MODELO EDUCATIVO

UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA

2024

Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile
5 UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA ACREDITADA EN NIVEL AVANZADO
GESTIÓN INSTITUCIONAL, DOCENCIA DE PREGRADO, INVESTIGACIÓN, VINCULACIÓN CON EL MEDIO Y DOCENCIA DE POSTGRADO
PRÓXIMA ACREDITACIÓN 07 SEPTIEMBRE 2027

MODELO EDUCATIVO

UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA

2024


UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA
CAMPUS COLOSO
UA
Universidad
de Antofagasta

CONTENIDO

I. PRESENTACIÓN 5
II. INTRODUCCIÓN 6

III. ANÁLISIS DE CONTEXTO 8
3.1. Los nuevos escenarios de la educación superior
3.2. Fundamentos institucionales
3.2.1. Historia de la UA
3.2.2. Misión y visión de la universidad
3.2.3. Principios institucionales
3.2.4. La territorialidad: el compromiso con la Región de Antofagasta

IV. BASES DEL MODELO EDUCATIVO UA 20
4.1. El aseguramiento de la calidad del proceso formativo
4.1.1. Sistema de aseguramiento de la calidad del proceso formativo de pregrado
4.1.2. Proyecto de Carrera o Programa

4.2. Los y las estudiantes como centro del quehacer formativo
4.2.1. El perfil de ingreso del estudiante UA
4.2.2. El seguimiento y apoyo a la progresión estudiantil
4.2.3. La experiencia de vida universitaria y su mejora continua

4.3. La Formación Integral UA
4.3.1. Fundamentos de la Formación Integral
4.3.2. Líneas de Formación Integral
4.3.2.1. Línea de competencias transversales
4.3.2.2. Línea de formación holística
4.3.3. Educación inclusiva

4.4. Los académicos y docentes frente a los desafíos emergentes en docencia universitaria
4.4.1. Ética y reflexión de la enseñanza y el aprendizaje
4.4.2. Aprendizaje presencial y no presencial (virtual)
4.4.3. Formación con vinculación al medio nacional e internacional
4.4.4. Formación en vinculación con la investigación
4.4.5. Internacionalización del proceso formativo y los aprendizajes

V. FUNDAMENTOS CURRICULARES Y PEDAGÓGICOS DEL MODELO EDUCATIVO 36
5.1. Elementos clave del diseño curricular basado en resultados de aprendizaje y demostración de competencias
5.1.1. Principios curriculares esenciales del Modelo Educativo de la Universidad de Antofagasta
5.1.2. Formación basada en resultados de aprendizaje con demostración de competencias
5.1.2.1. Créditos SCT – Chile
5.1.2.2. Principios que orientan la implementación del sistema SCT - Chile
5.1.3. Flexibilidad curricular, Articulación y Formación para toda la vida
5.1.3.1. Flexibilidad Curricular
5.1.3.2. Articulación entre niveles de formación
5.1.3.3. Formación para toda la vida
5.1.4. Estructura curricular UA

5.2. Principios Pedagógicos esenciales del Modelo Educativo
5.2.1. La docencia en la UA
5.2.2. Prácticas de enseñanza y aprendizaje efectivo
5.2.3. Ambientes y clima de aprendizaje
5.2.3.1. Ambientes de aprendizaje
5.2.3.2. Clima de aprendizaje

VI. ROL DE LOS DIFERENTES ACTORES EN LA IMPLEMENTACIÓN Y ESCALAMIENTO DEL MODELO 52
VII. DIAGRAMA DEL MODELO EDUCATIVO 56
VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 57

PRESENTACIÓN

El Modelo Educativo institucional es fruto de la reflexión crítica y trabajo participativo de la comunidad académica de la Universidad de Antofagasta, desarrollado a partir del año 2021 y conducido por la Vicerrectoría Académica. El producto debe ser considerado como una actualización de los proyectos educativos previos. Ha sido formalizado con base en los principios y orientaciones contenidos en el Proyecto Educativo Institucional año 2012 y el Proyecto Educativo Institucional, etapas 1 y 2 del año 2021, a los cuales han sido agregados algunos elementos, ausentes de las versiones anteriores, declarados por la propia institución como aspectos a mejorar, o considerados por las Comisiones de Trabajo que elaboraron sobre este Modelo a lo largo de 2023.

