sino que también responda a los desafíos actuales y futuros de la institución, garantizando que cada estudiante de la U. Central pueda desarrollar plenamente su potencial y contribuir al desarrollo del país.

II. MARCO CONCEPTUAL: PROGRESIÓN, PERMANENCIA Y ABANDONO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

El objetivo específico del presente documento es identificar las principales estrategias nacionales e internacionales en materia de acompañamiento y apoyo estudiantil, las cuales le permitan a la U. Central actualizar su MPE en base a las evidencias y tendencias vigentes en el sistema de educación superior.

Si bien el desafío de actualizar el instrumento de monitoreo, seguimiento y evaluación es interno, y servirá para responder a estándares de calidad del sistema de educación superior nacional, es importante recordar que también debe considerar y responder a las profundas transformaciones y exigencias globales o internacionales del sistema, las que vienen incluso desde antes de la pandemia, y que están sustentadas y/o relacionadas con (Brunner, 2024):

- La **Declaración de Cartagena de Indias** de 2016, donde se resaltó la idea de la educación a lo largo de la vida; la formación de competencias de desarrollo emprendedor, personal y profesional del estudiantado, y la movilidad del estudiantado, profesores e investigadores, entre otros.
- Los **ODS** de la Agenda 2030 de Naciones Unidas, de 2015, que plantean: educación inclusiva y de calidad durante la vida (ODS 4); igualdad de género (ODS 5); e igualdad de oportunidades para reducir desigualdades (ODS 10).
- La **Conferencia Mundial de Educación Superior** de 2009, que también puso foco en los temas de acceso, equidad, calidad, así como en la internacionalización y cooperación internacional, la investigación e innovación, y los aprendizajes.
- La **Conferencia Regional de Educación Superior** (CRES) de 2018, en la que se reafirmó el compromiso de las universidades con la transformación y el avance democrático de las sociedades, con los distintos ODS de la Agenda 2030, y con plantearse un programa estratégico de desarrollo científico y tecnológico para la investigación orientada a contextos sociales, económicos y culturales, entre otros.
- El IV **Encuentro Internacional de Rectores** de 2018, donde se concluye la necesidad de que las instituciones de educación superior lideren los dinámicos cambios que experimenta la sociedad, transformando para ello sus modelos educativos y operativos. También, la necesidad de avanzar en ofertas formativas híbridas y en programas de capacitación y actualización en el lugar de trabajo, así como en dar un mayor énfasis a la educación humanística y a las competencias transversales del estudiantado.

Además, el creciente aumento de la matrícula en el nivel terciario en Iberoamérica, que se expandió en más de ocho millones de estudiantes

(38 %), creciendo de 21,7 a 29,9 millones de estudiantes durante el período 2013-2014/2020-2021 (Brunner, 2024), implica que trabajar para la mejora de la permanencia y progresión estudiantil no es solo para beneficio del estudiantado y de la propia institución. Lo es también para la economía de los países.

Así se señala en el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ya que aumentar las tasas de graduación en niveles educativos superiores constituye un factor protector ante situaciones de crisis económica, como la ocasionada por la pandemia de covid-19 (OCDE, 2022, citado en Centro de Estudios Mineduc, 2022). Esto, por dos aspectos:

- 1.** durante la pandemia, el desempleo afectó con mayor fuerza a aquellas personas con educación secundaria incompleta que a quienes contaban con estudios superiores; y
- 2.** quienes cuentan con niveles de estudios mayores poseen más herramientas para adaptarse a la demanda del uso de nuevas tecnologías, las que adquirieron mucha relevancia en los extensos períodos de exclusión y de educación y trabajo a distancia.

Por otra parte, respecto del abandono en educación superior existen otros efectos generalmente invisibilizados, como la pérdida de capitales culturales y la incidencia en la salud mental, familiar y social. Por ello, hace falta hacer visible aquello que se pierde cuando un sujeto no logra culminar su formación universitaria en su contexto familiar, personal, social, económico y cultural (Proyecto Alfa GUIA, 2013, p. 27).

Por todo lo anterior, los gobiernos en general, y los sistemas de educación e instituciones en particular, deben estar comprometidos con reducir los índices de abandono e invertir para ampliar la cobertura con calidad en la educación superior. Estas acciones permiten reducir la exclusión y generar oportunidades con calidad y equidad. Además, por sus implicancias, se hace necesario dar cuenta del impacto del abandono en las políticas y metas de educación de cada país, en la eficiencia institucional, en el logro de objetivos formativos y en la pertinencia de las metodologías de enseñanza y recursos utilizados en el proceso, entre otros.

En este contexto, contar con un modelo que promueva la progresión en la educación superior, nuevo o actualizado, sin duda permite aunar y articular recursos institucionales, tanto humanos como materiales y financieros, para beneficio y bienestar del estudiantado, de la institución y del país. Y, por ello, la comunidad de la U. Central debe asumir el reto como una responsabilidad ética y social, reto al cual se espera aportar con este primer documento o producto de la asesoría.

A continuación, se presentan algunos conceptos clave que se encontraron durante la revisión bibliográfica y que se consideran esenciales de manejar y comprender por quienes trabajen en o para la permanencia y progresión del estudiantado en la educación superior:

Deserción estudiantil. La definición y comprensión de este concepto cambió a partir de la década de 1970. Hasta esa fecha, la retención del estudiantado o la falta de ella era vista como el reflejo de los atributos, habilidades y motivación individuales. Por tanto, los índices de deserción eran producto de su fracaso, no de las instituciones. Desde entonces, esta visión se transformó de manera significativa, incorporando el reconocimiento del papel que desempeña el entorno, y en particular la institución, en la experiencia educativa y en la decisión del estudiante de permanecer o abandonar sus estudios (Tinto, 2006-2007).

Para algunos investigadores/as, hablar de deserción es sinónimo de abandono, pero indican que, al usarlos, se destaca la connotación desfavorable que conlleva el término, debido a su vinculación con un lenguaje de tipo militar que asocia el abandono con un acto de traición sancionado y penalizado, en algunos contextos y en algunos momentos históricos, incluso con la muerte. Para otros investigadores, el término reduce el análisis de las causas estructurales del evento y centra la responsabilidad en el sujeto. Pese a estos cuestionamientos, el término deserción sigue siendo empleado por un amplio número de investigadores, quienes plantean que las nuevas formas de nominación solo minimizan la gravedad y persistencia de ciertos problemas sociales, o quienes no ven necesario reemplazar el término, sino distinguir sus tipologías y complementar su uso con términos opuestos o alternativos, como persistencia, permanencia y graduación (Proyecto Alfa GUIA, 2012, s. p.). En este mismo documento se plantea que la deserción está asociada a múltiples causas o factores, los que se pueden agrupar en cinco tipos:

1. Individuales. Considera la edad, el sexo, el estado civil, la carrera, la escolaridad de adultos referentes, la cantidad de hermanos, con quién vive, la participación en grupos sociales, la comunidad o grupo étnico, la procedencia, el tipo de institución de educación secundaria, el año de finalización de educación secundaria, los períodos académicos previos al iniciar la educación superior, el rendimiento académico, las pruebas de estado (o acceso), la orientación académica vocacional, las necesidades educativas especiales, las condiciones de salud, los eventos significativos, las competencias académicas, la motivación académica, la satisfacción académica, las relaciones interpersonales y el embarazo durante la vida universitaria.

2. Académicas. Incluye hábitos de estudio, estudios superiores previos, abandono de estudios de educación media y superior previos, créditos no aprobados, carga académica en el periodo vigente, cursos aprobados, tipo de estudio y metodología de enseñanza-aprendizaje.



3. Institucionales. Infraestructura, dotación, normativa, programas de apoyo y acompañamiento, ambiente social, ambiente político, seguridad y orden público.

4. Socioeconómicas. Ingreso económico, dependencia económica, apoyo y retorno económico.

5. Culturales. Creencias, costumbres y tradiciones.

Así, es probable que ninguna definición pueda captar en su totalidad la complejidad de este fenómeno universitario. Por ello, se debe elegir con cuidado la definición de abandono, procurando que sea la que mejor se ajuste a los intereses y metas institucionales, sin olvidar que el primer objetivo que justifica la existencia de las universidades es la educación de las personas y no simplemente su escolarización, ya que el problema de la retención no puede analizarse sin vincularlo con sus consecuencias educativas (Tinto, 1982, como se citó en Proyecto Alfa GUIA, 2013).

Por otra parte, para su análisis y plan de acción, se debe reconocer e identificar por qué se produjo el abandono. El mismo Tinto (1982) señalaba que solo algunos estudiantes abandonan la educación superior por bajo desempeño académico, ya que, en muchos casos, la deserción es voluntaria. Incluso, entre quienes abandonan la universidad, hay quienes poseen niveles de rendimiento académico superiores a los de quienes persisten. Por ello, plantea que, en muchos casos, estas deserciones no son causadas por habilidades inadecuadas, sino que parecen originarse en una insuficiente integración personal con los ambientes intelectual y social de la comunidad institucional. Además, las características del proceso de deserción varían según las poblaciones estudiantiles y las etapas de la carrera. Es decir, pueden existir diferencias significativas entre grupos y a lo largo de la trayectoria académica en el proceso de deserción universitaria.

Esta complejidad queda reflejada en las definiciones aportadas por el Proyecto Alfa Guía:

- Primero definió abandono con una idea muy simple: cuando el estudiante deja de matricularse en los estudios que ha iniciado y no se registra matrícula en otra institución o programa académico en los últimos dos períodos (2012, s. p.).
- Y, asumiendo la complejidad que implica el concepto, al año siguiente define el abandono en la educación superior como el cese de la relación entre el estudiante y el programa formativo conducente a la obtención de un título de educación superior, antes de alcanzar la titulación. Un evento de carácter complejo, multidimensional y sistemático, que puede ser entendido como causa o efecto, fracaso o reorientación de un proceso formativo, elección o respuesta obligada, o como indicador de la calidad del sistema educativo (2013, s. p.).

Por lo anterior, cobran más sentido las palabras de Tinto, cuando afirma que definir la deserción se desarrolla dentro del problema de la elección, es decir, en el de la identificación entre las numerosas formas de abandono que merecen una intervención. Todas las formas de abandono pueden ser rotuladas como deserción, pero no son igualmente merecedoras de acciones institucionales y ninguna universidad puede solucionar todos los casos de abandono (Tinto, 1982, s. p.).

- **Ajuste académico.** Etapa en que el estudiantado adopta y desarrolla actitudes y comportamientos necesarios para enfrentarse a los múltiples retos que supone un nuevo contexto educacional. Esta etapa ocurre luego de su ingreso (matrícula) y del encuentro que se da en los primeros días y semanas. Esta capacidad de ajuste académico del estudiante es importante por cuanto se verá reflejada en su rendimiento o calificaciones, persistencia en el logro, desarrollo y aprendizaje de habilidades, desarrollo de un compromiso académico y planteamiento de metas educativas en la educación superior (López et al., 2023, p. 3).
- **Calidad (en la educación superior).** Las instituciones de educación superior y el sistema del que forman parte deben orientarse a la búsqueda de la excelencia; a lograr los propósitos declarados por las instituciones en materia educativa, de generación de conocimiento, investigación e innovación; y a asegurar la calidad de los procesos y resultados en el ejercicio de sus funciones y el cumplimiento de los criterios y estándares de calidad, cuando corresponda, establecidos por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

En la búsqueda de la calidad, las instituciones deberán tener en el centro al estudiantado y sus aprendizajes, así como la generación de conocimiento e innovación (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2021, art. 2, letra b).

- **Compromiso estudiantil.** Aspé et al. (2018) definen y entienden este concepto como el conjunto de acciones que realiza el estudiantado para alcanzar su éxito académico, pero afirman que estas no están limitadas al aula, señalando que es un fenómeno polisémico e implica que, durante sus estudios, el estudiantado se involucra en acciones que incluso pueden evidenciar un compromiso con cuestiones éticas y políticas, las que, por supuesto, no están consideradas en los estándares de acreditación de la calidad. Por esto, señalan que el compromiso estudiantil es un fenómeno de compleja comprensión, constituido por una serie de acciones reflexivas dirigidas tanto al éxito académico, como al desarrollo personal-integral del estudiantado o al desarrollo ciudadano; ámbitos que, a su vez, se interrelacionan.

Por otra parte, Silva et al. (2023, p. 11) definen el compromiso estudiantil como la implicación y/o el compromiso del joven con su propio aprendizaje en los escenarios que emergen a lo largo de su carrera académica. Agregan que el término original viene de *engagement*, concepto en inglés que

no logra abarcar los distintos aspectos que considera, por lo que corresponde al sentido de implicación, compromiso y participación estudiantil (Kohls-Santos, 2022). Así, el compromiso académico surge de la relación entre el autoconocimiento del estudiante sobre sus capacidades y las metas de su proyecto de vida.

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

Asimismo, la educación superior busca la formación integral y ética de las personas, orientada al desarrollo del pensamiento autónomo y crítico, que les incentive a participar y aportar activamente en los distintos ámbitos de la vida en sociedad, de acuerdo con sus diversos talentos, intereses y capacidades (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2021, art. 1).

- **Estudiantado de primera generación.** A partir de una revisión bibliográfica, López et al. (2023, p. 2) definen a este grupo de estudiantes como los primeros individuos de sus familias nucleares que asisten a una institución de educación superior. Por esto, tienen mayores probabilidades de encontrarse en grupos de bajo nivel socioeconómico y pertenecer a grupos étnicos minoritarios, lo que implica que tienen altas probabilidades de desertar o abandonar su educación.
- **Inclusión.** El sistema promoverá la inclusión del estudiantado en las instituciones de educación superior, velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria. En este sentido, promoverá la realización de ajustes razonables para permitir la inclusión de las personas con discapacidad (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2021, art. 2, letra e).
- **Integración académica y social.** Corresponde a las percepciones y conductas de participación de cada estudiante en la vida universitaria en base a las interacciones con el entorno institucional (Caro Landeros y Arriagada Anabalón, 2024). Son relevantes porque se han estudiado bastante y se incluyen en casi todos los modelos de estudio sobre permanencia o abandono, ya que se sabe que no todo el estudiantado que abandona lo hace por bajo rendimiento académico, sino que, en muchos casos, es debido a una deserción voluntaria, algo de lo que ya se expuso antes en cita de Tinto: «Estas deserciones, más que causadas por habilidades inadecuadas, parecen originarse en una insuficiente integración personal con los ambientes intelectual y social de la comunidad institucional» (1975, en Tinto, 1982). Incluso la integración

social es de vital importancia, en especial en grupos estudiantiles minoritarios. Como señala Tinto (1982), en la gran mayoría de las instituciones este grupo enfrenta problemas especiales para relacionarse y establecer vínculos sociales y académicos. Por ello, elementos de esta integración social y académica pueden ser más importantes para su persistencia que para la mayoría del estudiantado.

Por otra parte, González-Nieto y Rodríguez-Hernández (2023) señalan que la integración académica se evidencia a través del desempeño académico y el desarrollo intelectual, y que la integración social se refleja en la interacción del estudiante con sus compañeros y profesores y/o profesionales de la universidad.

- **Modelo.** Para el caso de este documento se considera la definición principal que aporta la Real Academia Española: «arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo» (2024, s. p.). Por ello, como sinónimos se podría usar prototipo o patrón.
- **Permanencia.** En contraste al abandono, la permanencia en educación superior se puede definir como la «acción de finalizar un programa formativo, lo que en algunas naciones se conoce como retención» (Fonseca y García, 2016, p. 26).
- **Persistencia o progresión.** Capacidad o motivación [del estudiante] para alcanzar sus propias metas académicas (Albán Taipe, Vásquez y Urgiles, citado en Vizcaíno Figueroa et al., 2021, p. 100).
- **Retención universitaria.** Es un concepto complejo, sobre el cual se pueden encontrar múltiples acepciones. Así, por ejemplo, se puede definir como la capacidad que tiene la institución de mantener el vínculo con sus estudiantes desde su proceso de admisión hasta su proceso de graduación; o como un objetivo de las instituciones para lograr la permanencia del estudiante hasta su graduación (Suárez y Díaz, 2015). Además, diversos autores distinguen tres tipos de retención:
 - *Retención institucional:* cuando el estudiante culmina sus estudios en la misma institución en el tiempo oficial.
 - *Retención del sistema de educación:* cuando inicia sus estudios en una institución y obtiene su título en otra diferente.
 - *Retención dentro de una especialidad o disciplina:* considerando la permanencia en la carrera, especialidad o área de formación (aunque no se indica si es en la misma u otra institución).

Por otra parte, la retención en la educación superior está estrechamente relacionada con la titulación a tiempo u oportuna.

- **Titulación a tiempo u oportuna.** Se define como la capacidad del estudiantado para completar sus programas académicos dentro de los plazos establecidos en los planes de estudio (Moraga et al., 2023, p. 94).

III. ENFOQUES Y BASES PARA ABORDAR LA PROBLEMÁTICA DEL ABANDONO O DESERCIÓN ESTUDIANTIL

La problemática del abandono o deserción estudiantil ha sido estudiada desde diversas perspectivas, siendo la más conocida la perspectiva funcionalista, de cohorte más bien cuantitativa, desarrollada desde la década de 1970 principalmente por autores o investigadores estadounidenses. A partir de estos estudios se levantaron modelos organizacionales que intentan explicar el abandono «desde la perspectiva de la universidad y concluyen que los procesos de integración de los estudiantes en los sistemas académico y social constituyen dimensiones fundamentales para explicar las decisiones de permanencia o abandono» (Fonseca-Grandón, 2018, p. 243). Esto implica que un desempeño académico en un ambiente universitario favorable, que promueva la interacción entre el estudiantado y docentes, favorece a su vez el compromiso con la universidad y, como consecuencia, la decisión de permanecer. Promover la interacción entre estudiantado y docentes se basa en la teoría de las interacciones sociales y académicas dentro del aula de Vincent Tinto (1975). Esta teoría considera, entre otros aspectos, que las universidades logran favorecer directamente la permanencia de su estudiantado cuando evalúa su desempeño y proporcionan retroalimentación constante, ofrecen la posibilidad de participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y estimulan el apoyo académico y social.