El modelo considera las nuevas tendencias y cánones que en torno a los procesos de formación superior se han ido acuñando en los últimos años, las cuales ponen énfasis en la centralidad de los estudiantes en tales procesos, en el marco de un paradigma de autorregulación y aprendizaje autónomo y un modelo de formación por resultados de aprendizaje con demostración de competencias en contextos reales de desempeño. Admite, asimismo, la diversidad de conductas de entrada y perfiles de los estudiantes que ingresan a la institución, los que deben ser atendidos y apoyados conforme a sus talentos y necesidades tanto de orden académico como psicosocial a fin favorecer sus aprendizajes y persistencia. Y en lo que dice relación con la naturaleza de su formación, la institución compromete una formación integral, con reconocimiento del carácter multidimensional del ser humano y su capacidad para generar estrategias que favorezcan su desarrollo armónico y equilibrado, particularmente en tiempos de cambio acelerado como los que vivimos hoy.

Impregnado de un fuerte sentido de responsabilidad social, este Modelo Educativo (ME) responde asimismo a las necesidades del medio y el territorio y, por extensión a las del país y el contexto global, las cuales la institución busca satisfacer a través de la formación de profesionales de calidad, con capacidades múltiples que les permitan sortear con creatividad y espíritu de innovación los desafíos emergentes en el territorio y el país, aportando –desde sus valores ciudadanos y morales– al desarrollo de la democracia y al bienestar económico, social y cultural de las comunidades.

Valga relevar, por último, la importancia de este documento. El Modelo Educativo (ME) y el Plan de Desarrollo Estratégico Institucional (PDEI) representan las dos piezas documentales principales que sirven al encauzamiento estratégico del quehacer de la Universidad de Antofagasta. Mientras el primero encamina los procesos formativos hacia la calidad, pertinencia, relevancia y responsabilidad social –en el marco de los compromisos declarados en la misión institucional–el segundo, afirmado en una visión del futuro institucional encauza, a través de lineamientos estratégicos, objetivos y líneas de acción, el logro de la misión / visión institucional a lo largo de un periodo que, actualmente, corresponde al lapso 2021-2030.

Dr. Marcos Cikutovic Salas
Rector



INTRODUCCIÓN

¿Cómo se define este Modelo?

El Modelo Educativo (ME) de la Universidad de Antofagasta encauza la función formativa de la institución en todos los niveles de formación, a través de orientaciones y regulaciones generales en torno a la formación y la enseñanza aprendizaje, que sirven al objetivo de armonizar los procesos formativos en los niveles de Pregrado, Postgrado y Educación Continua, en acuerdo con los principios y propósitos declarados en la misión y visión institucional.