En directa relación con la idea anterior, cobra más sentido la afirmación de Donoso y Schiefelbein (2007, citado en Fonseca-Grandón, 2018), quienes plantearon que era necesario poner atención a los procesos de innovación pedagógica y su impacto en la retención (o abandono). Lamentablemente, sigue habiendo pocos estudios sobre el impacto de estas innovaciones pedagógicas o curriculares en las decisiones de permanencia o abandono. Esto podría deberse a que las universidades han impulsado múltiples iniciativas para favorecer la permanencia estudiantil, pero estas han sido más bien complementarias o compensatorias respecto de la actividad universitaria existente, es decir, extracurriculares. Por tanto, la intencionalidad de la retención estudiantil no está siendo parte explícita del plan de estudio, y las acciones para favorecer la permanencia y progresión son generalmente voluntarias y obligatorias solo para quienes están en riesgo académico.

Otro enfoque para abordar o estudiar el abandono o deserción estudiantil proviene de una corriente de cohorte cualitativo, de la sociología francesa, que se orienta a explicar lo que sucede con el estudiantado que se retira de la universidad (Fonseca-Grandón et al., 2022). A partir del trabajo

realizado bajo esta corriente, se han elaborado «tipologías de estudiantes», en las que se caracteriza la trayectoria que desarrolla cada tipo de estudiante desde su ingreso hasta su permanencia o abandono de la universidad. Esto se relaciona con el planteamiento de Coulon (2017), quien afirma que la incorporación a la universidad es un proceso conformado por tres momentos: tiempo de extrañeza (desvinculación del estatus anterior), tiempo de aprendizaje (ambigüedad entre las directrices pasadas y las nuevas) y tiempo de afiliación (interpretación de nuevas reglas y adaptación a la universidad). En este proceso o trayectoria, la autonomía y la disciplina personal que implica la inserción a la vida universitaria serán de vital importancia para la decisión de permanecer o abandonar, y estas se desarrollan mejor lejos de las presiones familiares y de los profesores de enseñanza media. Sin embargo, esta situación es muy diferente en el contexto latinoamericano y, en particular, en el chileno, donde un importante porcentaje del estudiantado universitario continúa viviendo con sus familias.

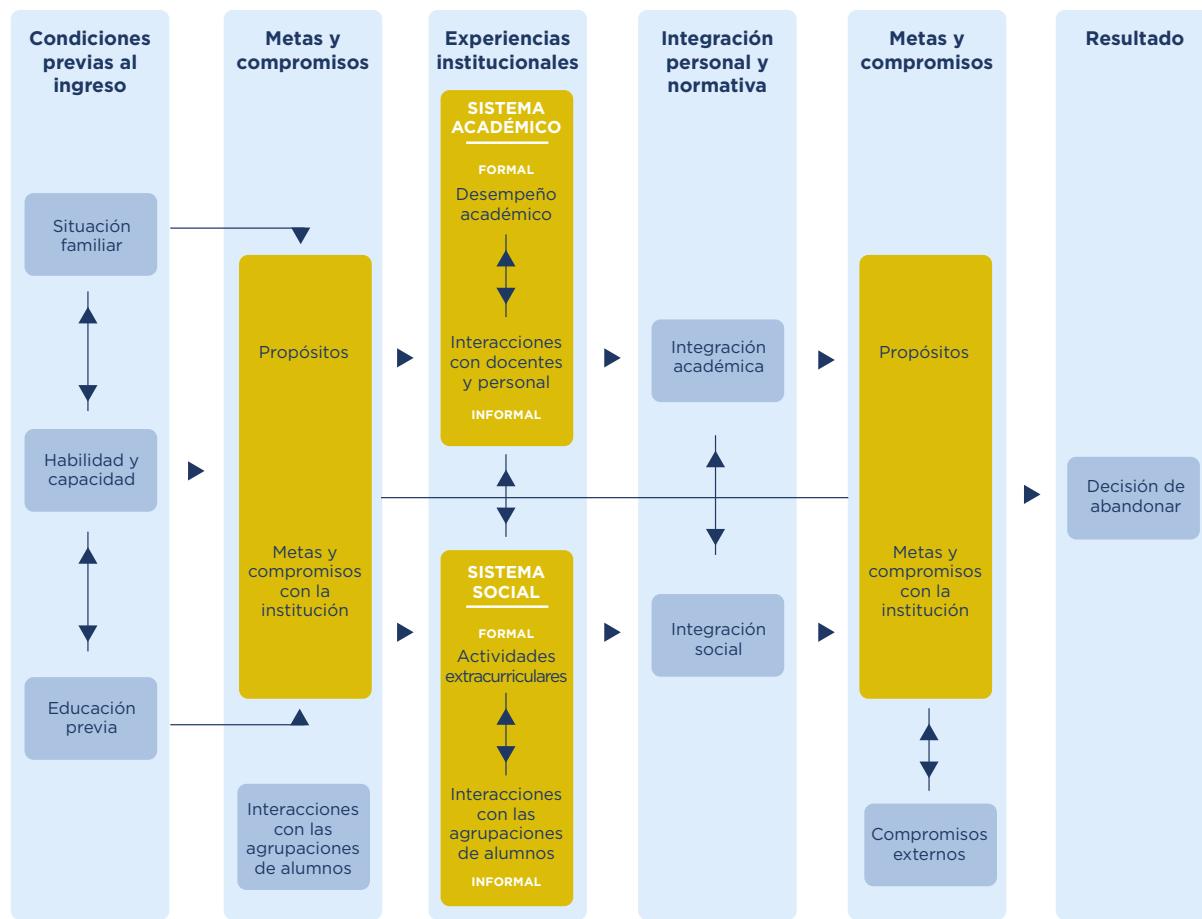
El enfoque funcionalista, del que surgen modelos explicativos sobre la permanencia y el eventual abandono del estudiantado universitario, enfatiza el carácter sistémico y complejo de las organizaciones o instituciones, las que pueden influir en la decisión del estudiantado de permanecer o abandonar la universidad (Fonseca y García, 2016). Esta mirada es ampliamente reconocida, ya que, entre otros aspectos, cumple con criterios de inclusión. Por todo esto, el contenido que sigue se enmarca en dicho enfoque, pues los modelos así surgidos consideran variables vinculadas a las oportunidades que ofrece la institución para favorecer la integración social, destacando con ello las relaciones sociales entre estudiantes y de estos con sus docentes.

IV. MODELOS EXPLICATIVOS DE ABANDONO ESTUDIANTIL E INSTRUMENTOS PREDICTIVOS

Existen múltiples modelos que han surgido para explicar el abandono en la educación superior. Gracias a estos, se han podido identificar ciertas variables o dimensiones que favorecen u obstaculizan la permanencia y progresión estudiantil y, con ello, también se han desarrollado diversos instrumentos o sistemas predictivos de abandono. De forma directa o indirecta, ambas líneas de trabajo han aportado acciones o estrategias de apoyo y acompañamiento estudiantil.

Por lo anterior, en esta parte se presentan un par de modelos propuestos para explicar el abandono o deserción, por considerarse referentes internacionales recurrentes en la bibliografía revisada e incluir muchas de las variables o dimensiones que luego se repiten en otros. Además, se incluyen dos instrumentos que pueden ser considerados como referentes para la predicción del abandono.

Figura 16. a) Modelo de abandono de Vincent Tinto



Fuente: Adaptado de Tinto (1987; 1992) como se citó en Fonseca y García (2016).

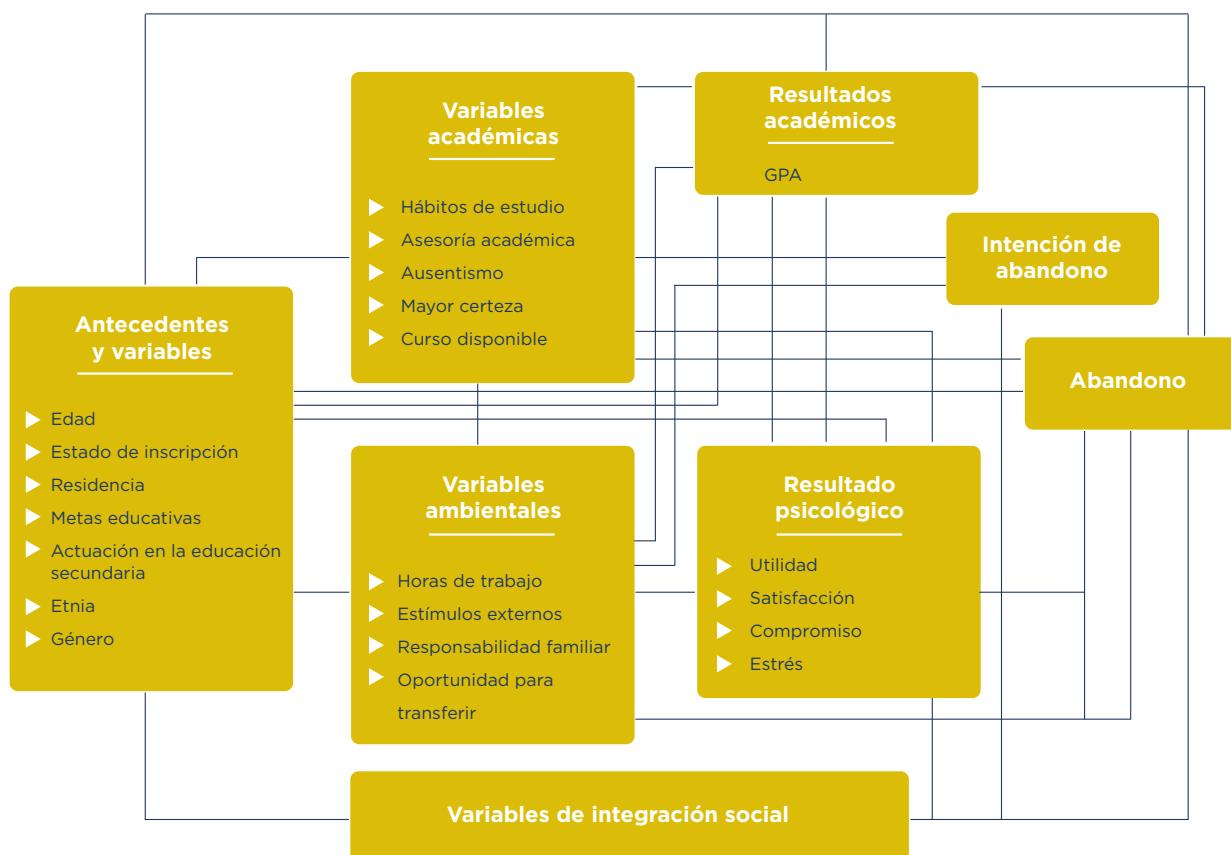
Fonseca y García (2016) afirman que este modelo es el más conocido y que su autor es uno de los más influyentes en el estudio de la permanencia y abandono del estudiantado de la educación superior. A partir de un proceso longitudinal, Tinto expone lo que puede experimentar un estudiante antes de decidir si permanecer o abandonar la universidad:

- **Condiciones previas al ingreso.** Identifica tres variables con las que ingresa el estudiantado y que impactan en su desempeño: las características familiares y personales, las habilidades y capacidades, y las experiencias preuniversitarias.
- **Metas y compromisos.** Las tres variables anteriores influyen en los propósitos del estudiantado, así como en el compromiso que asumen con la universidad, lo que ofrece un espacio oportuno para identificar y predecir buenas y malas experiencias al inicio de su trayectoria académica.

- **Experiencias institucionales.** Para Tinto, las condiciones previas al ingreso, que influyen en las metas y compromisos, también repercuten en las interacciones que el estudiante genera con los sistemas académicos y sociales de la institución, y en su integración a estos. Esta integración académica y social se ve mediada por el logro alcanzado en su desempeño académico, por sus actividades extracurriculares y por el contacto con otros estudiantes y con el personal de la institución, dimensiones que, en su conjunto, pueden incluso modificar los propósitos y compromisos que el estudiante traía al ingresar.
- **Integración personal y normativa/metas y compromisos.** Un mayor grado de integración a los sistemas académicos y sociales favorece el compromiso de terminar los estudios.

En definitiva, dependiendo de las metas y del compromiso institucional que manifieste un grupo estudiantil, tendrá lugar la decisión de abandonar, ya sea porque se traslada a otra institución o porque deja la educación superior.

Figura 17. b) Modelo de deserción estudiantil de Bean (1980) y Bean y Metzner (1985)



Fuente: Bean y Metzner (1980; 1985). Como se citó en Fonseca y García (2016).

Este modelo se basa en el reconocimiento de la diversidad de características de los nuevos estudiantes postsecundarios, y esta complejidad se refleja en «los perfiles de ingreso a la universidad [, con estudiantes que presentan distintos rasgos:] ricos, pobres, hombres, mujeres, de zonas urbanas y rurales, casados, solteros, con hijos, sin hijos, trabajadores, no trabajadores, jóvenes y mayores de 18 años» [, entre otros] (Fonseca y García, 2016, p. 31). [Además,] «acuñan el concepto de estudiantes no tradicionales» para referirse a quienes cumplen tres condiciones:

1. son mayores de edad (más de lo habitual),
2. no son residentes en la universidad (en aquellas instituciones que poseen ciudad universitaria) y
3. poseen un régimen de estudios de tiempo parcial. (Fonseca y García, 2016, p. 31). Para el caso chileno, las dos últimas características casi no se presentan, por lo que, de usarse este concepto, cada institución debe elaborar su propia definición.

Por otra parte, este modelo considera que la satisfacción de un estudiante y su persistencia están influidas por características de la universidad. Identifica cuatro tipos de dimensiones o variables que inciden en la decisión de abandonar:

- antecedentes previos;
- variables académicas, que muestran diferencias significativas entre quienes deciden permanecer o abandonar;
- integración social, incluyendo variables ambientales, características y resultados psicológicos, y
- resultados académicos.

Si las variables académicas y ambientales son favorables, el estudiantado opta por quedarse en la institución; no obstante, si las variables ambientales son adversas, tiende a abandonar la universidad, incluso si las variables académicas son ventajosas.

En relación con las compensaciones, Bean y Metzner (1985) plantean que el estudiantado alentado a permanecer en la universidad por su familia y por sus empleadores (en el caso de quienes trabajan) probablemente lo harán a pesar de las dificultades e incertidumbres académicas. Para el grupo no tradicional, el apoyo ambiental compensa el débil apoyo académico, y no al revés. Otros estudiantes pueden permanecer en la universidad a pesar de promedios bajos si reciben refuerzo psicológico positivo, y, por el contrario, pueden abandonarla aun con promedios altos si perciben bajos niveles de utilidad, satisfacción o compromiso, si carecen de metas o si tienen altos niveles de estrés (Fonseca y García, 2016, p. 32).

c) Instrumento para predecir el abandono: *College Persistence Questionnaire Versión 2*

Las características sociodemográficas y de rendimiento académico del estudiantado siguen correlacionándose con el abandono, pero, como se ha mencionado antes, la investigación sugiere que la combinación de factores demográficos, socioeconómicos, cognitivos, no cognitivos y de integración puede explicar y predecir mejor la intención de abandonar la universidad. Es decir, la combinación de factores tradicionales con variables psicosociales y de integración contribuye de forma incremental a la predicción del abandono (Caro Landeros y Arriagada Anabalón, 2024).

El College Persistence Questionnaire (CPQ) fue creado por Davidson et al. (2009) en Landeros y Arriagada (2024) con el propósito de determinar las motivaciones de los estudiantes para abandonar sus estudios universitarios y establecer las variables que distinguen a quienes persisten de quienes abandonan. La primera versión del CPQ se creó a partir de seis categorías o temas destacados en la literatura sobre retención (Davidson et al., 2009, p. 33):

- 1. Compromiso institucional y compromiso con el grado.** Nivel de vinculación que el estudiantado otorga a la obtención de un grado universitario, ya sea en la institución en que estudia o en otra.
- 2. Integración académica e integración social.** Percepciones y conductas de participación en la vida universitaria, basadas en las interacciones con el entorno del campus.
- 3. Satisfacción con los servicios de apoyo.** Actitudes hacia la institución en función de la calidad con que esta responde a las necesidades académicas.
- 4. Apoyo social.** Apoyo y refuerzo provenientes de las redes interpersonales en la decisión de obtener un título.
- 5. Personalidad y ajuste psicológico.** Estrategias adaptativas para enfrentar el estrés.
- 6. Finanzas.** Análisis costo-beneficio de la decisión de cursar estudios superiores.

Caro Landeros y Arriagada Anabalón (2024) señalaron que en la versión 2 del CPQ se añadieron nuevos ítems y otras tres categorías, además de renombrar algunas. Así, quedó conformado por las siguientes dimensiones: integración académica, presión financiera, integración social, compromiso con el grado, estrés académico, efectividad de la asesoría, conciencia académica, compromiso institucional, motivación académica y eficacia académica.

Respecto de la motivación personal, la evidencia planteó que, a pesar de las dificultades económicas, el escaso apoyo familiar y el nivel educativo de los padres, el estudiantado que está motivado y determinado a

continuar sus estudios busca distintos medios y estrategias para permanecer en la universidad, impulsado por este aspecto conativo de la personalidad. Sin embargo, una vez dentro de la institución, adquieren mayor relevancia las variables académicas, en especial en la decisión de permanecer o abandonar (Velázquez y González, 2017, como se citó en Vizcaíno Figueiroa et al., 2021). Para apoyar la permanencia, se destacaron además las variables institucionales, como el grado de involucramiento de autoridades y docentes, que pueden contrarrestar parcialmente los efectos negativos de las condiciones del entorno que afectan al estudiantado. Por ello, al contar con los datos de ingreso y de estudiantes en situación de riesgo o alerta, resulta necesario avanzar en la oferta de condiciones que respondan a sus necesidades para permanecer y progresar en los distintos planes y niveles de pregrado y posgrado, velando también por su desarrollo y bienestar integral durante el trayecto hacia el logro del perfil de egreso comprometido por la institución.