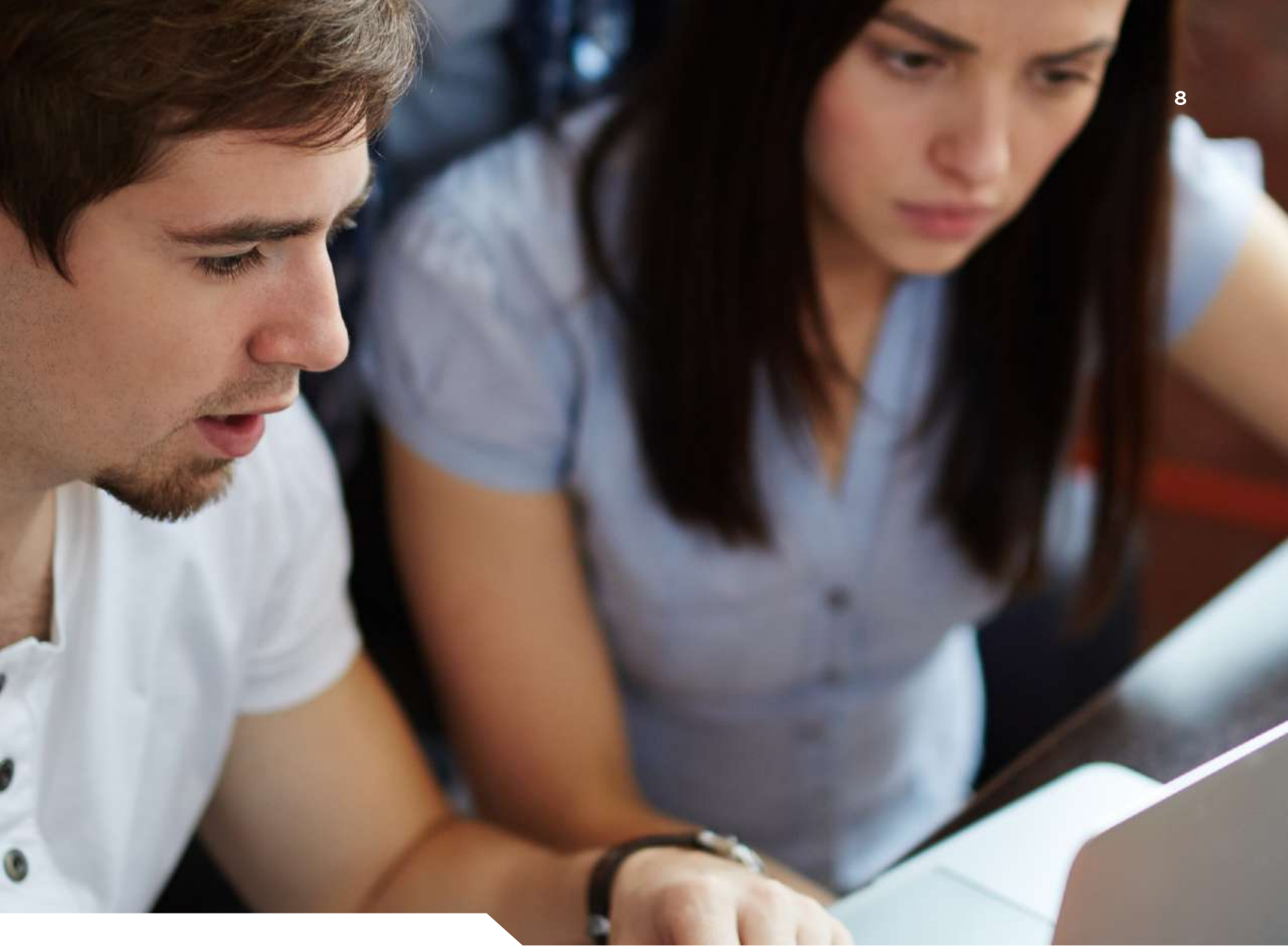
¿Por qué es necesario dotar a la institución de un Modelo Educativo actualizado?
Desde un punto de vista de aseguramiento interno de la calidad, la actualización del modelo educativo institucional obedece a objetivos estratégicos planteados por la institución, con fines de desarrollo y complejización. Estos están enmarcados en proyectos de naturaleza plurianual con financiamiento externo proveniente del Ministerio de Educación[1].

De manera complementaria, la actualización del ME considera las normas e indicaciones presentes en las Leyes N° 21.091 de "Sobre Educación Superior" y N° 21.094 "Sobre Universidades Estatales", a cuyas disposiciones se han ido agregando, desde el año 2022, los nuevos Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Universitario y las observaciones vertidas por la CNA en el último Acuerdo de Acreditación Institucional de la Universidad de Antofagasta (2023)[2]—elementos todos que plantean mayores desafíos a la institución al poner énfasis en el aseguramiento de la calidad de los procesos y en mayores demandas de rendición periódica de cuentas.

A los fundamentos y razones expuestos más arriba, y que ponen énfasis en las condiciones internas que llevan a la institución a renovar su Modelo Educativo, es necesario agregar —como elemento principal— aquellos otros que muestran los escenarios críticos que enfrentan hoy todas las instituciones de Educación Superior, tanto en el nivel nacional como internacional, y que deben incitar a una reflexión profunda en la institución, así como a la acción positiva, para hacer frente a los desafíos emergentes y consolidar el nicho que ella ocupa.

---

[1] *Proyecto ANT 20991 –Objetivo Específico 1: Consolidación del Modelo Educativo Institucional a través del levantamiento y desarrollo de acciones tendientes a la formación docente, acompañamiento estudiantil, gestión académica y recursos de aprendizajes con o sin TIC.*
[2] *Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Resolución Exenta de acreditación institucional N°704, Universidad de Antofagasta, del 3 de marzo de 2023.*



ANÁLISIS DE CONTEXTO

III. ANÁLISIS DE CONTEXTO

3.1. Los nuevos escenarios de la educación superior

En los últimos decenios la educación superior, en un nivel mundial, ha experimentado cambios considerables debido al impacto de distintos fenómenos económicos, tecnológicos, sociales y culturales, acontecidos en rápida sucesión. Entre los desafíos comunes que enfrentan hoy las universidades están el impacto de la sociedad del conocimiento[3] en todos los ámbitos de la vida universitaria; la expansión de la cobertura de la Educación Superior, el alza en el número de matrículas[4], y la emergencia de los nuevos estudiantes[5]; el incremento de expectativas y desafíos de equidad e inclusión[6]; y la así llamada "Tercera Misión", con su demanda a las universidades de apoyo a los territorios a través de la transferencia de todo tipo de servicios y productos[7]. A lo anterior se suma la necesidad de asegurar que los y las titulados/as de educación superior, tras lograr sus objetivos formativos, ingresen al mercado laboral y contribuyan al desarrollo social y productivo del entorno desde su rol de agentes integrales de cambio social. Tales demandas, de naturaleza global, marcan un reto general para los procesos de formación, los que necesariamente se han vuelto cada vez más exigentes en cuanto a calidad, pertinencia y relevancia de la formación que brindan, en cualquiera de sus niveles[8].

Como centros del saber y la innovación, las universidades están hoy apremiadas por el dilema de "cómo están contribuyendo y pueden contribuir" en tiempos y entornos inciertos "a resolver los grandes problemas de la humanidad". En general, y conforme al juicio sobre la educación universitaria en América Latina y el Caribe, esta confianza "no toma debidamente en cuenta ni los propios límites de la ES [Educación Superior] como sistema ni las de su intervención en el contexto en que se inscribe y en el que interviene junto con otras múltiples instituciones y sectores de la sociedad. Tampoco contempla a fondo las condicionantes sociales estructurales de ALC [América Latina y el Caribe], que explican gran parte de la situación actual de la educación universitaria en la región[9]" .

A esto se agrega el impacto que pueden tener en estos sistemas algunos fenómenos con capacidad de producir, cuando ocurren, efectos perturbadores. Los efectos de la pandemia y de la post pandemia, como inductores de cambio en las universidades, merecen ser considerados. El cierre masivo de escuelas e instituciones de educación superior (IES) durante la crisis sanitaria ha sido copiosamente analizado para el caso de América Latina y el Caribe[10].