En este contexto, ofrecer currículos flexibles que permitan articular diversas rutas formativas constituye una alternativa que puede contribuir a la permanencia y progresión estudiantil. En cualquier caso, se requiere un monitoreo y seguimiento permanentes, así como mecanismos de progresión, es decir, de apoyo y acompañamiento en la ruta formativa que cada persona elija.

d) Encuesta Nacional de Evaluación del Compromiso Estudiantil²

La Encuesta Nacional de Evaluación del Compromiso Estudiantil (ENCE) es un instrumento creado por el Centro de Investigación en Educación Superior de la Universidad de Indiana (EE. UU.). Ha sido utilizado y adaptado a la realidad de diversos países y, en Chile, en 2015 tres universidades realizaron un proyecto piloto de ajuste y validación cognitiva y estadística del cuestionario, con el propósito de recoger adecuadamente las características de la experiencia de estudiantes de pregrado en el contexto local. Desde 2017 el cuestionario se aplica anualmente bajo el patrocinio del Consejo de Rectoras y Rectores de las Universidades Chilenas (Cruch), incorporándose nuevas instituciones y promoviendo el intercambio de información sobre la experiencia estudiantil y buenas prácticas de gestión de la calidad. A 2022, dieciocho universidades del Cruch habían solicitado participar en esta iniciativa (Cruch, s. f.).

El compromiso estudiantil (*student engagement*) se entiende como el estado y disposición del estudiantado para abordar sus estudios y lograr aprendizajes, así como el esfuerzo deliberado que realizan las instituciones de educación superior para facilitar ese aprendizaje. Incluye, por una parte, el tiempo y esfuerzo que el estudiantado dedica a sus estudios y

2. Toda la información sobre la ENCE ha sido extraída textual de documentos y recursos encontrados en la página oficial del Cruch <https://consejoderrectores.cl/pregrado-y-sellos-cruch/acerca-de-ence/#el-c7d9450c>

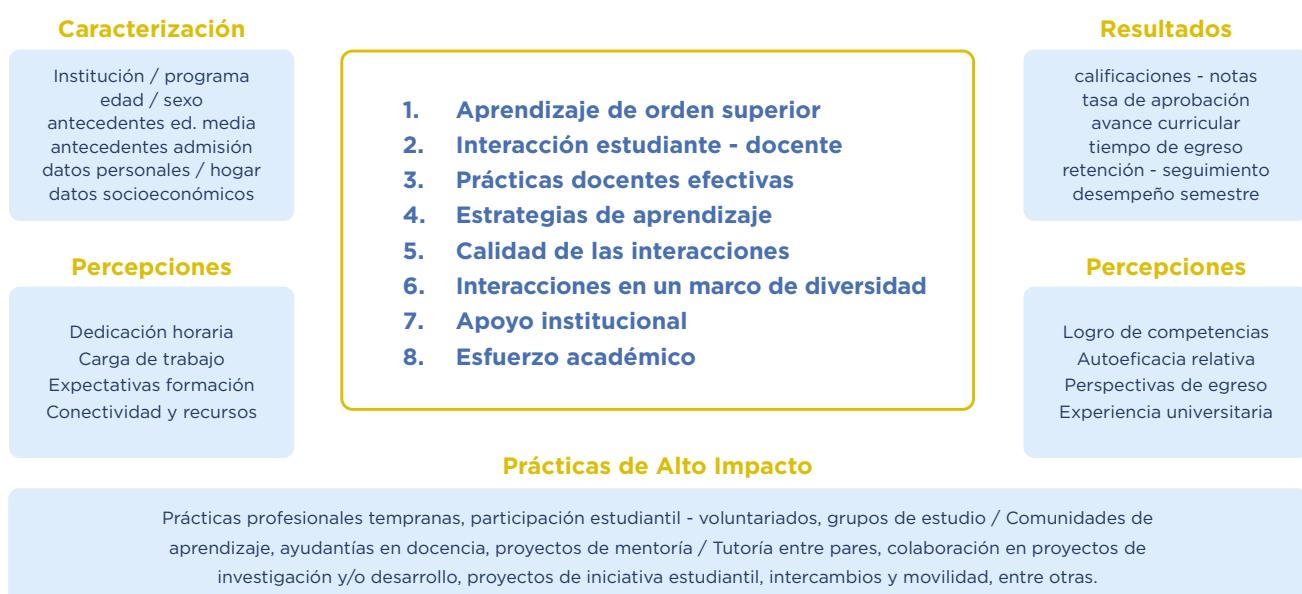
actividades formativas y, por otra, la manera en que la institución despliega sus recursos y organiza el currículo de modo de aprendizajes efectivos.

El supuesto que sustenta esta perspectiva es que el aprendizaje requiere una fuerte inversión de tiempo y esfuerzo por parte del estudiantado, mientras que las instituciones de educación superior deben desarrollar actividades coherentes y ofrecer condiciones adecuadas para el logro de aprendizajes efectivos. De este modo, el foco está en conocer mejor cómo se compromete el estudiantado con su aprendizaje y qué pueden hacer las instituciones para mejorar sus políticas y prácticas con el fin de estimular dicho logro.

V. ¿QUÉ INFORMACIÓN RECOGE LA ENCE?

El instrumento mide siete dimensiones asociadas a la experiencia y compromiso estudiantil, que cubren aspectos relacionados con el desafío académico, el aprendizaje con pares, la experiencia con docentes y el ambiente universitario. Además, recoge información descriptiva sobre caracterización personal y socioeconómica del estudiantado, junto con antecedentes acerca de resultados académicos y percepciones sobre uso del tiempo, expectativas y logros. Finalmente, el cuestionario incorpora evidencias sobre ciertas prácticas consideradas de «alto impacto», identificadas por la investigación como favorecedoras del compromiso estudiantil y, en consecuencia, promotoras de mejores resultados académicos y de una mayor valoración de la vida universitaria.

Figura 18. Dimensiones del compromiso estudiantil



Fuente: Reporte de Resultados ENCE 2021: Experiencia y compromiso estudiantil en instituciones del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.



VI. COMENTARIOS FINALES

El abandono o deserción de la educación superior, o como se quiera denominar a este fenómeno, tiene múltiples efectos, muchos de ellos invisibilizados, como la pérdida de capitales culturales y la incidencia en la salud mental, familiar y social. Por esto, es necesario hacer visible aquello que se pierde cuando una persona no logra culminar su formación universitaria en su contexto familiar, personal, social, económico y cultural (Proyecto Alfa GUIA, 2013).

Además, el abandono refleja la gravedad y persistencia de ciertos problemas sociales. En este sentido, el reto de trabajar para minimizarlo constituye una responsabilidad ética y social, con acciones que permitan reducir la exclusión y generar oportunidades con calidad y equidad. En este marco, en la educación del estudiantado y en su decisión de quedarse o irse tiene mucha importancia el entorno, en particular la propia institución (Tinto, 2006-2007; Proyecto Alfa GUIA, 2012). Aunque la deserción es multicausal y varía según las poblaciones y las etapas de la carrera, lo cierto es que solo algunos estudiantes abandonan la educación superior por bajo desempeño académico. En muchos casos la deserción es voluntaria, motivada no por habilidades inadecuadas, sino por una insuficiente integración personal en los ambientes intelectual y social de la comunidad universitaria (Tinto, 1982). En este proceso de integración cobran relevancia las microdecisiones, entendidas como decisiones frecuentes, rutinarias y recurrentes que el estudiantado debe adoptar mientras permanece en la universidad. Según Anderson (2019), estas suelen estar influenciadas negativamente por los estilos de toma de decisiones de los líderes, quienes estructuran programas y servicios bajo lógicas burocráticas, rígidas y poco intuitivas para el estudiantado.

Por lo anterior, una de las primeras conclusiones respecto de la deserción es que se debe reflexionar críticamente sobre cómo, y en qué medida, las estructuras, reglamentaciones y procedimientos institucionales, así como las interacciones entre el estudiantado y los distintos agentes educativos (docentes, profesionales de apoyo, personal administrativo, autoridades), influyen en la permanencia, persistencia y compromiso con la carrera y la institución. Es necesario relevar la importancia del rol que cumplen directores, profesionales de apoyo y administrativos en la construcción de trayectorias formativas. Muchas veces, en lugar de ayudar o aliviar la carga, los procesos universitarios generan limitaciones adicionales debido a su complejidad, las cuales se entrelazan con vidas estudiantiles ya complejas.

Por otra parte, queda claro que el tema de la permanencia y progresión estudiantil en educación superior se viene estudiando desde hace más de cincuenta años y, mayoritariamente, ha sido para comprender, explicar y buscar frenar o minimizar el fenómeno del abandono de estudiantes. A partir de múltiples estudios se han levantado variados modelos explicativos, siendo hasta hoy uno de los más conocidos, adaptado y usado, el del

norteamericano Vincent Tinto. A partir de estos estudios se han podido identificar ciertas variables o dimensiones que favorecen u obstaculizan la permanencia y progresión estudiantil. Además, han aportado, de forma directa o indirecta, acciones o estrategias de acompañamiento y apoyo estudiantil que muchas instituciones se han apresurado a implementar como innovaciones, pero lamentablemente, en muchos casos sin monitoreo y evaluación y, por tanto, de corta vida, lo que finalmente no se ha traducido en aporte real a la permanencia y progresión de sus estudiantes.

Muchos de los estudios y modelos surgieron desde un enfoque organizacional o desde la mirada de la institución. Pero, considerando la diversidad de perfiles de ingreso, se debería abordar la problemática del abandono desde la adaptación de las instituciones a estos nuevos grupos de estudiantes (Fonseca y García, 2016). En Chile esta idea sigue muy vigente, en especial luego de la política de gratuidad iniciada en 2014 y, más recientemente, de las variadas vías de acceso equitativo destinadas a grupos que sistemáticamente habían sido excluidos y no podían acceder a la educación superior, y menos a universidades tradicionales de élite. Esto, sin duda, implica desafíos institucionales importantes, en especial respecto de ofrecer distintos acompañamientos para asegurar su persistencia y graduación efectiva de la educación superior, manteniendo los estándares de calidad y exigencia académica (Jorquera et al., 2018).

En consecuencia, la solución a los problemas derivados de los bajos índices de permanencia o progresión no está en la selección y aplicación de «un modelo de acción o gestión» teórico y/o externo a la institución, sino que, por el contrario, idealmente, a partir de un trabajo interno y articulado, las instituciones pueden y deben levantar o diseñar uno propio. Uno que considere la evidencia teórica y empírica sobre el tema, pero, principalmente, que responda a su proyecto y modelo educativo y a los estándares de aseguramiento de la calidad del sistema de educación superior. Y especialmente, uno que considere y valore las características de su estudiantado, y que también le haga sentido a sus docentes y profesionales de apoyo. Pero, principalmente, que diseñe un modelo que, luego, efectivamente, pueda implementar, monitorear y evaluar en un proceso de mejora continua, para que, ojalá, sea parte de la normativa y cultura institucional.

VII. DIAGNÓSTICO Y LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN

Para entregar sustento al desarrollo de la actualización del MPE, se realizó un proceso de diagnóstico institucional en la materia, cuyo objetivo fue identificar las principales debilidades y fortalezas de los diferentes procesos que se están implementando en la institución asociados a la permanencia y progresión estudiantil.

Este implicó un levantamiento de información a nivel macro, meso y micro, lo que permitió la recopilación de una gran cantidad de datos e información valiosa para el objetivo de la asesoría, que es actualizar la política, el monitoreo y la evaluación del MPE, en el marco del PEI CREA U. Central.

El proceso de diagnóstico consideró la implementación y/o aplicación de distintas estrategias y acciones de recogida de información. Para esto se contó con la buena disposición y activa participación de distintos agentes de ambas sedes de la U. Central (Santiago y Región de Coquimbo), incluyendo autoridades, docentes y profesionales de apoyo a la academia, así como de un pequeño grupo de estudiantes. Con ello se obtuvo abundante información sobre los distintos mecanismos, instrumentos y acciones que se implementan en la actualidad en la U. Central en materia de acompañamiento estudiantil, con sus fortalezas y debilidades, así como propuestas y/o sugerencias para la mejora, con foco en la permanencia y progresión estudiantil.

Este Informe intenta resumir el proceso y los resultados obtenidos de este diagnóstico, y para ello se estructura en dos partes. En la primera se presentan las cinco actividades incluidas en el hito, describiendo quiénes participaron y cómo se desarrolló el proceso, entre otros aspectos. Además, se aportan algunas reflexiones sobre elementos que se consideran claves para el rediseño del modelo de progresión. Luego, en la segunda parte, se presentan los resultados obtenidos con foco en el análisis cualitativo de la información recogida. Esto, porque los datos cuantitativos están ya sistematizados y claros en los documentos institucionales, por lo que incluirlos en este Informe sería redundante.

VIII. PARTE 1. IMPLEMENTACIÓN DE ACTIVIDADES HITO 2, DIAGNÓSTICO Y LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN

5.1. Recopilación de información institucional

Para la recopilación de información institucional se creó una carpeta en drive compartida donde, desde la institución, se fueron compartiendo los distintos documentos oficiales que se consideraron como esenciales para actualizar el MPE de la U. Central. Luego, en la medida que el proceso fue avanzando y se fueron desarrollando las distintas actividades, se fue compartiendo más documentación y/o información. Es así como, se ha logrado tener acceso y revisar información institucional de niveles macro y meso curricular. A continuación, se ofrece un cuadro resumen con la información recopilada y revisada:

Tabla 20. Niveles y recursos de información utilizados para la actualización del MPE de la U. Central

Nivel	Documentos
Macrocurricular	PEC 2021-2025. Resolución 8199. PEI 2017, con MPE. Resolución 1036. PEI CREA U. Central 2023 (con ajustes). Resolución 6244. SIAC 2023. Resolución 9775. Nueva estructura orgánica de la VRA 2023. Resolución 6294. Nueva estructura orgánica a nivel de facultades de la U. Central 2024. Resolución 3925.
Mesocurricular	Sistema Integrado de Datos DGD-Unidad de Apoyo y Seguimiento Estudiantil (UASE) 2024. Plan de Mejoramiento - indicadores académicos 2023. Estructuras orgánicas de unidades que conforman la VRA, tales como: DDA, DAVE y DGD. Encuesta de Caracterización: Diseño y Resultados 2024. Planes de mejoramiento de indicadores académicos por facultad.

Fuente: Elaboración propia, (2024).

Dada su importancia, se realizó un análisis del PEI CREA U. Central, comparando la versión antigua y la actual, lo cual se sintetiza en la Tabla N.º 21:

Tabla 21. Criterios relevantes para la comparación del PEI 2021 y 2023 en el marco de la actualización del MPE

Criterios	PEI 2017	PEI 2023
	Aspectos declarativos generales	
Visión	Ser una universidad vinculada con la sociedad en su diversidad, con una posición consolidada en Santiago y La Serena. Formadora de personas integrales, con una oferta de programas académicos de calidad en sus distintos niveles y generadora de conocimientos en áreas de interés institucional. Todo esto, en el marco de la gestión eficiente y una posición financiera estable con sostenibilidad futura.	Ídem, página 5
Misión	Entregar educación superior de excelencia y formación integral de personas en un marco valórico, creando nuevas oportunidades a sus estudiantes y egresados; generando conocimientos en áreas selectivas y vinculando el quehacer institucional con los requerimientos de la sociedad y el país.	Ídem, página 5
Valores institucionales	1. Integridad 2. Libertad 3. Tolerancia 4. Excelencia 5. Solidaridad 6. Justicia 7. Dignidad	1. Integridad 2. Libertad 3. Tolerancia 4. Excelencia 5. Solidaridad 6. Justicia 7. Dignidad 8. Inclusión y diversidad (diferencia)
Criterios	Modelo educativo	
Enfoque educativo	Pág. 6: «...proceso educativo centrado en el estudiante». «El estudiante es visto entonces como agente de su propio aprendizaje».	Pág. 6: Enfoque centrado en el estudiante. Pág. 7: Estudiantes como sujetos protagonistas de su proceso formativo.
Enfoque curricular	Pág. 9: Enfoque por competencias. Para esto se define «competencia» como un saber actuar complejo, sustentado en la movilización, integración y transferencia de recursos tanto internos como externos, de manera efectiva, eficiente y eficaz en una familia de situaciones. Es decir, centra la explicación en cómo la persona o estudiante desempeña la competencia. Por ello, luego agrega que es la capacidad de una persona para movilizar un conjunto integrado de recursos.	Pág. 6: Currículo basado en enfoque por competencias. Se señala que este enfoque se destaca por la comprensión compleja de las competencias como la integración de múltiples saberes y desempeños, el uso de metodologías de enseñanza activas y el diseño de experiencias de aprendizaje y evaluación que faciliten la integración y movilización de los distintos saberes, poniendo énfasis en la multidimensionalidad de la formación. Es decir, centra la explicación en cómo se debe formar para que una persona logre desarrollarse en competencias.

Sello formativo U. Central	Tres competencias sello (pág. 10): Ciudadanía Pensamiento crítico Comunicación efectiva	Cinco ejes (diferencia): Enfoque crítico Desarrollo sustentable Géneros, diversidades e inclusión Internacionalización Alfabetización digital
Apoyos a estudiantes y su proceso Enseñanza-Aprendizaje (apoyos institucionales declarados en el PEI)	<p>De forma muy general, se indica que se hace imperioso entregar lineamientos institucionales, así como coordinar y apoyar la implementación de las iniciativas en el ámbito de la inserción, la nivelación y el acompañamiento académico de los estudiantes, realizadas por las distintas unidades académicas.</p> <p>Además, se señala que, si bien existen iniciativas institucionales, como la Encuesta de Caracterización y el SAT, cada facultad realiza actividades de inserción, nivelación y acompañamiento propias, sin que exista la debida articulación ni supervisión que permita concentrar o dirigir dichos esfuerzos de modo institucional.</p>	<p>Se detallan distintos tipos de apoyo (diferencia):</p> <p>Apoyo a la inserción inicial de estudiantes: A través de la Línea Curricular de FBVA: considera dos asignaturas de cuatro horas cada una dentro del currículo de primer año, a elección de cada carrera, en las líneas de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación efectiva y 2. Pensamiento lógico y científico. <p>El eje 3.1, de autorregulación para el aprendizaje, es transversal a ambas asignaturas. Cada carrera elige una asignatura.</p> <p>Apoyos a la permanencia y progresión de estudiantes: Tutorías académicas. Servicios, beneficios y becas que entrega la DAVE.</p> <p>Apoyo al proceso de EA: A través de actividades de desarrollo docente, tales como talleres, cursos, observaciones de clases, acompañamiento de comunidades de aprendizaje de docentes y grupos de reflexión y sistematización de experiencias de formación, entre otros.</p>

Fuente: Elaboración propia (2024).

En el cuadro anterior se logran evidenciar claramente cuatro diferencias entre el proyecto educativo antiguo (2017) y el actual (2023), en: valores institucionales, enfoque curricular, sello formativo y apoyo a estudiantes y su proceso de aprendizaje-enseñanza. Si bien se pudiera considerar que las diferencias entre un proyecto educativo y otro no son significativas en cuanto a cantidad, el contenido o fondo de los cambios es sustancial, por tanto, justifican modificaciones importantes en el proceso de aprendizaje-enseñanza, en el currículo y también en los apoyos y acompañamientos que se deben brindar al estudiantado.



Aun lo anterior, se sugiere revisar el enfoque curricular declarado en el proyecto actual. Esto, porque la definición y/o explicación del enfoque curricular explicitado en cada proyecto educativo a primera vista pudieran ser distintos, pero la denominación usada sigue siendo la misma, ya que en ambos casos se refieren a «enfoque por competencias». Al respecto, se sugiere considerar que la distinción entre un «currículo por competencias» y un «currículo basado en competencias» radica en cómo se diseñan, implementan y evalúan las competencias a lo largo del proceso educativo. Es decir, aunque ambos enfoques se centran en desarrollar competencias en el estudiantado, presentan diferentes aproximaciones en su aplicación, lo que se puede resumir en las siguientes ideas:

- **Currículo por competencias.** Este tipo de currículo establece desde el inicio las competencias específicas que el estudiantado debe adquirir, tanto cognitivas como prácticas, incluyendo actitudes y valores. La estructura curricular y el diseño de los contenidos, actividades y evaluaciones están organizados en función de alcanzar estas competencias establecidas (Zabala y Arnau, 2007; Tobón, 2006). Este enfoque tiende a ser más estructurado y definido, siendo el objetivo principal garantizar que el estudiantado cumpla con los resultados de aprendizaje previamente determinados.
- **Currículo basado en competencias.** Por otro lado, un currículo basado en competencias se enfoca en el desarrollo continuo y progresivo de estas. No se trata solo de definir competencias a adquirir, sino también de cómo se desarrollan y aplican en diferentes contextos, promoviendo una transferencia de conocimientos y habilidades a situaciones reales (Marzano y Kendall, 2007; González y Wagenaar, 2006). Este enfoque hace énfasis en experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas, promoviendo la evaluación continua y el aprendizaje autónomo. La importancia de una pedagogía centrada en el estudiantado y orientada a la aplicación práctica y transferencia de lo aprendido es fundamental en este enfoque (Perrenoud, 2004).

Por lo anterior, y considerando la definición o explicación entregada en el proyecto educativo actual de la U. Central, debería haberse denominado como «currículo o enfoque curricular basado en competencias», no «por competencias» como se identifica. Esta distinción de enfoques es importante porque, como se indicó, abordan de forma distinta el diseño, la implementación y la evaluación de las competencias a lo largo del proceso educativo, lo que implica una aproximación muy diferente en su aplicación curricular y pedagógica.

Por otra parte, se debe mencionar que durante algunas reuniones y/o talleres presenciales implementados como parte del proceso de diagnóstico se percibió cierta confusión o falta de claridad respecto de lo que implican y/o significan proyecto educativo y modelo educativo. Esto quedó de manifiesto cuando algunas personas utilizan estos conceptos como sinónimos. Por esto, se sugiere no solo revisar o retroalimentar el enfoque curricular, sino también el modelo educativo en su conjunto, lo cual debería

incluir una reflexión crítica de las implicancias y exigencias curriculares y pedagógicas de la declaración institucional, ya que lo que importa finalmente es lograr aprendizajes en las y los estudiantes, y estos se alcanzan principalmente al interior del aula.

Sin duda, esto es esencial para el logro del nivel 3, del Criterio 1. Modelo Educativo y Diseño Curricular, de la dimensión Docencia y resultados del proceso formativo, de los Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Universitario.

2. Recopilación de información de agentes clave

Según el plan de trabajo, el diagnóstico comprometido con agentes claves consideraba:

- Entrevista en línea con el vicerrector académico.
- Reuniones y/o entrevistas presenciales con autoridades y directivos de la VRA, DGD, Dirección de Análisis Institucional (DAI), DAC y Dirección de Admisión y Difusión (DAD).
- Entrevistas presenciales o en línea con encargados, jefaturas y equipos profesionales de unidades de acompañamiento estudiantil.
- Entrevistas presenciales o en línea con encargados, jefaturas y equipos docentes de unidades académicas relacionadas con el aseguramiento de la calidad del proceso formativo.
- Grupo focal con estudiantes de distintas cohortes y de algunas carreras (según acuerdo con autoridades y unidades académicas).

Sin embargo, una vez iniciado el proceso de la asesoría se evaluó la necesidad de hacer algunos ajustes a esta propuesta para el diagnóstico, por lo que se propusieron cambios que fueron aprobados. Por ejemplo, implementar actividades más prácticas que permitieran el levantamiento de información en un ambiente de mayor participación y colaboración entre pares, lo que además se logaría mejor si se desarrollaban en modalidad presencial, condición que se cumplió en un 100 %.

El diseño de cada una de las actividades implementadas se puede ver en los anexos, según el número indicado en el cuadro siguiente, en el cual se identifican además todas las actividades desarrolladas para el diagnóstico con directivos o agentes clave de unidades de apoyo y con directivos de unidades académicas, junto al número de participantes por unidad.

Tabla 22. Actividades institucionales para el levantamiento de información – proceso de actualización del MPE U. Central

Fecha	Nombre de la actividad	Dirección/unidad	N.º participantes
10 julio	Taller de Actualización del MPE (versión 1)	DGD	2
		DAVE	1
		DDA	1
		DA	2
		DAI	2
	Reunión con informantes clave	DAVE	4
		UASE	3
11 julio	Reunión con informantes clave	DAC	2
		Unidad de Género	2
		DDA	2
		Unidad de Inclusión	2
25 julio	Taller de Actualización del MPE (versión 2) destinado a directivos de unidades académicas	Facultad de Ingeniería y Arquitectura (Finarq)	10
		Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud (Famedsa)	12
		Facultad de Derecho y Humanidades (Facdeh)	4
		Facultad de Educación (FED)	9
		Facultad de Economía, Gobierno y Comunicaciones (Fegoc)	11
	Grupos focales con docentes	Docentes de distintas unidades, jerarquías y antigüedades.	10
	Grupos focales con estudiantes	Estudiantes de distintas carreras y cohortes o años de ingreso (con distinto avance o progresión académicos).	5
31 julio	Reunión con informantes clave	Unidades de apoyo a estudiantes de la sede Región de Coquimbo	7
	Taller de Actualización del MPE (versión 2)	Directivos de unidades académicas de la sede Región de Coquimbo	18
		Total	109

Fuente: Elaboración propia (2024).

Importante: Respecto del grupo focal con estudiantes, se debe mencionar que fueron convocados 10 estudiantes, pero llegaron solo 5. Aun cuando se presentó únicamente la mitad, por respeto a quienes asistieron se decidió realizar el grupo focal de igual manera, por lo que los resultados que se presentan corresponden a los aportes de este grupo de 5 estudiantes participantes.

IX. PARTE 2: RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO IMPLEMENTADO

1. Resultados del diagnóstico con directivos o agentes clave de unidades de apoyo y directivos de unidades académicas U. Central

Como se indicó, este diagnóstico consideró distintas acciones presenciales implementadas, resumidas en la tabla 3, todas encabezadas por la asesora externa, tanto en la sede de la U. Central en Santiago como en la Región de Coquimbo. Estas incluyeron reuniones, talleres y grupos focales.

Producto de este trabajo, se logró abundante y valiosa información, la cual primero se sistematizó y luego se analizó de forma cualitativa a partir de un análisis de contenido mediado por el software Atlas.ti (versión 8). A partir de este análisis, se obtuvieron más de 300 códigos, los que fueron categorizados en 16 grupos (ver cuadro resumen en el Anexo 6), vinculados a la percepción de la gestión institucional, de los acompañamientos estudiantiles y a sugerencias para favorecer la progresión estudiantil. Estos grupos de códigos se reagruparon según su relación temática, resultando en cuatro grandes tópicos que se presentan a continuación:

a. «El despertar institucional» a nivel de gestión y los esfuerzos para posicionarse como una universidad de nivel avanzado

Uno de los resultados más llamativos y prevalentes en los docentes es la percepción de que la U. Central está en una nueva actitud por mejorar la gestión y la calidad. Algunos docentes lo denominaron un «despertar», en contraste con una época en la que la U. Central se resistía a los cambios, quedando en desventaja dentro del mercado de la educación superior.

«Voy a resumir con una palabra, yo creo que mi concepto sería como despertar, la universidad está como despertando. Creo que cuando llegué acá percibí que la universidad se estaba quedando atrasada, había una serie de procesos que estaban mal concatenados. Ahora tengo un buen augurio, veo que se está armando el rompecabezas». (Docente en grupo focal).

Esta nueva actitud se reflejó en un mayor orden a nivel de gestión y en una serie de ajustes curriculares, de acompañamiento estudiantil y docente que posibilitaron el logro de los cinco años de acreditación, posicionando a la institución en un nivel avanzado. El cuerpo docente también reconoció que este logro vino de la mano con nuevos desafíos que la U. Central está sorteando con ciertas dificultades.

«La universidad se tiene que sumar a los cambios, a la transformación que implica tener una acreditación de cinco años, debe sumarse al avance tecnológico para solucionar algunas cosas con mayor rapidez». (Docente en grupo focal).

Entre las principales dificultades, se visualizó la poca capacidad de recursos humanos en las unidades académicas, que se sienten sobreexigidas ante las distintas demandas de gestión, docencia y acompañamiento estudiantil. En este sentido, se indicó que los contratos de planta son minoría y muchos docentes tienen que trabajar en jornadas extralaborales para cumplir con los distintos indicadores y requerimientos institucionales. Algunos valoraron que la U. Central haya alcanzado un nivel avanzado en acreditación, pero cuestionaron las horas extralaborales que ese trabajo les significó.

«La universidad te sigue pidiendo: ¿de dónde sacas más horas? Tienes que ir a tu casa para poder avanzar, porque en el día a día tienes reunión y estas cosas. Entonces siento que, si bien estamos progresando, ¿cuál es el costo de ese progreso? Ahora, estoy feliz de que nos acreditaron cinco años. ¿Cuál va a ser el costo de mantener esos cinco años? Porque eso tiene un costo». (Docente en grupo focal).

b. Buenas intenciones, pero mala implementación: dificultades y desafíos para una gestión de calidad

Pese a que se visualizó que la U. Central está en una etapa de mejoras en la gestión, un grupo del cuerpo docente fue crítico con esta actitud, señalando que se reduce solo a buenas intenciones y que aún persisten serias dificultades para una correcta gestión.

En síntesis, se resumió en una falta de planificación estratégica a nivel institucional, reflejada en la ausencia de mejoras continuas a partir de resultados, así como en la descentralización de procesos, elementos que consideraron críticos y necesarios de abordar para que la U. Central se sitúe a la altura de instituciones de prestigio. En este sentido, se reveló que la U. Central cuenta con una serie de acciones y procesos, pero que estos no están estandarizados y dependen de cada unidad académica.

La descentralización de procesos fue uno de los elementos más reiterados por el cuerpo docente, que criticó que cada unidad académica tuviera sus propios mecanismos para favorecer la progresión estudiantil, tales como caracterizaciones del estudiantado, diagnósticos, nivelaciones, sistemas de gestión de datos, sistemas de alerta y procesos de acompañamiento. Esto deja a la U. Central como una institución sin procesos claves estandarizados y sin un sistema de gestión de datos que permita tomar decisiones de gestión relevantes.

Otros miembros del cuerpo docente se sintieron presionados y estresados por el cumplimiento de indicadores, que percibieron como deshumanizantes de la labor formativa del estudiantado. Señalaron que la institución tenía altos niveles de burocratización y estructuras jerárquicas rígidas.

Por lo anterior, este grupo planteó los siguientes desafíos para contar con un MPE de calidad: generar indicadores de logros y resultados claros y estandarizados para todas las unidades académicas, implementar evaluaciones de proceso para la mejora continua de la gestión, coordinar los esfuerzos de todas las unidades para esbozar un solo modelo de progresión estandarizado, levantar un sistema informático de monitoreo de la progresión tanto del estudiantado como del cuerpo docente, fortalecer y articular las distintas unidades de acompañamiento estudiantil, involucrar al cuerpo docente y al estudiantado en la toma de decisiones importantes, flexibilizar los programas de estudio para eliminar la sobrecarga académica, institucionalizar un sistema de caracterización en base a instrumentos validados que favorezca la toma de decisiones en las unidades académicas e incorporar un modelo predictor y de seguimiento del estudiantado en riesgo.

c. Docentes: piedra angular en la progresión estudiantil, pero poco incentivados

El cuerpo docente fue crítico con el manejo del recurso humano académico, al que consideró con pocos incentivos económicos y simbólicos para aportar a la progresión del estudiantado. Hubo cuestionamientos respecto de la alta presencia de profesores con bajas remuneraciones y con pocas posibilidades de acceder a titularidad dentro del cuerpo académico. Este panorama no motiva a identificarse con la U. Central ni a comprometerse con la progresión de las y los estudiantes.

Para el cuerpo docente participante, la docencia cumple un rol fundamental en la progresión, dado el trato directo con el estudiantado, pero para garantizar que este trabajo se realice de la mejor manera posible necesitan mayor reconocimiento institucional.

«Está el problema de los profesores. O sea, queremos que se cumpla el perfil de ingreso, pero si no hay incentivos para profes hora o tenemos profesores que están, digamos, enojados con la institución, ¿cuáles son los incentivos? Estos incentivos no son solo monetarios, sino que además de dar la categoría jerárquica». (Docente en grupo focal).

En este sentido, las sugerencias más reiteradas fueron el aumento de remuneraciones y la posibilidad de contratación, y en el caso de los docentes de planta, la entrega de oportunidades para ascender en la jerarquía académica.

El cuerpo docente también señaló la necesidad de recibir acompañamiento para aportar en la progresión, a través de talleres de formación en procesos de enseñanza activa, abordaje de necesidades inclusivas en el aula, género y derechos humanos. Asimismo, se sugirió evaluar sus funciones para evitar sobrecarga académica. Se hizo hincapié en una selección minuciosa y en el acompañamiento intensivo de quienes imparten clases en los primeros años de carrera, así como de docentes de asignaturas de ciencias básicas, que son las que presentan las tasas más altas de reprobación.

«Tengo en este momento 70 % de reprobación en Matemáticas, 80 % de reprobación en Integrado Químico-Biológico. Y no son asignaturas que nosotros dictamos, las entrega la Facultad de Ciencias Básicas. Y ese departamento tiene dos personas; también hay un problema de gestión, de que son muchos profesores a tiempo parcial, y hay problemas, obviamente». (Docente en grupo focal).

«No voy a dejar pasar el punto del acompañamiento docente. Las investigaciones de hoy en día mencionan que una de las medidas más efectivas es que los mejores profesores tienen que estar en los primeros años. Y la dejo ahí porque, en realidad, ese es el problema que quería plantear con respecto a ciencias básicas». (Docente en grupo focal).

d. Acompañamientos estudiantiles: necesarios, pero débiles

Los acompañamientos estudiantiles también formaron parte del discurso de mejora para favorecer la progresión. Hubo críticas a las instancias de nivelación para estudiantes de primeros años, cuestionando que en dos semanas se pudieran revertir brechas académicas de años. Las tutorías de integración también estuvieron en tela de juicio: se reconoció su importancia, pero se planteó que deberían reforzarse con mayor presencia de tutorías académicas, incorporadas al currículo.

A diferencia de lo señalado por el estudiantado, el cuerpo docente fue crítico con la implementación del Protocolo de Género dentro de la U. Central, indicando que no observaba acciones concretas. Coincidio, en cambio, con el estudiantado en advertir el colapso de la Unidad de Salud Mental. Otra diferencia fue la valoración de la Unidad de Becas y Beneficios, a la que se agradeció su aporte para que personas de diversas clases sociales pudieran estudiar sin dificultades.

En este sentido, para mejorar los acompañamientos, se sugirió fortalecer la nivelación institucional, que debería organizarse por área disciplinar (ciencias de la salud, ciencias básicas y humanidades), y entregar los resultados oportunamente a las unidades académicas. También se propuso un acompañamiento integral desde el ingreso, a través de talleres y atenciones individuales que fortalezcan aspectos psicoeducativos.