---

[3] *Drucker, Peter (1993). La sociedad poscapitalista. Apóstrofe*
[4] *MINEDUC, Subsecretaría de Educación Superior – SIES (2021). Informe 2021 de matrículas en pregrado.*
[5] *Orellana Víctor (2011). Nuevos estudiantes y tendencias emergentes en la educación superior. Una mirada al Chile del mañana. En Editores: Mónica Jiménez de la Jara y Felipe Lagos Rojas (2011). Nueva geografía del sistema de educación superior y de los estudiantes. Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias. Aequalis. Foro de Educación Superior.*
[6] *Salmi, Jamil (2023). Equidad e inclusión en la educación superior en América Latina y el Caribe. En: UNESCO – IESALC. Diez ejes para repensar la educación superior del mañana en América Latina y el Caribe: una contribución a la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO; artículos de expertos.*
[7] *Touriñán López, José Manuel. "La tercera misión de la universidad, transferencia de conocimiento y sociedades del conocimiento. Una aproximación desde la pedagogía. Contextos educativos: Revista de educación, ISSN 1575-023X, Nº 26, 2020 (Ejemplar dedicado a: Política educativa), pp. 41-81.*
[8] *UNESCO – IESALC (2021). Pensar más allá de los límites Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050.*
[9] *UNESCO – IESALC (2023). Diez ejes para repensar la educación superior del mañana en América Latina y el Caribe: una contribución a la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO; artículos de expertos, p.5.*
[10] *UNESCO – IESALC (2021). ¿Cerrar ahora para reabrir mejor mañana?. La continuidad pedagógica en las universidades de América Latina durante la pandemia; UNESCO – IESALC (2020). Encuesta Global de la IAU sobre el Impacto del COVID-19 en la Educación Superior alrededor del mundo; Francisco Marmolejo. El impacto del COVID-19 en la educación superior de América Latina y el Caribe. En UNESCO – IESALC (2023). Diez ejes .*

Los trabajos realizados identifican múltiples efectos: (i) El déficit de aprendizajes en el sistema universitario (y por cierto escolar), dado el cierre de los establecimientos y la suspensión de los procesos de enseñanza, debido a la falta de capacidades docentes para enfrentar la contingencia y los problemas tecnológicos y de conectividad para impartir una enseñanza remota; a los que se agregó, durante el retorno a la normalidad, el problema de la falta de cuantificación del déficit de aprendizaje acumulado entre los estudiantes, y de esfuerzos sistémicos para reducirlo. Esto repercute hoy en el sistema de Educación Superior en dos momentos clave: al ingreso (las cohortes nuevas se incorporan a las instituciones con, a lo menos, un 12% de aprendizajes rezagados), como al egreso (los titulados de las cohortes ingresadas durante la pandemia no están suficientemente preparados para insertarse laboralmente, lo cual los obliga a cerrar por sí solos las brechas de formación); (ii) exhibición y agudización de la brecha digital. Junto con la ya mencionada dificultad respecto de la inadecuada y escasa infraestructura tecnológica para la enseñanza no presencial, de manera complementaria quedó de manifiesto el limitado acceso a dispositivos tecnológicos y conectividad prevalente en un amplio segmento de la población estudiantil[11]. Las aproximaciones dan cuenta de que en América Latina y el Caribe existen grandes diferencias entre países en cuanto al acceso a equipamiento digital (computador, conectividad, software educativo) que tienen los estudiantes de 15 años; así como existen también variaciones al interior de los países, entre entornos urbanos y rurales, o entre diversos niveles socioeconómicos; (iii) Deserción estudiantil y aplazamiento de estudios: la reducción de la población estudiantil debido a la pandemia ha sido experimentada a nivel global. En América Latina y el Caribe el fenómeno produjo deserción estudiantil temporal o permanente y la decisión de muchos y muchas potenciales estudiantes de aplazar el inicio de sus estudios universitarios. Para un universo significativo de estudiantes, el prolongado cierre de las universidades y la exigencia de continuidad en el pago de cuotas y colegiaturas, tanto en instituciones públicas como privadas, así como las dificultades de acceso a una instrucción no presencial contribuyeron, entre otros factores, a la deserción o aplazamiento de estudios[12].

Cabe hacer notar que, pese a las dificultades, hubo en general en las universidades una relativamente rápida adaptación, no exenta de innovación. Hoy se observa en estas, sin embargo, la tendencia "de regresar al modus operandi prepandemia solo con tímidos cambios cuya durabilidad aún está por verse. Ello plantea el riesgo de no aprovechar la coyuntura para impulsar cambios de timón en los sistemas nacionales y en las instituciones de educación superior. Plantea además el riesgo de no haber aprendido lo suficiente sobre la pandemia y sus impactos y de no haber aprovechado el forzado experimento social que representó el cierre forzado de operaciones cotidianas de las universidades[13]".