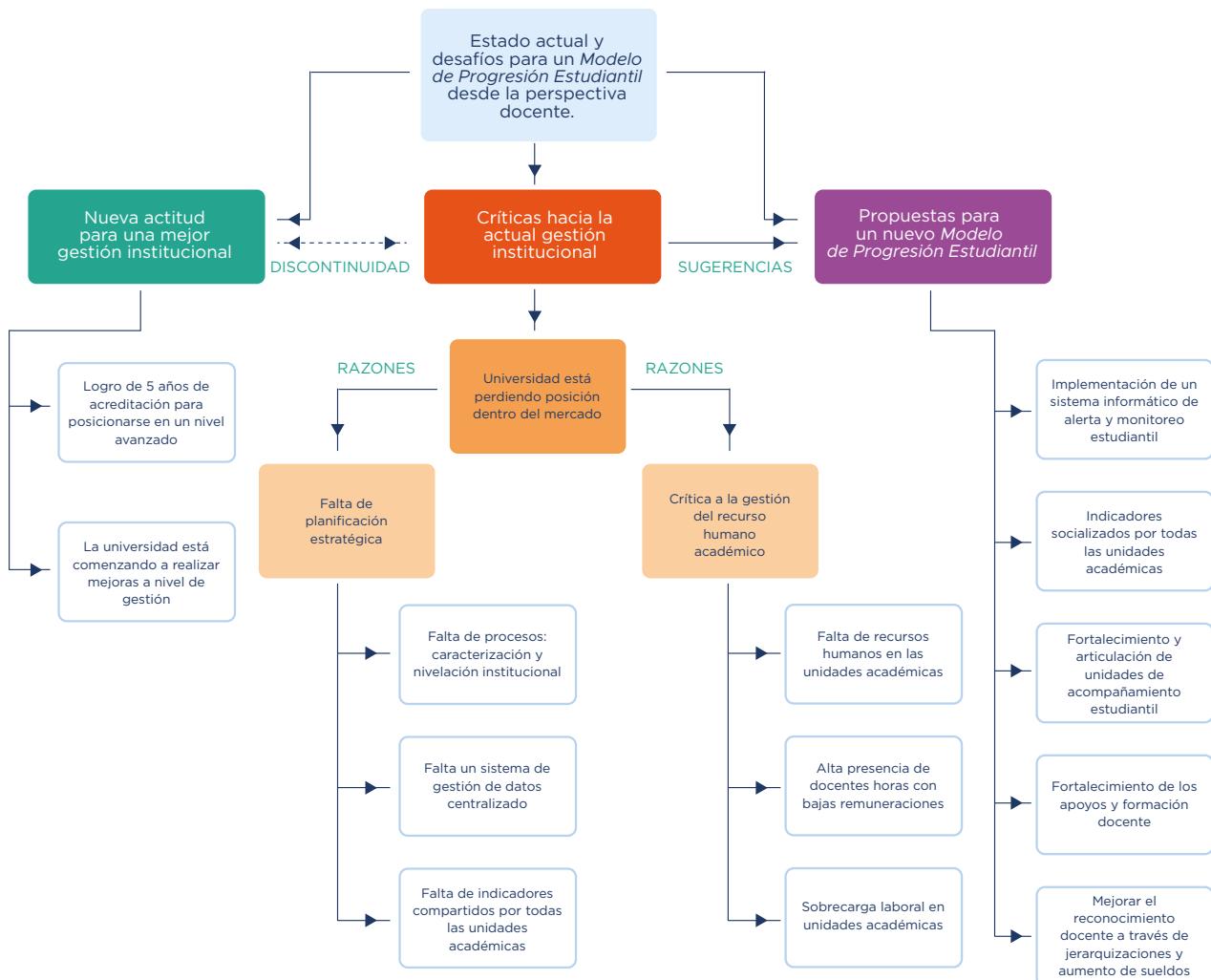
Muchas de estas sugerencias se vinculan con la necesidad de contar con un sistema de alerta y seguimiento que permita otorgar acompañamiento pertinente según las necesidades del estudiantado.

«El diagnóstico es insuficiente. Es por eso que en la carrera tuvimos que definir al nuevo estudiante, al viejo, a través de un seguimiento, etcétera. Por eso tuvimos que caracterizar a los estudiantes de primer año a través de variables que nosotros decidimos en el comité curricular. En qué niveles tenían riesgo. Y así pueden ver los estudiantes que tenían potencial riesgo de deserción». (Docente en grupo focal).

El cuerpo docente subrayó la importancia de fortalecer las unidades de acompañamiento, que deberían estar articuladas entre sí y con las unidades académicas. También sugirió mejorar la difusión de su oferta, punto que, de hecho, ya había sido planteado por el estudiantado.

Los resultados expuestos se pueden sintetizar en la Figura 19:

Figura 19. Estado actual y desafíos para un MPE desde la perspectiva docente



Fuente: Elaboración propia a partir de análisis en Atlas.ti. 8 (2024).

2. Resultados del diagnóstico: análisis cualitativo del grupo focal con estudiantes

Resultado de lo anterior, se logró elaborar una tabla de doble entrada (en anexo 7). Posteriormente se realizó una nueva reagrupación según la coherencia temática de los códigos para obtener tres grandes tópicos que representan la percepción y experiencia de estudiantes respecto al acompañamiento estudiantil ofrecido por la universidad. Sobre estos tres tópicos se desarrolla este informe.

El jueves 25 de julio de 2024 se realizó un grupo focal con participación de estudiantes de la U. Central. Luego de la transcripción de los aportes, se efectuó un análisis de contenido, mediado por el software Atlas.ti versión 8. A partir de este análisis se levantaron una serie de códigos, que fueron

agrupados según los procesos o actores involucrados en las respuestas y discusiones del estudiantado: acompañamientos estudiantiles, cuerpo docente, unidades académicas y el contenido crítico o valorativo expresado sobre ellos.

Como resultado, se elaboró una tabla de doble entrada (ver el Anexo 7). Posteriormente, se realizó una nueva reagrupación según la coherencia temática de los códigos para obtener tres grandes tópicos que representan la percepción y experiencia del estudiantado respecto al acompañamiento estudiantil ofrecido por la U. Central. Sobre estos tres tópicos se desarrolla este informe.

3. Acompañamientos estudiantiles en tela de juicio: poca cobertura, dificultades de gestión y malas prácticas

Uno de los temas más recurrentes por parte del estudiantado participante fueron las críticas a los acompañamientos estudiantiles de la U. Central. En primer lugar, se señaló la baja cobertura de los acompañamientos académicos, percibiendo poca cantidad de tutorías académicas y presentes solo en los primeros años. Esto generó en estudiantes de cursos superiores una sensación de abandono e, incluso, en algunos casos, la necesidad de que docentes motivaran a estudiantes destacados a realizar tutorías académicas *ad honorem* para sus compañeros.

El estudiantado también criticó la gestión de las tutorías académicas e integración; incluso quienes habían sido tutores/as señalaron que la estrategia carecía de planificación, difusión y diseño estructurado. Quienes habían sido tutorados/as reconocieron la misma situación, expresando desinformación respecto de cómo funcionan estos acompañamientos. Asimismo, identificaron malas prácticas de algunos tutores/as, criticando el proceso de selección de este acompañamiento par.

No solo se cuestionó la falta de acompañamientos académicos, sino también la ausencia de actividades de vinculación entre estudiantes. En este sentido, instaron a la universidad a ofrecer más talleres psicoeducativos o actividades que permitieran que estudiantes de distintos niveles se conocieran y compartieran.

El principal foco de críticas fue dirigido al equipo de psicología clínica, expresando malestar por la poca cantidad de sesiones ofertadas —que, según ellos, rondaban los tres encuentros máximos—. Además, percibieron a algunos profesionales de la unidad con escasas competencias éticas, reflejadas en falta de empatía y un foco exclusivo en el rendimiento académico. De acuerdo con sus opiniones, la unidad no aportaba al bienestar ni a la salud mental del estudiantado, lo cual consideraron crítico en un contexto donde algunos compañeros consumaron suicidios.

Tal panorama motivó a un grupo de estudiantes a autogestionar campañas de prevención del suicidio, que luego fueron apoyadas por la DAVE. También se planteó la necesidad de establecer convenios con unidades de salud mental externas para ampliar las opciones de atención psicológica.

La Unidad de Becas y Beneficios fue igualmente objeto de críticas, principalmente por la poca celeridad en la respuesta a las dudas estudiantiles y por dificultades en los canales de difusión de información. Varios estudiantes señalaron que se enteraban de apoyos económicos, aportes para proyectos o actividades cuando las fechas de inscripción o postulación ya habían cerrado.

4. Gratuitos y enriquecedores: aprecio y agradecimiento de algunas acciones y unidades estudiantiles

No todo tuvo una visión crítica por parte de los participantes, también se expresaron valoraciones al trabajo de algunas unidades de acompañamiento, aunque no fueron mayoritarias.

Entre las unidades valoradas se encuentra la Unidad de Género, reconocida como una de las más visibles dentro de la universidad, destacando por la difusión y aplicación del Protocolo Contra la Violencia de Género y la Discriminación.

Otra unidad mencionada fue la DAVE, que, según algunos, desarrolla buenas intenciones e iniciativas, destacando los talleres y tutorías de integración de primer año. Estos fueron valorados porque son gratuitos y favorecen la transición de estudiantes en su primer año, así como el vínculo entre pares. Sin embargo, el estudiantado reiteró que se requiere mayor cobertura y mejor diseño de estas prácticas para que tengan un impacto más significativo.

5. El rol del cuerpo docente y las unidades académicas en los acompañamientos estudiantiles

El cuerpo docente y las unidades académicas también ocuparon un lugar importante dentro de la discusión. En el caso docentes, se indicó que tienen responsabilidad en aportar a la progresión y acompañamiento estudiantil. Sin embargo, se mencionó que varios no estarían cumpliendo con esta responsabilidad e, incluso, estarían obstaculizando la progresión. En este punto, se señalaron casos de docentes poco empáticos y distantes, lo que provocaba que se perdiera interés en asignaturas relevantes para la formación de pregrado. Por ello, se sugirió que alguna unidad los formara en temas pedagógicos.

En contraste, sobre todo en la FED, se valoró la cercanía y horizontalidad de ciertos docentes, quienes orientaban y asesoraban al estudiantado. En esa lógica, se sugirió que el cuerpo docente con contrato de planta tuviera mayor contacto con el estudiantado y difundiera las acciones de acompañamiento que realiza la U. Central, pues se los percibe como un canal de comunicación más eficaz que los correos institucionales.

En cuanto a las unidades académicas, el estudiantado las evaluó desde una posición más crítica, principalmente por la sobrecarga académica, que genera problemas de salud mental. Este hecho se vuelve más grave porque no perciben servicios de acompañamiento efectivos que apoyen esta situación. Por ello, propusieron reinstaurar semanas de receso, que existieron en algún momento, pero fueron eliminadas, generando mayores dificultades de salud mental.

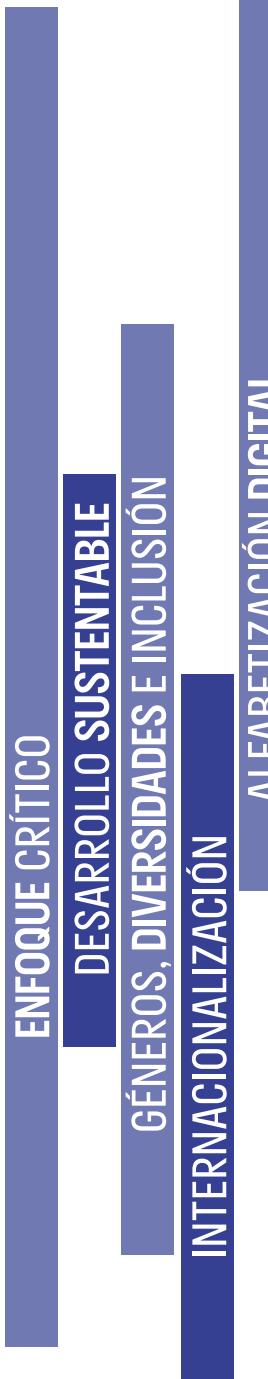
También criticaron la alta rotación de personal en jefaturas de carrera y de docentes cercanos y empáticos, lo que dificulta mantener vínculos con académicos bien valorados, llegando a percibir que se desvincula a los más cercanos al estudiantado.

Nota importante. Debido a la baja participación de estudiantes en el grupo focal (5 de los 10 convocados) y con el objetivo de complementar las opiniones recogidas, así como aclarar algunos temas surgidos en el análisis de resultados, se diseñó un cuestionario para ser aplicado mediante formulario en línea, con alternativas de respuesta en escala Likert (ver propuesta en el Anexo 8). Al momento de este Informe, aún está en aplicación. Se espera que sus resultados aporten tanto a lo indicado como, principalmente, a la propuesta de implementación del MPE que se solicitó incluir en esta asesoría.

X. DISEÑO DEL MPE Y SISTEMA DE ALERTA U. CENTRAL 2025

En el marco del PEI CREA U. Central y de los estándares de aseguramiento de la calidad del sistema de educación superior, a través de las etapas descritas, la U. Central da cuenta del proceso de actualización de la política, monitoreo y evaluación del MPE. El objetivo de este proceso es orientar, organizar y otorgar unidad a las diferentes acciones de las direcciones y unidades de la institución que intervienen en el proceso formativo del estudiantado, poniendo el foco en el correcto cumplimiento de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una vez desarrollados el marco conceptual y el proceso de diagnóstico institucional, procede exponer los resultados del diseño de un MPE y de un Sistema de Alerta, monitoreo y acompañamiento al estudiantado de la U. Central. Este incluye aspectos académicos, así como los servicios de apoyo existentes en materias de bienestar estudiantil, intervención socio-



conómica y socioafectiva, enfoque de género, inclusión y diversidades, además de aspectos administrativos que pudieran condicionar la experiencia universitaria y, con ello, la permanencia y progresión.

Es importante destacar que, además de los lineamientos institucionales, en el diseño del modelo que se presenta en este Informe se consideró como base el marco conceptual elaborado y, en especial, los datos y sugerencias levantados en el diagnóstico interno. De este último se desprendieron dos ideas fuerza que guiaron el diseño: para el MPE, el fortalecimiento y articulación de las unidades de acompañamiento estudiantil y de los apoyos y formación del cuerpo docente; y, para el Sistema de Alerta, la implementación de un sistema informático de alerta y monitoreo estudiantil con indicadores de progresión y/o alerta académica.

1. Contexto

Como señalan (Rifo, et al . 2024) Salazar y Leihy (2024), en el contexto nacional soplan vientos de cambio en la educación superior chilena. Ya pasaron las décadas caracterizadas por la expansión de la matrícula, la productividad científica y el financiamiento público a la educación superior.

La Ley 21091 de Educación Superior fija un detallado marco regulatorio para el sector, incluyendo importantes innovaciones. Además de concebir a la educación superior como un derecho social y establecer principios interpretativos de la nueva regulación, define los tipos de proveedores que pueden existir y las funciones que deben cumplir. Asimismo, fija un régimen de provisión mixta —en el que participan instituciones estatales y privadas— y divide la educación superior en dos subsectores: el técnico-profesional, integrado por centros de formación técnica e institutos profesionales, y el universitario, dedicado exclusivamente a las universidades estatales y privadas (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2021).

Este nuevo marco legal incluye los criterios y estándares de calidad que, a partir del 1 de octubre de 2023, deben ser considerados por las instituciones de educación superior en sus procesos de autoevaluación, en las tres dimensiones exigidas en la Ley: docencia y resultados del proceso formativo; gestión estratégica y recursos institucionales; y aseguramiento interno de la calidad.

Por otra parte, la política de gratuidad iniciada en 2014, y más recientemente las diversas vías de acceso equitativo destinadas a grupos históricamente excluidos, han implicado importantes desafíos para las instituciones de educación superior chilenas. Tanto la diversidad del estudiantado como las características de las nuevas generaciones son muy distintas respecto de décadas pasadas. Por ello, para favorecer la permanencia y

progresión, las instituciones deben «ofrecer acompañamientos que aseguren la persistencia y graduación efectiva, manteniendo los estándares de calidad y exigencia académica» (Jorquera et al., 2018).

En paralelo, el Plan Estratégico Corporativo U. Central (2021-2025) declara como misión institucional:

Entregar educación superior de excelencia y formación integral de personas en un marco valórico, creando nuevas oportunidades a sus estudiantes y egresados; generando conocimientos en áreas selectivas y vinculando el quehacer institucional con los requerimientos de la sociedad y el país.
(U. Central, 2021-2025)

En este plan se mantienen los ejes y objetivos estratégicos del anterior: docencia, gestión, investigación y VCM. Además, se establece que el eje de docencia sigue siendo una de las actividades fundamentales a través de las cuales la U. Central concreta su misión, considerando la formación integral de personas con un marco valórico sólido y capaces de contribuir al desarrollo del país.

En coherencia con el marco institucional, y para aportar a la mejora de la calidad en las tres dimensiones de evaluación exigidas en la Ley de Educación Superior, la U. Central actualizó su SIAC, aplicable a todos los procesos institucionales, y ahora también su MPE.

Contar con un nuevo modelo permitirá trabajar de forma articulada para favorecer la permanencia y progresión del estudiantado, enfrentando las distintas problemáticas asociadas. Entre ellas, la necesidad de que las instituciones de educación superior se adapten a los nuevos grupos de estudiantes, y no al revés (Fonseca y García, 2016). En otras palabras, permitirá responder mejor a la diversidad de quienes actualmente ingresan a la educación superior.

Cabe destacar que trabajar para la mejora de la permanencia y progresión estudiantil no solo beneficia al estudiantado y a la institución, sino también a la economía del país. Aumentar las tasas de graduación en niveles superiores constituye un factor protector ante situaciones de crisis económica, como la ocasionada por la pandemia de covid-19, ya que entrega más herramientas a las personas para enfrentar escenarios adversos, minimiza los riesgos de desempleo y fomenta la adaptación tecnológica y el emprendimiento (OCDE, 2022, citado en Centro de Estudios Mineduc, 2022). Todo ello se relaciona directamente con la conceptualización de la educación como vehículo de desarrollo y movilidad social.

Por lo anterior, se espera que el nuevo MPE de la U. Central permita aunar y articular recursos institucionales —humanos, materiales y financieros— en beneficio del estudiantado, la institución y el país. Para ello será esencial

socializar e implementar este modelo, reto que la comunidad centralina debe asumir en conjunto como una responsabilidad ética y social.

2. Marco conceptual³

Como se indicó, la necesidad de contar con un MPE en la U. Central responde, entre otros factores, a la diversidad del estudiantado que actualmente ingresa a la educación superior y, lamentablemente también, al aumento del abandono. Esto implica la necesidad de contar con claridad conceptual y criterios compartidos respecto de qué se entiende por permanencia, progresión y abandono o deserción:

- **Permanencia.** Se puede definir como la acción de finalizar un programa formativo, lo que en algunas naciones se conoce como «retención» (Fonseca y García, 2016, p. 26).
- **Persistencia o progresión.** Se define como la capacidad o motivación del estudiantado para alcanzar sus propias metas académicas (Albán Taipe, Vásquez y Urgiles, citado en Vizcaíno Figueroa et al., 2021, p. 100). Esta progresión sería observable a través de su desempeño académico y, por tanto, se constata en el avance del proceso formativo.
- **Abandono o deserción.** Hasta la década de 1970 la retención estudiantil, o la falta de ella, era vista como reflejo de los atributos, habilidades y motivación individuales. Por tanto, los índices de deserción eran considerados producto de su fracaso, no de las instituciones. A partir de dicha década esta visión cambió drásticamente, al tener en cuenta el papel del entorno, en particular de la institución, en la educación del estudiantado y en su decisión de quedarse o irse (Tinto, 2006-2007). Por ello, esta problemática también se debería abordar desde la adaptación de las instituciones a los nuevos grupos de estudiantes (Fonseca y García, 2016).

Por lo anterior, apoyar y trabajar por la progresión estudiantil en educación superior tiene múltiples beneficios, siendo el más importante que favorece la permanencia y/o retención, y con ello, la titulación a tiempo u oportuna en la misma institución. Para lograrlo, las instituciones debieran ofrecer o garantizar lo siguiente:

- Proveer un ambiente universitario que promueva interacciones favorables entre estudiantado, cuerpo docente y otros agentes universitarios, estimulando el compromiso con la universidad. Esto implica mantener un vínculo con el estudiantado desde su proceso de admisión hasta su graduación.
- Implementar un sistema de alerta académica, así como de monitoreo y seguimiento permanente dirigido al estudiantado, para retroalimentar y apoyar su permanencia y progresión, velando por el correcto cumplimiento de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Esta parte es un extracto del «Marco conceptual» elaborado en el marco de la asesoría, lo que correspondió al Informe del hito 1.

- Aplicar un sistema interno de aseguramiento de la calidad que evalúe sistemática y permanentemente el cumplimiento de los procesos académicos y de servicios educacionales, identificando oportunidades de mejora y aplicando las acciones remediales que correspondan oportunamente.

En la Figura 20 se intenta resumir las ideas asociadas a la progresión estudiantil:

Figura 20. Progresión estudiantil (representación gráfica)



Fuente: Elaboración propia (2024).

Y en la Figura 21 se resumen las ideas fuerza sobre lo que deben hacer las instituciones de educación superior para favorecer la progresión estudiantil:

Figura 21. Aspectos relevantes para las instituciones en materia de progresión estudiantil



Fuente: Elaboración propia (2024).

Además de los aspectos descritos que sirven para favorecer la progresión, las instituciones de educación superior deben hacerse cargo y considerar los factores que se sabe pueden constituir un obstáculo. Entre los más importantes se encuentran:

- Las características socioculturales y escolares de entrada.
- La vocación y motivación personal del estudiantado.
- El compromiso con la institución.

Asimismo, se sabe que, una vez dentro de la universidad, en la decisión de permanecer o abandonar sus estudios toman mayor peso las variables académicas (Velázquez y González, 2017, como se citó en Vizcaíno Figueiroa et al., 2021). Por ello, son relevantes los sistemas que permitan identificar los obstáculos, tanto de entrada como de proceso, y que también ofrezcan los apoyos o acompañamientos de tipo académico, psicoeducativo, vocacional u otros que requiera el estudiantado.

Por otra parte, entre las variables académicas que pueden obstaculizar se destacan las institucionales, como el grado de involucramiento de autoridades y del cuerpo docente para contrarrestar, en parte, los efectos negativos de las condiciones del entorno que afectan al estudiantado. Esto significa que, a menor grado de involucramiento de autoridades y docentes, menor podría ser la progresión del estudiantado y, por tanto, su permanencia y titulación oportuna.

3. Diseño del nuevo MPE U. Central 2025

A continuación, se detallan los componentes del diseño, desde el marco institucional de la U. Central, las unidades directamente involucradas y las acciones y estrategias más relevantes que deben implementarse para favorecer la permanencia y progresión estudiantil. Incluye un flujo-grama del modelo que representa, de forma resumida y articulada, todos estos elementos.

3.1. Marco interno

El marco institucional para la actualización del MPE U. Central 2025 considera como esenciales los siguientes documentos y lineamientos:

Tabla 23. Marco normativo institucional relevante para la actualización del MPE

PEC 2021-2025	<p>Misión:</p> <p>«Entregar educación superior de excelencia y formación integral de personas en un marco valórico, creando nuevas oportunidades a sus estudiantes y egresados; generando conocimientos en áreas selectivas y vinculando el quehacer institucional con los requerimientos de la sociedad y el país».</p> <p>Eje Docencia. Objetivos estratégicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer el proceso formativo en las diversas modalidades y niveles educativos, fomentando la interdisciplina, en el marco de la actualización del PEI CREA U. Central. • Fortalecer y asegurar la experiencia y trayectoria formativa del estudiantado, potenciando las estrategias de apoyo académico y personal. • Consolidar la calidad de los procesos formativos de pregrado y posgrado, de acuerdo con los criterios y estándares del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad.
SIAC 2023	<p>Sistema capaz de abordar las exigencias que conlleva la reforma a la educación superior y el desarrollo interno institucional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Principios. Excelencia académica; centralidad en el estudiantado; participación; transparencia; coherencia con objetivos y valores; probidad y ética; adaptabilidad; rendición de cuentas; satisfacción; mejora continua. • Objetivo. Asegurar la calidad en la formación del estudiantado en los niveles de pregrado, posgrado y educación continua de la U. Central, mediante la consolidación progresiva de una cultura de calidad en los servicios académicos, las áreas de gestión, la investigación y la VCM. Todo ello, en el marco de procesos de mejora continua y fortalecimiento de la capacidad de autorregulación que orienten la gestión y contribuyan al logro de la misión, visión y propósitos institucionales. • Estructura de procesos. Considera tres niveles de procesos: estratégicos y de alta dirección; misionales o principales; y de apoyo. • Ejes de aseguramiento de la calidad. Coherencia (alineamiento); mejora continua; alcance institucional; autorregulación. • Etapas del ciclo de calidad U. Central: <ul style="list-style-type: none"> - Planificación de estrategias, lineamientos, metas y objetivos. - Ejecución de las acciones y metodología planificada, garantizando la correcta gestión de los procesos. - Verificación mediante seguimiento y control. - Evaluación, auditoría y retroalimentación.

**Tabla 23. Marco normativo institucional relevante para la actualización del MPE
(continuación)**

PEI CREA U. Central 2023	<ul style="list-style-type: none">• Principios institucionales. Misión, visión.• Valores institucionales. Integridad; libertad; tolerancia; excelencia; solidaridad; justicia; dignidad; inclusión y diversidad.• Modelo educativo. Busca proveer al estudiantado de una experiencia formativa que lo habilite para la práctica inicial de una profesión y lo ponga en contacto con nuevos horizontes de desarrollo y crecimiento personal, disciplinar y profesional.• Enfoque educativo centrado en el estudiantado como protagonista de sus aprendizajes. El proceso formativo se desarrolla en un ambiente que moviliza tanto los recursos internos del estudiantado como los externos, referidos a materiales y cuerpo docente.• Enfoque curricular basado en competencias, lo que implica una comprensión compleja de estas, que incluye la integración de múltiples saberes y desempeños, el uso de metodologías activas de enseñanza, el diseño de experiencias de aprendizaje y la evaluación que favorezca la integración y movilización de distintos saberes, con énfasis en la multidimensionalidad de la formación.• Ser estudiante U. Central. Se concibe el aprendizaje como una trayectoria que permite desarrollar aspectos cognitivos, actitudinales y procedimentales para un desempeño competente en la vida laboral y personal. Por ello, la U. Central reconoce el valor y aporte de la heterogeneidad de su estudiantado y asume el desafío de apoyarlo para que concluya con éxito su etapa de formación.• Sello formativo. Caracterizado transversalmente por cinco ejes: enfoque crítico; desarrollo sustentable; géneros, diversidades e inclusión; internacionalización; alfabetización digital.
-------------------------------------	--

Fuente: Elaboración propia (2024).

También se consideran como esenciales para la permanencia y progresión estudiantil en la U. Central las siguientes políticas:

- **Política de Género y Diversidad**, que corresponde al marco de acción integral para avanzar hacia la igualdad de género. Tiene por objetivo promover la erradicación de la violencia de género y de las discriminaciones, mediante la transversalización del enfoque de género a través de una mirada interseccional y de derechos humanos, favoreciendo espacios seguros y de respeto que fomenten la igualdad sustantiva entre quienes conforman la comunidad centralina.
- **Política de Inclusión y Diversidad**, que tiene por objetivo principal «contribuir a la promoción y desarrollo de una comunidad universitaria donde sus integrantes se sientan respetados y valorados en su diversidad, en un clima de apoyo y convivencia democrática». Se sustenta en los principios y conceptos de educación de calidad, valoración de la diversidad, participación de la comunidad, interculturalidad, equidad de género, accesibilidad y diseño universal, e interseccionalidad de derechos, además de los principales tratados internacionales e instrumentos de derechos humanos.

3.2. Destinatarios del MPE U. Central 2025

Según las indicaciones y acuerdo con la DGD, el nuevo MPE que se propone estará destinado, en una primera etapa, al estudiantado de pregrado regular diurno y vespertino de la U. Central, ya sea de admisión centralizada o de admisión directa o especial, con régimen de estudio semestral. Luego, en una segunda etapa, se destinará al estudiantado de pregrado con régimen de estudio trimestral presencial y en línea; y, en una tercera etapa, al segmento de posgrados.

Es decir, en la segunda etapa se diseñará y/o adaptará el modelo de progresión para el estudiantado de los programas vespertinos y advance, que cursa carreras de pregrado y que, con seguridad, también requiere de más y mejores sistemas de apoyo y acompañamiento que favorezcan su permanencia, progresión y titulación oportuna, lo que sin duda beneficiará los indicadores institucionales. Posteriormente, se replicará este proceso para el segmento de posgrados.

Considerando que, en esta primera etapa, el modelo está destinado al estudiantado de pregrado, los componentes incluidos en él se presentan en una estructura asociada al Ciclo de Vida Estudiantil U. Central, el cual se inicia antes de que el estudiantado ingrese a la institución y finaliza cuando egresa y se titula, diferenciándose de los ciclos formativos de la U. Central. Por lo anterior, los ciclos de vida estudiantil considerados en el MPE son cuatro y se denominan:

- **Ciclo previo:** antes del ingreso a la U. Central.
- **Ciclo inicial:** desde la matrícula y durante todo el primer año.
- **Ciclo intermedio:** durante segundo y tercer año.
- **Ciclo final:** desde cuarto año en adelante.

Trabajar para la permanencia y progresión considerando estos ciclos implica asumir las diferencias en las necesidades e, incluso, en los intereses que cada estudiante presenta a lo largo de su trayectoria, lo cual exige que la institución tenga la capacidad de responder a estos cambios mediante los apoyos y acompañamientos que el estudiantado requiera.

3.3. Unidades y componentes del nuevo MPE U. Central 2024

a) Dirección General de la Docencia

Dependiente de la VRA, dentro del quehacer de la DGD se concentra la responsabilidad de monitorear y realizar seguimiento de la permanencia, avance en la trayectoria formativa y titulación oportuna del estudiantado de la U. Central, mediante la implementación de diversas iniciativas de acompañamiento estudiantil. Por esto, la DGD lidera y gestiona el diseño, implementación y evaluación del MPE, a través de acciones hito, como lo son el SAT, el Sistema Integrado de Datos y el Monitoreo y Seguimiento de estudiantes. El rol de la dirección se instala tanto en el nivel estratégico —haciendo seguimiento de la instalación del MPE en la institución—, como

en el operativo, implementando acciones de apoyo y acompañamiento que ofrece la UASE, a su cargo, la que además se debe articular con las diversas unidades involucradas en el modelo para favorecer la permanencia y progresión estudiantil.

b) Sistema Integrado de Datos y SAT

El Sistema Integrado de Datos se desarrollará durante 2024 y 2025 en base a un tablero de mando (*dashboard*), el cual se piloteará de acuerdo con su estado de desarrollo. Este tiene por objetivo visualizar datos e información relevante para el monitoreo de las trayectorias formativas del estudiantado. Por otra parte, el nuevo SAT, que fue diseñado por la UASE en base al modelo teórico de caracterización de estudiantes de primer año (presagio, proceso y producto), hasta ahora considera los datos de la caracterización institucional 2024 y 2025, con variables e indicadores de riesgo para estudiantes de nuevo ingreso. Ahora, se espera complementar este sistema con las nuevas variables de alerta académica para la totalidad de los ciclos formativos.

Importante. Por el rol esencial que cumple la UASE para la permanencia y progresión estudiantil, más adelante se detallan las acciones de apoyo y acompañamiento con las que participa directamente en la implementación del MPE.

c) Dirección Académica sede Región de Coquimbo

En el caso de la sede regional, será la DA la responsable de monitorear y realizar seguimiento de la permanencia, avance en la trayectoria formativa y titulación oportuna del estudiantado de la U. Central de dicha región. Deberá velar por la correcta y oportuna implementación del MPE en la sede, tanto a nivel estratégico como operativo.

d) Dirección de Análisis Institucional

Esta Dirección, dependiente de la VRDI, es el organismo encargado de diseñar e implementar el proceso de análisis institucional y generar información de soporte para la toma de decisiones de las autoridades y organismos externos pertinentes respecto de los principales indicadores de progresión estudiantil. Por esto, también es esencial en la implementación y evaluación del MPE, en especial para aportar oportunamente con la información que se requiera respecto de indicadores institucionales asociados a permanencia, retención y progresión, para los distintos ciclos de vida estudiantil considerados en el nuevo modelo.

e) Dirección de Aseguramiento de la Calidad

Dependiente de la Rectoría, esta dirección tiene como objetivo contribuir a mejorar el desempeño institucional a través de la aplicación de mecanismos de aseguramiento de la calidad. Para ello, promueve la incorporación homogénea de la calidad como un principio guía del actuar cotidiano de toda la comunidad centralina, fomentando la instalación de una cultura

de mejoramiento continuo de servicios académicos, procesos y autoevaluación institucional y de programas de la U. Central. En este sentido, es de vital importancia que también esté presente en la implementación y evaluación del MPE.

f) Dirección de Admisión y Difusión

Esta dirección depende de la VRDI y está especialmente asociada a la primera etapa del ciclo de vida estudiantil. Desarrolla un relevante trabajo de difusión en VCM escolar, dirigido especialmente a estudiantes de enseñanza media y otros, con foco en favorecer la exploración y orientación vocacional de estudiantes interesados en carreras de la U. Central y atraer a estudiantes talentosos a carreras de nuestra casa de estudios, entre otros.

g) Dirección de Finanzas (Colegiatura)

Perteneciente a la VRAF, participa directamente en el proceso de matrícula de estudiantes, ya sea por Crédito con Aval del Estado y Mineduc, o por pagos directos.

h) Unidad de Apoyo y Seguimiento Estudiantil

Dependiente de la DGD (a través de la VRA), la UASE tiene por objetivo monitorear y realizar seguimiento de la permanencia, avance en la trayectoria formativa y titulación oportuna del estudiantado de la U. Central, mediante la implementación de diversas iniciativas de acompañamiento estudiantil. Su papel en el MPE es fundamental, ya que implementa acciones directas con estudiantes y, además, gestiona y articula el trabajo de las otras unidades para favorecer la permanencia y progresión estudiantil. Entre las acciones y/o servicios que desarrolla la UASE y que se incluyen en el MPE de forma directa, se encuentran:

- **Sistema de Alerta Temprana de estudiantes de primer ingreso.** Con este se logra un índice de riesgo de estudiantes con probabilidad de deserción. Sus resultados se entregan y socializan con cada unidad académica.
- **Encuesta de Caracterización institucional** Tiene por objetivo caracterizar al estudiantado de primer año para la toma de decisiones oportunas y la focalización del acompañamiento en la permanencia y el avance en la trayectoria formativa.
- **Apoyo académico.** Este apoyo lo desarrolla la UASE a través de sus diferentes programas de tutorías y ayudantías pares:
 - **Tutorías de Integración y Ajuste a la Vida Universitaria.** Se desarrollan durante el primer semestre del primer año. Tienen por objetivo proporcionar al estudiantado U. Central servicios de orientación e información en temas académicos, normativos, motivacionales y procedimentales universitarios, con el propósito de facilitar su vinculación a la vida universitaria y colaborar en el empoderamiento



respecto a su proceso formativo, a fin de favorecer el incremento de la tasa de retención. (U. Central, 2017)

- **Tutorías de Egreso y Titulación Oportuna.** Programa piloto que nació en 2023, ofreciendo apoyo en 15 carreras, cobertura que aumentó a 20 en 2024. Tiene como objetivo brindar al estudiantado de pregrado un acompañamiento integral durante los procesos finales de sus trayectorias formativas (egreso y titulación), a fin de realizar un seguimiento que permita entregar la orientación necesaria para finalizar oportunamente sus programas de estudio, o bien proponer planes de acción ad hoc a las necesidades identificadas por las unidades académicas en materia de titulación oportuna.

- **Ayudantías de Aprendizaje.** Tienen por objetivo proporcionar acompañamiento académico al interior de las unidades académicas, respondiendo a las dificultades que enfrenta el estudiantado al cursar asignaturas críticas. Para ello, el equipo de ayudantes de aprendizaje cursará un plan de formación pedagógica de tres niveles.

En la U. Central se entenderá por «asignatura crítica» lo definido por la CNA y los criterios levantados desde la propia institución, considerándose aquella asignatura que cumple con al menos tres de los siguientes criterios, relevantes para la progresión académica:

1. Asignatura con una reprobación mayor o igual al 35 % durante, al menos, dos períodos consecutivos.
2. Asignatura prerrequisito de dos o más asignaturas del plan de estudio.
3. Asignaturas ubicadas en los últimos niveles de la carrera que impactan directamente en el egreso y/o titulación del estudiantado.
4. Asignaturas que cuenten con razones disciplinarias fundadas por la dirección de carrera y el comité curricular para ser consideradas como prioritarias en el avance curricular.
5. Asignaturas comunes para un conjunto de carreras al interior de la facultad, que tengan un rol preponderante en la retención y el avance académico de los ciclos formativos iniciales (tales como las impartidas desde el Departamento de Formación Transversal de la Famedsa y el Departamento de Ciencias Básicas de la Finarq).

- **Curso en línea de Inducción a la Vida Universitaria.** Curso asincrónico y autoinstructivo que busca responder a los desafíos que enfrenta el estudiantado de primer año que ingresa a la U. Central, mediante la entrega de herramientas que permitan facilitar el tránsito y la integración a la universidad (funcionamiento de la institución, servicios, beneficios, redes de acompañamiento estudiantil y reglamentos vigentes, además de elementos psicoemocionales y psicoeducativos).

- **Orientación y Apoyo Psicoeducativo al Estudiantado.** En base a la identificación de quienes presentan dificultades de aprendizaje, se les invita a ingresar a un proceso de acompañamiento en la unidad, generando una entrevista inicial y un plan de trabajo individual acorde a las necesidades y dificultades detectadas.

- **Talleres de Acompañamiento Psicoeducativo a Carreras.** En base a la identificación de dificultades psicoeducativas que puedan interferir en el proceso formativo y que puedan abordarse en formato grupal, se diseña y facilita un espacio de acompañamiento solicitado por las unidades académicas.

i) Dirección de Apoyo y Vida Estudiantil

Esta dirección tiene por objetivo gestionar, orientar y apoyar la experiencia del estudiantado a lo largo de su proceso formativo, en aspectos que potencien la formación integral y en otros relacionados con los servicios estudiantiles. Entre sus principales funciones se encuentran:

- Acompañar la permanencia estudiantil desde los ámbitos social, psicológico y emocional, a través de la gestión de beneficios externos e internos y servicios de apoyo integral.
- Gestionar las relaciones estudiantiles, promoviendo y apoyando la participación de las organizaciones estudiantiles y sus proyectos, así como potenciar las acciones de la Escuela de Liderazgo, la Incubadora de Proyectos y los Incentivos a la Investigación en Jóvenes.
- Generar instancias para el desarrollo de la actividad física, el deporte y la vida saludable.

Entre las áreas y servicios que ofrece la DAVE y que están integrados al modelo, se encuentran:

- **Área de Servicios y Beneficios Estudiantiles,** que se compone de diversas unidades o equipos para ofrecer:

- *Apoyo Psicológico y Emocional*, orientado a colaborar en la formación de personas integrales, prestando servicios de excelencia que contribuyan al bienestar psicológico del estudiantado, generando redes de apoyo activas e inmediatas e interviniendo en los factores que, como consecuencia de su problemática, puedan incidir en un mal desempeño académico, en la desmotivación hacia una carrera o en una mala calidad de vida universitaria.
- *Becas y Beneficios*, destinados a orientar y gestionar los beneficios o programas a los que puede acceder el estudiantado con problemáticas socioeconómicas, a través de un extenso programa de becas internas y externas.
- *Centro de Atención Integral Estudiantil (CAIE)*, donde se ofrece orientación sobre procesos y requerimientos académicos, así como apoyo en la solicitud de certificaciones.

- Área de Deportes y Desarrollo Integral, que tiene por objetivos:

- Promover la vida saludable, el deporte y las acciones que, en su conjunto, aporten al desarrollo integral, apoyando la participación del estudiantado y las organizaciones que lo representan.
- Gestionar y promover la participación en actividades extraprogramáticas de índole social, deportiva y cultural.

j) Dirección de Desarrollo Académico

Esta dirección tiene por propósito general la implementación del Sello Institucional y del PEI CREA U. Central, considerando la articulación de todos aquellos aspectos que esto implica. Sus objetivos específicos son:

- Actualizar las políticas y procesos que promuevan una cultura de desarrollo académico y una experiencia estudiantil inclusiva, diversa y con perspectiva de género, que vele por el derecho de todas las personas integrantes de la comunidad a ser tratadas con respeto y valoración en las distintas esferas de la vida universitaria.
- Asegurar una oferta académica actualizada, de acuerdo con estándares de calidad y alineada con el PEI CREA U. Central en todos los programas de pregrado, programas de continuidad y posgrado, en sus diversas modalidades.
- Fortalecer el cuerpo académico de la U. Central a través de la creación de oportunidades de desarrollo docente y disciplinario, de evaluación y mejora de la carrera académica que incidan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación, innovación y VCM.
- Generar espacios de innovación académica asociados a las necesidades del territorio, el mercado y la industria, que permitan desarrollar una oferta interdisciplinaria, flexible y eficiente para compatibilizar la vida académica y los intereses particulares del estudiantado con un evidente sello formativo U. Central.
- Liderar acciones de investigación, posgrado, VCM, vida académica y desarrollo de tecnologías educativas.

Aun cuando en el MPE la DDA se expresa solo a través de la actualización e innovación docente, se debe resaltar que su aporte también es clave para la permanencia y progresión estudiantil. Esto, considerando las distintas subdirecciones, unidades, roles y funciones que tiene a su cargo, tales como:

- Subdirección de Enseñanza-Aprendizaje. Tiene por objetivo monitorear y fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación en todos los segmentos de la U. Central, diseñando, controlando y optimizando los procesos de desarrollo curricular, desarrollo docente e innovación educativa, entre otros.

- Líneas de Formación Básica para la Vida Académica. Orientadas a apoyar la inserción inicial del estudiantado, a través de tres líneas de formación:

1. comunicación efectiva,
2. pensamiento lógico y científico,
3. y autorregulación.

Las dos primeras se desarrollan dentro del currículo de primer año mediante dos asignaturas —una de «*Comunicación Efectiva*» y otra de «*Pensamiento Lógico y Científico*»—, a elección de cada carrera, de 4 horas semanales. La tercera línea, de autorregulación, es transversal a ambas asignaturas.

- **Unidad Cursos Sello Institucional.** A partir de 2025, el sello formativo con sus cinco ejes se trabajará en una línea curricular de asignaturas sello específicas, más asignaturas seleccionadas en cada carrera. Entre estas se incluirán las de formación básica. La idea es que las carreras podrán elegir, de modo que un total de seis asignaturas sello queden incorporadas al currículo.

Los cinco ejes son:

1. Enfoque crítico
2. Desarrollo sustentable
3. Géneros, diversidades e inclusión
4. Internacionalización
5. Alfabetización digital

- **Unidad de Género y Diversidades.** Tiene como objetivo erradicar todas aquellas prácticas, actitudes y discursos sexistas o machistas, promoviendo la eliminación de la violencia hacia las mujeres e identidades no heterosexuales, instalando la equidad de género como uno de los principios rectores de todas las acciones de la comunidad universitaria, tanto a nivel académico como institucional.

- **Unidad de Inclusión.** Trabaja para minimizar las barreras al aprendizaje y garantizar la participación plena del estudiantado con discapacidad o diversidad funcional, asegurando así su acceso, progreso y egreso a una educación inclusiva y de calidad, en el marco de la política institucional vigente y la normativa nacional.

- **Unidad de Desarrollo Docente.** Tiene por función apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante actividades destinadas al desarrollo docente, tales como talleres, cursos, observaciones de clases, acompañamiento de comunidades de aprendizaje, y grupos de reflexión y sistematización de experiencias de formación, entre otros.

k) Unidad de Egresados/as y Empleadores

Dependiente de la Dirección de Vinculación con el Medio, tiene por objetivo vincular de manera permanente y efectiva a las personas egresadas y a los empleadores con el quehacer de la U. Central, a fin de fortalecer la experiencia formativa, el aprendizaje institucional y el sentido de

pertenencia del estudiantado y de las personas egresadas, mediante la construcción de comunidad en un marco valórico en torno al sello formativo U. Central.

Lo anterior, en el marco de los ejes de acción de la política de relacionamiento con personas egresadas y empleadores U. Central:

- **Seguimiento y retroalimentación.** Implica la utilización de información relevante de la experiencia estudiantil, el proceso formativo, las trayectorias ocupacionales de personas graduadas y las percepciones de empleadores, para retroalimentar, sustentar y nutrir el aprendizaje, el quehacer y el desarrollo de la U. Central.
- **Empleabilidad y aprendizaje a lo largo de la vida.** Comprende el diseño e implementación de programas, actividades y servicios que se despliegan de manera temprana durante la trayectoria formativa del estudiantado (formativos, informativos y de orientación profesional), fortaleciendo así la preparación para la vida activa e impulsando trayectorias educativas y ocupacionales que apoyen la empleabilidad y el emprendimiento.
- **Construcción de comunidad.** Aborda programas, actividades y servicios destinados al establecimiento de relaciones colaborativas de mutuo beneficio entre la U. Central, el estudiantado, las personas egresadas y los empleadores, para favorecer el desarrollo del sentido de pertenencia y la construcción de comunidades en torno al Sello U. Central.

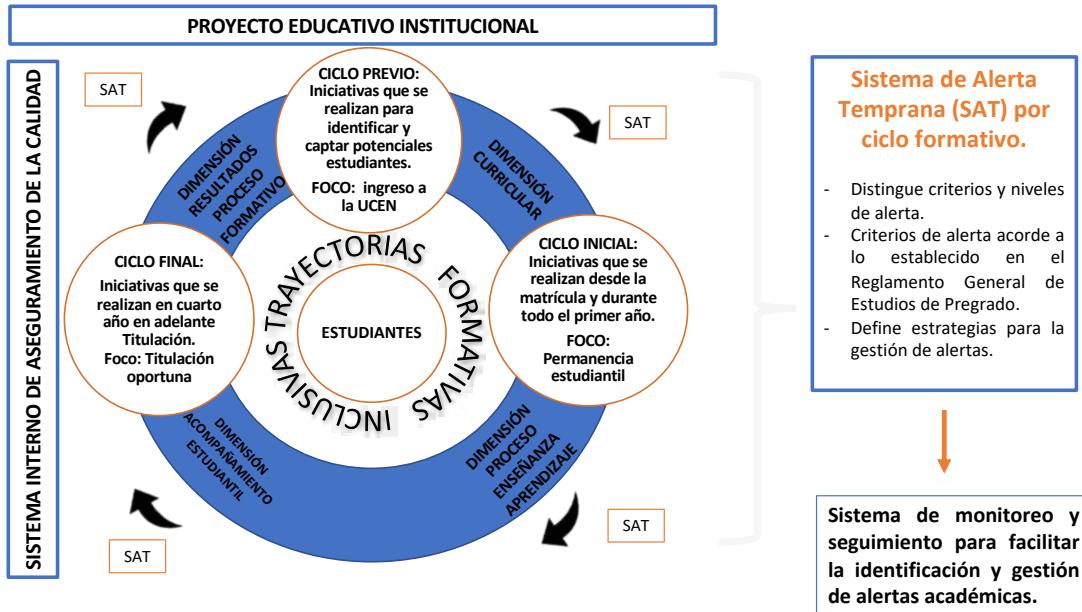
I) Unidades Académicas

Considerando que el estudiantado se matricula y desarrolla su trayectoria en una carrera, las unidades académicas son las directamente responsables de la permanencia y progresión del estudiantado. Por ello, debe ser de su interés principal trabajar de forma articulada con las distintas unidades de la U. Central en la implementación del MPE.

Asimismo, las unidades académicas desarrollan estrategias y acciones propias que aportan directamente a la permanencia y progresión estudiantil, tales como:

- **Comités Curriculares.** Entidad de carácter consultivo técnico-académico, que tiene por objetivo asesorar a la autoridad interna en materia de gestión curricular.
- **Direcciones de Carrera.** Por su relación directa y conocimiento de la situación del estudiantado, esta figura es clave para la permanencia y progresión, ya que puede aportar en la gestión e implementación de muchas de las acciones de apoyo y acompañamiento, con foco en la comunicación y la motivación hacia el estudiantado.

Figura 22.



XI. SISTEMA DE ALERTA TEMPRANA PARA LA PROGRESIÓN ESTUDIANTIL

Se debe recordar que el SAT para el primer ciclo formativo fue levantado por la UASE y se aplica desde 2024, con el objetivo de identificar al estudiantado de primer año que presenta una mayor probabilidad de deserción o potencial abandono de la institución o de la educación superior. Para ello, las dimensiones y variables consideradas se relacionan con:

- Nivel socioeconómico, duelo y beneficios estatales (becas y créditos no subsidiados).
- Accesibilidad geográfica, identidad sexo-genérica y situación de discapacidad.
- Responsabilidades extraacadémicas: trabajo remunerado y labores de cuidado.
- Trayectoria formativa previa.
- Condiciones socioemocionales para el aprendizaje.

Ahora se propone complementar y potenciar el SAT con el objetivo de ampliar su cobertura a todo el ciclo de vida estudiantil, sumando variables académicas por cada ciclo, con el fin de identificar al estudiantado en riesgo de permanencia y/o progresión académica y, con ello, proveer los apoyos y acompañamientos que requiera. Para esto, se plantea además un sistema de alerta que considere:

- 1.** Definición de tipos de alerta con criterios o variables por ciclo de vida estudiantil. Idealmente, esto debiera ser ampliamente socializado y consensuado en la comunidad de la U. Central, en especial con las unidades académicas y el estudiantado.
- 2.** Desarrollo o fortalecimiento de una plataforma informática o herramienta de gestión de datos que permita o facilite:
 - a)** La recopilación y sistematización de todos los datos del estudiantado, en especial los relativos a caracterización, avance académico o curricular, variables de alerta, apoyos y acompañamiento, entre otros. Esto es sustancial para lograr identificar tempranamente a quienes se encuentren en alerta de progresión.
 - b)** El seguimiento y monitoreo de las trayectorias formativas del estudiantado, en especial de quienes se encuentren en alerta temprana de progresión, así como también para dar cuenta de si los apoyos ofrecidos o implementados están favoreciendo la permanencia y progresión y, por tanto, disminuyendo las alertas.
- 3.** Oferta o entrega de apoyos y acompañamientos que requiera el estudiantado en alerta, para lo cual se deberán destinar los recursos necesarios para implementarlos, ya sea en modalidad voluntaria u obligatoria (extra o intracurricular).

3.1. Tipos de alerta y variables o criterios

Como se señaló, además de los datos o variables de caracterización del estudiantado de nuevo ingreso que ya se consideran, se sugiere que el SAT incluya los indicadores institucionales y las variables o criterios de alerta de progresión que se presentan a continuación. Estos últimos son relevantes porque, por sí solos, podrían ayudar a identificar al estudiante en alerta, ya sea de tipo inicial (para primer ingreso), intermedia o de titulación (para segundo año en adelante).

Es importante resaltar que la mayor parte de estas variables o criterios de progresión ya se utilizan en distintas instituciones de educación superior y, por tanto, han demostrado ser efectivos para la identificación de alertas estudiantiles.

Tabla 24. Tipos de alerta y variables o criterios de alerta de progresión

Tipos de alerta	Variables o criterios de alerta de progresión
Alerta inicial (estudiantado de primer año)	<p>Primer semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudiantado con riesgo de deserción medio o alto, según el índice de riesgo de la encuesta de caracterización (ver nota siguiente). - Reprobación del diagnóstico institucional y/o de facultad. - Asistencia inferior al 50 %. - Primera nota parcial (N1) inferior a 3,0.
	<p>Segundo semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudiantado que repreube más del 50 % de las asignaturas de su plan de estudio en el primer semestre. - Promedio de notas del primer semestre igual o inferior a 4,5. - Haber reprobado una asignatura en el primer semestre con nota igual o inferior a 3,0.
Alerta intermedia (estudiantado de segundo y tercer año)	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantado en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales (NEE). - Reprobación de la evaluación de competencias intermedias. - Estudiantado que repreube más del 50 % de las asignaturas inscritas en el semestre. - Estudiantado que repreube dos veces una misma asignatura. - Promedio de notas semestral igual o inferior a 4,5. - Haber reprobado una asignatura con nota igual o inferior a 3,0 en alguno de los semestres.
Alerta de titulación (estudiantado de cuarto año en adelante)	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantado que, al iniciar el cuarto año del plan de estudio, cuente con una tasa de avance académico inferior al 60 %. - Estudiantado que, al inicio del cuarto año del plan de estudio, no haya cursado asignaturas complementarias (cursos Sello, CTI, electivos, etc.). - Estudiantado que, al finalizar el cuarto año del plan de estudio, cuente con una tasa de avance académico inferior al 80 %. - Estudiantado de último año que no inscriba las actividades curriculares de titulación declaradas en el plan de estudio de la carrera.

Fuente: Elaboración propia (2024)

Nota importante: Esta propuesta está acorde con el Reglamento General de Estudios de Pregrado de la U. Central, según Resolución 9842 de 2023. Respecto del Índice de Riesgo de la Encuesta de Caracterización, se debe recordar que fue definido por la DGD y la UASE como parte del SAT aplicado en 2024.

Se definió mediante la identificación de dimensiones y variables relevantes para reconocer al estudiantado de primer año que presenta una mayor probabilidad de deserción. La manera en que se relacionan las variables en cada persona permite construir el índice de riesgo respecto del potencial abandono de la educación superior.

Los grupos de variables considerados en la elaboración de los indicadores de alerta se construyeron a partir de la revisión de literatura situada y actual en la materia. Dichos grupos son:

- a) nivel socioeconómico, duelo y beneficios estatales (becas y créditos no subsidiados),

- b)** accesibilidad geográfica, identidad sexo-genérica y situación de discapacidad,
- c)** responsabilidades extraacadémicas: trabajo remunerado y labores de cuidado,
- d)** trayectoria formativa previa,
- e)** condiciones socioemocionales para el aprendizaje.

Para cada conjunto de indicadores de riesgo se realizó una estratificación de las variables en tres categorías: alto, medio y bajo riesgo. Esto se llevó a cabo considerando diferentes criterios y técnicas específicas para cada conjunto de indicadores. Una vez estratificadas las variables en cada conjunto, se calcularon los puntajes correspondientes para cada estrato. Con base en la información producida en el cálculo de los niveles de riesgo en cada conjunto de indicadores, se procedió a construir un índice sumatorio general estratificado que representa el riesgo global de deserción estudiantil. Esto se logra sumando los puntajes estratificados de todos los conjuntos de indicadores.

3.2. Seguimiento y monitoreo de estudiantes

Para el SAT propuesto, el monitoreo y seguimiento es muy relevante, por lo que desde ya se sugiere considerar lo siguiente:

1. Por cada tipo de alerta se podría agrupar al estudiantado en niveles de alerta. Esto permitiría focalizar los esfuerzos y gestionar de mejor forma los recursos, en especial al interior de las unidades académicas. A continuación, se muestra una posible agrupación, entendiendo que cada unidad académica, junto con la DGD, podrá analizar la situación particular de alerta de su estudiantado y levantar su propia propuesta de niveles si lo estima pertinente:

Tabla 25. Niveles de alerta académica - MPE

Nivel de alerta	Variables o criterios
Bajo	Estudiantes sin criterio de alerta
Medio	Estudiantes con un criterio de alerta
Alto	Estudiantes con dos o más criterios de alerta

Fuente: Elaboración propia (2024).

2. El SAT es coherente con el Reglamento General de Estudio de Pregrado, considerando los tipos y niveles de alerta según los ciclos de vida estudiantil, en especial lo que implica para el estudiantado y las responsabilidades y acciones que deberá implementar el cuerpo académico y las unidades académicas, tales como:

a) Estudiantado en ciclo inicial (primer año). En este ciclo, y de acuerdo con las variables definidas, el estudiantado podría quedar en alerta inicial en nivel alto. Durante el ingreso y el primer semestre, el nivel de alerta estará principalmente determinado por el índice de riesgo que arroje la encuesta de caracterización, y en el segundo semestre, por variables de tipo académico.

Respecto de la gestión de las alertas, la unidad académica deberá actuar conforme a los resultados del SAT. Si un/a estudiante se encuentra en alerta inicial en nivel alto, la unidad deberá elaborar un Plan de Apoyo a la Progresión, el cual deberá contener un compromiso firmado por el/la estudiante y un/a representante de la unidad académica, con el propósito de realizar un monitoreo y seguimiento del avance de los acuerdos.

Este Plan puede implicar, por ejemplo, la asistencia del estudiantado a apoyos y acompañamientos ofrecidos por la U. Central, así como la participación en reuniones de seguimiento de su situación. Dicho seguimiento será de responsabilidad de las vicedecanaturas, secretarías de estudio y direcciones de carrera, en coordinación con la VRA y sus respectivas direcciones.

Asimismo, las unidades académicas deberán —en caso de ser necesario— incorporar ajustes en las dimensiones curriculares, de enseñanza-aprendizaje y de resultados del proceso formativo, a fin de facilitar la progresión en el ciclo formativo inicial.

b) Estudiantado en ciclo intermedio (segundo y tercer año). En este ciclo, y de acuerdo con las variables definidas, el estudiantado podría quedar en alerta intermedia, ya sea en nivel bajo, medio o alto.

La gestión de las alertas seguirá la misma lógica: si un/a estudiante se encuentra en alerta intermedia en nivel alto, la unidad deberá levantar un Plan de Apoyo a la Progresión, con compromiso firmado entre el/la estudiante y la unidad académica, con el fin de dar seguimiento a los acuerdos.

Este Plan puede implicar la participación en apoyos y acompañamientos de la U. Central y en reuniones de monitoreo, bajo responsabilidad de las vicedecanaturas, secretarías de estudio y direcciones de carrera, en coordinación con la VRA.

Las unidades académicas deberán también —cuando corresponda— realizar ajustes en las dimensiones curriculares, de enseñanza-aprendizaje y de resultados del proceso formativo para facilitar la progresión en este ciclo.

c) Estudiantado en ciclo final (cuarto año en adelante, hasta titulación). En este ciclo, y de acuerdo con las variables definidas, el estudiantado podría quedar en alerta de titulación, ya sea en nivel bajo, medio o alto.

Si un/a estudiante se encuentra en alerta de titulación en nivel alto, la unidad académica deberá implementar un Plan de Apoyo a la Progresión, con compromiso firmado por el/la estudiante y un/a representante de la unidad.

Al igual que en los ciclos anteriores, este Plan puede implicar la asistencia a apoyos y acompañamientos de la U. Central, así como reuniones de seguimiento y monitoreo, cuya responsabilidad recaerá en las vicedecanaturas, secretarías de estudio y direcciones de carrera, en coordinación con la VRA y sus direcciones.

Finalmente, las unidades académicas deberán —cuando sea pertinente— incorporar ajustes en las dimensiones curriculares, de enseñanza-aprendizaje y de resultados del proceso formativo, con el objetivo de facilitar la titulación oportuna en este ciclo.

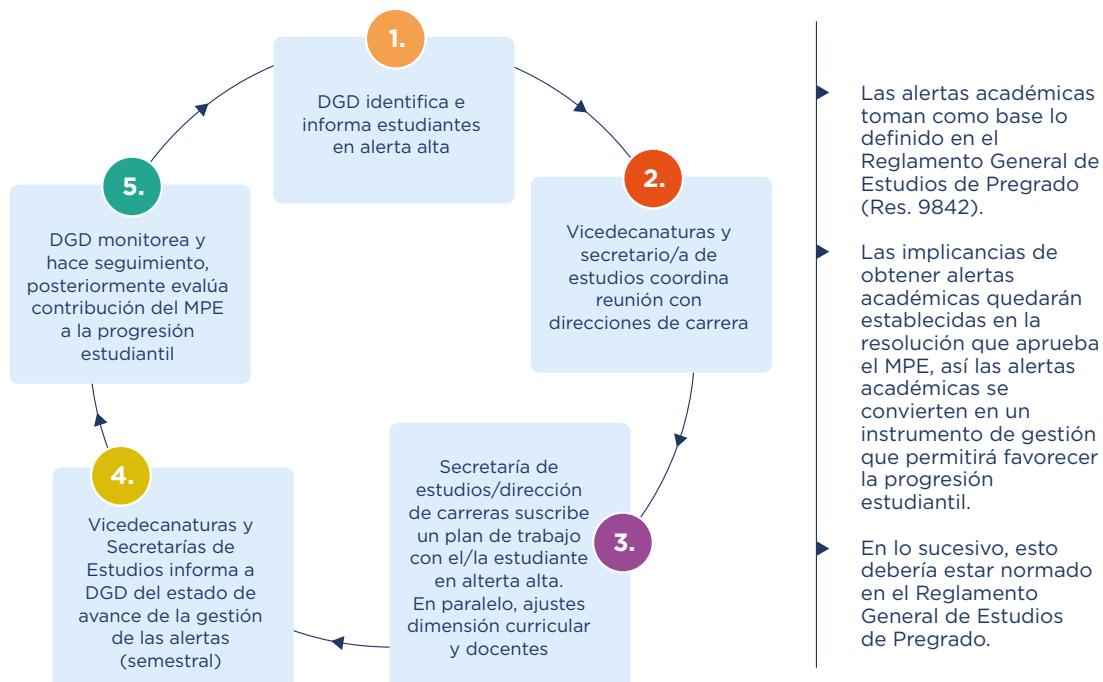
Asociado a lo anterior, pero a nivel más operativo, se sugiere lo siguiente:

- Los Planes de Apoyo a la Progresión, en todos los ciclos, debieran considerar los siguientes hitos o elementos:
 - toma de conocimiento de las implicancias de la alerta por parte del estudiantado.
 - análisis curricular para identificar las razones que han llevado al estudiantado a estar en alerta.
 - apoyos o acompañamientos pertinentes —según las razones detectadas— a los que pueda acceder en la U. Central y/o deba buscar de forma externa (especialmente en los casos que requieran atención de salud mental).
 - firma de un compromiso en el que se establezca lo que hará el/la estudiante para favorecer su progresión.
 - definición de fechas de monitoreo y seguimiento.
- Respeto de la información levantada en el seguimiento y monitoreo:
 - deberá servir para elaborar reportes de compromisos y avances.
 - debiera alimentar el Sistema Integrado de Datos, complementando el perfil de estudiante y su índice de riesgo.

- según el tipo de información recabada en cada ciclo o etapa, deberá compartirse con los comités curriculares u otras unidades pertinentes, resguardando siempre la protección del estudiantado.

- Por considerar que este proceso es clave para la progresión estudiantil, se sugiere que la UASE, en conjunto con las Unidades de Inclusión y Género, capacite y oriente a quienes realicen entrevistas y/o reuniones de monitoreo y seguimiento personal con cada estudiante en alerta media o alta. Asimismo, puede ser necesario que entreguen guías, formatos y planillas para el registro y resguardo de la evidencia del proceso.

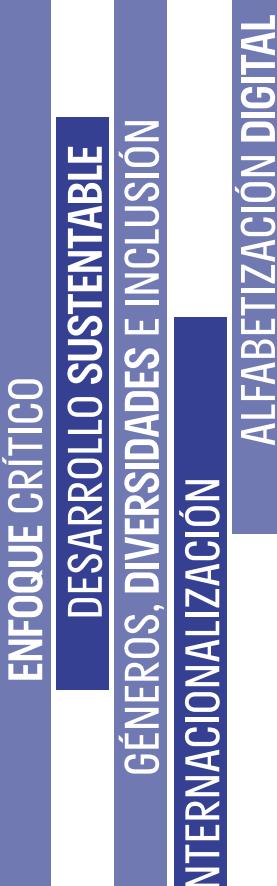
Figura 23. Ciclo de implementación alertas académicas SAT MPE



Fuente: Elaboración propia (2024).

3.3. Plataforma informática o herramienta de gestión de datos

Sobre este punto, es importante recordar que actualmente la UASE, dependiente de la DGD, tiene entre sus principales funciones la implementación de un modelo predictivo para la identificación de alertas de deserción. Sin embargo, aún no es posible desarrollarlo, dado que cualquier modelo predictivo requiere trabajar con datos recopilados durante al menos un par de años, los que deben abarcar a la totalidad del estudiantado e incluir tanto variables de caracterización como variables académicas y de alerta, entre otras. En consecuencia, mientras la institución no cuente con esta base de datos de varios años, no es factible levantar un modelo predictivo.



Asumiendo esta realidad, la DGD ya inició un proceso de recopilación y sistematización de datos y se encuentra trabajando en un Sistema Integrado de Datos, creado a partir de un *dashboard*. Para su diseño se consideró el modelo teórico (presagio, proceso y producto), con el propósito de que permita visualizar datos e información relevante para el seguimiento y monitoreo de las trayectorias formativas del estudiantado. En este sistema se incorporarán las variables de alerta de progresión propuestas, lo que permitirá identificar a estudiantes en alerta. Asimismo, se proyecta integrar los apoyos y acompañamientos que recibe el estudiantado en alerta, con el fin de evaluar si estos favorecen su permanencia y progresión, junto a otra información relevante para la toma de decisiones de autoridades y unidades académicas.

El monitoreo y seguimiento es esencial para la permanencia y progresión, especialmente del estudiantado en alerta. Este debe ser permanente, sistematizado, de fácil acceso y conocido tanto por las unidades académicas y autoridades como por el propio estudiantado, ya que son los/las propios/as estudiantes quienes deben tomar decisiones o microdecisiones, con apoyo de profesionales preparados de las unidades académicas y de apoyo. En este marco, resulta relevante que en cada carrera exista un profesional encargado de la progresión estudiantil, cuyo rol principal sea el seguimiento y monitoreo integral de su estudiantado, en especial de quienes presentan riesgo de alerta o deserción.

Respecto de los comités curriculares, se propone que, para el análisis e innovación en aspectos curriculares y de docencia, se incorpore como instancia consultiva y asesora a las unidades integradas en el MPE, en particular a la UASE. También se sugiere que estos comités consideren los resultados del SAT, la definición de asignaturas críticas y otros elementos definidos en este documento.

Referencias bibliográficas

- Anderson, J. A. (2019). «They told me to come back tomorrow; they were too busy today»: How community college leaders' decisions impact students. *New Directions for Community Colleges*, (185), 11-19. <https://doi.org/10.1002/cc.20334>
- Aspéé, J. E., González, J. A. y Cavieres-Fernández, E. A. (2018). El compromiso estudiantil en educación superior como agencia compleja [Student engagement in higher education as a complex agency]. *Formación Universitaria*, 11(4), 95-108. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000400095>
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2023). ATLAS.ti Mac (versión 23.2.1) [Software de análisis de datos cualitativos]. <https://atlasti.com>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2021). Ley 21369: *Establece medidas para la retención y titulación oportuna en la educación superior*. <https://bcn.cl/2fcks>
- Brunner, J. J. (Ed.). (2024). Educación superior en Iberoamérica: *Informe 2024* (M. Alarcón y B. Adasme, Coeditores). Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda). Recuperado de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2024/04/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2024-cinda-v1.2.pdf>
- Caro Landeros, S. y Arriagada Anabalón, S. (2024). Traducción y validación del College Persistence Questionnaire (v.2): Un aporte a la predicción de abandono de estudiantes de primer año. En R. Del Valle Martín (Ed.), *Actas del XII Congreso Latinoamericano sobre el Abandono en Educación Superior (Clabes)* (pp. 32-40). Universidad Católica de Temuco. <https://clabes.uct.cl/wp-content/uploads/2024/06/Actas-XII-CLABES-Revision-final.pdf>
- Centro de Estudios Mineduc [CEM]. (2022). *Apuntes de educación superior*, 23. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2022/11/APUNTES-23_2022_fd01.pdf
- Consejo de Rectoras y Rectores de las Universidades Chilenas [Cruch]. (s. f.). *Acerca de ENCE*. Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. <https://consejoderectores.cl/pregrado-y-sellos-cruch/acerca-de-ence/#el-c7d9450c>
- Coulon, A. (2017) Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.
- Díaz Flores, M., (2008). Reseña de Philippe Perrenoud. *Tiempo de Educar*, 9(17), 153-159.
- Fonseca, G. y García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: Un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de Educación Superior*, 45(179), 25-39. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.002>
- Fonseca-Grandón, G. R. (2018). Trayectorias de permanencia y abandono de estudios universitarios: Una aproximación desde el currículum y otras variables predictoras. *Educación y Educadores*, 21(2), 239-256. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.4>

**PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL
y su implementación en pregrado**

F. E. (2022). Tipologías de estudiantes que permanecen y abandonan la universidad: Aproximación comprensiva desde el currículum y el proyecto de vida. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (65), 5-30. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n65a2>

González-Nieto, N. A. y Rodríguez-Hernández, C. F. (2023). Educación Superior y retención estudiantil: Retos de la universidad contemporánea. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 24, e31018. <https://doi.org/10.14201/eks.31018>

Hilliger, I., Castro, M., Huerta, E. y Buzeta, S. (2023). *Balancear la carga y la exigencia académica: Recomendaciones desde la perspectiva de estudiantes y docentes universitarios* (Policy Brief n.º 16). Núcleo Milenio Experiencias de Estudiantes de la Educación Superior. <https://nmedsup.cl/wp-content/uploads/2023/12/Policy-Brief-16.pdf>

Jorquera, Ó., Farías, J. y González, P. (2018). ¿Cuáles son los factores asociados al abandono de los estudiantes de programas de equidad en Chile? El caso de una universidad tradicional. En *Memoria Octava Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (Clabes) (pp. 239-253). Editorial Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de <https://inclusion.uc.cl/htdocs/content/uploads/2021/04/Jorquera-Farias-y-Gonzalez-2018.pdf>

Kohls-Santos, Pricila. (2022). Permanência estudantil e sucesso acadêmico: a voz dos atores. *Educação*, 45(1), e-43977. Epub 17 de julho de 2023. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2022.1.43977>

López, M. J., Buzeta, S. y Arriagada, D. (2023). *Apoyo a la trayectoria de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior: Recomendaciones de política institucional* (Policy Brief n.º 15). Núcleo Milenio Experiencias de Estudiantes de la Educación Superior. <https://nmedsup.cl/wp-content/uploads/2024/03/Policy-Brief-15-VF2.pdf>

López, M. J., Santelices, M. V., González, C. e Ibáñez, A. (s. f.). *Transición a la educación superior: ¿Qué dice la literatura?* (Policy Brief n.º 1). Núcleo Milenio Experiencias de Estudiantes de la Educación Superior. Recuperado de <https://nmedsup.cl/wp-content/uploads/2019/05/NMEDSUP-Brief-N1.pdf>

Moraga Pumarino, A., Soto, I., Salvo, S. e Hidalgo, C. (2023). Desde la retención a la titulación a tiempo: factores institucionales y personales que la favorecen. En *Actas de la XII Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (Clabes) (pp. 94-103). Universidad Católica de Temuco. <https://clabes.uct.cl/wp-content/uploads/2024/06/Acta-XII-CLABES-Revision-final.pdf>

Perrenoud (2004). P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica (Vol. 1). Graó.

Proyecto Alfa GUIA. (2012). *Gestión universitaria integral del abandono: Síntesis del marco conceptual*. Proyecto Gestión Universitaria Integral del Abandono (GUIA). https://redguia.net/images/documentacion/marco-conceptual/Síntesis_del_Marco_Conceptual.pdf

- Proyecto Alfa GUIA. (2013). *Por el futuro de la juventud, una apuesta por la educación: Disminuyamos el abandono en la educación superior.*
- Proyecto Gestión Universitaria Integral del Abandono (GUIA). https://www.researchgate.net/publication/266475186_Estudio_sobre_Politicas_Nacionales_sobre_el_abandono_en_la_Educacion_Superior_en_los_paises_que_participan_en_el_Proyecto_ALFA_GUIA
- Real Academia Española. (2024). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed., versión 23.8 en línea). <https://dle.rae.es/modelo>
- Rifo, M., Salazar, J. M., y Leihy, P. (2024). Ganadores y perdedores: el programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación superior chilena (1999-2013). *Calidad en la educación*, (61), 253-289.
- Silva, E. M., Kohls-Santos, P. y Ribeiro, A. H. (2023). Engagement acadêmico: O projeto de vida do estudante como meio para alcançar a permanência e o sucesso acadêmico na educação superior. En P. Kohls-Santos y P. Estrada Mejía (Orgs.), *Permanência estudantil: Perspectivas emergentes* (Vol. II, pp. 11-25). Editora CRV.
- Suárez-Montes, N. y Díaz-Subieta, L. B. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*, 17(2), 300-313. <https://doi.org/10.15446/rsap.v17n2.52891>
- Tinto, V. (1982/2012). *Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva* [Traducción al español]. Universidad Tecnológica de Panamá. <https://ridda2.utp.ac.pa/bitstream/>
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45, (N.º 1). Pp 89-125.
- Tinto, V. (2006-2007). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 1-19. https://www.uaa.alaska.edu/about/governance/faculty-senate/_documents/JCSR_Tinto_2006-07_Retention.pdf
- Tobón, (2006) *Competencias, calidad y educación superior*. Coop. Editorial Magisterio.
- Vizcaíno Figueroa, J. J., Pacheco Tigselema, I. E. y Cornejo, J. W. (2021). *Buenas prácticas para el aseguramiento de la calidad en la educación superior* (2.^a ed.). Universidad Técnica de Cotopaxi. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/364050474_Buenas_practicas_para_el_aseguramiento_de_la_calidad_en_la_educacion_superior
- Zabala y Arnau (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de innovación educativa*, 161, 40-46.
- Zapata y Espinoza (2021). *Reporte de Resultados ENCE 2021: Experiencia y compromiso estudiantil en instituciones del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas*. Recuperado de https://www.vra.usach.cl/sites/vra/files/paginas/reporte_total_muestra_ence_2021_1.pdf