Otro de los aspectos con capacidad de inducción al cambio en la ES dice relación con el impacto de la sociedad del conocimiento en las universidades. El significado del concepto acentúa el valor del conocimiento y la información como los motores principales del crecimiento económico y desarrollo social. En las sociedades más avanzadas, la tecnología juega un rol fundamental en la producción, diseminación y uso del conocimiento e imprime un sello distintivo a una economía basada en la innovación y creación de valor. Entre los derivados de esta última está la industria 4.0, cuyo impacto relegará a la obsolescencia muchas de las profesiones que hoy son parte de la oferta del sistema terciario.

En los contextos de la así llamada "Cuarta Revolución Industrial", la tecnología creada y aplicada en los últimos diez años no sólo ha equiparado, sino sobrepasado, a toda la tecnología creada en los cinco mil años de historia de la civilización. La cuarta revolución industrial reconfigurará las cadenas productivas, y proveerá nuevos modelos de servicios y negocios que aportarán a la mejora de la productividad y el bienestar. Estos requerirán del uso de nuevas energías, la protección de los recursos naturales y la gestión innovadora e inclusiva del talento humano, de manera que este —apoyado en la tecnología—pueda aportar a la resolución de problemas complejos desde aquellas habilidades y capacidades hasta hoy exclusivas del ser humano.

---

[11] *CEPAL – UNESCO (2020). Informe COVID 19. La educación en tiempos de la pandemia de COVID 19.*
[12] *UNESCO – IESALC (2023). Diez ejes para repensar la educación superior del mañana en América Latina y el Caribe: una contribución a la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO; artículos de expertos, p.5.*
[13] *Marmolejo, Francisco (2023). El impacto del COVID-19 en la educación superior de América Latina y el Caribe. En UNESCO – IESALC. Diez ejes para repensar la educación superior del mañana en América Latina y el Caribe: una contribución a la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO; artículos de expertos, p. 21.*

Los impactos en Chile de este proceso son imprecisos, dado que el país no está a la vanguardia de las transformaciones. En un Encuentro de Relaciones Laborales realizado en 2019, "Desafíos de la 4ta revolución industrial en Chile", Fabio Bertranou —Director de la Oficina de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) para el Cono Sur— planteaba, sin embargo, que: "Cerca de 2.5 millones de trabajadores en Chile están en la informalidad, esto quiere decir que 3 de cada 10 trabajadores de Chile no tienen contrato laboral o seguridad social" [y que] "estos desafíos se mantienen y profundizan con la 4ta revolución industrial[14]". De allí la necesidad de prever el futuro porque, a menor calificación laboral, mayor es la precariedad del trabajo y mínima la posibilidad de sortear los desafíos del futuro.

El futuro es hoy. Un informe de McKinsey Global afirmaba en 2017 que los avances en robótica, inteligencia artificial y aprendizaje automático (machine learning) estaban abriendo el camino hacia una nueva era de automatización conforme a la cual las máquinas superarían el desempeño humano en una gran gama de actividades laborales, incluyendo las que requieren competencias cognitivas. Y, si bien hasta 2030 se perderían 800 millones de trabajos como consecuencia de la automatización y de la reducción progresiva de las industrias basadas en el carbón y uso intensivo de los recursos, este impacto negativo y la eventual crisis podrían ser convertidos en oportunidad. Ello porque los avances tecnológicos y la ecologización de las economías podrían crear millones de puestos de trabajo y favorecerían la emergencia de nuevas profesiones, en la medida que se imponen las prácticas sostenibles y tecnologías limpias[15].

Actualmente las nuevas tecnologías son parte de nuestro ecosistema cultural: televisores, celulares, refrigeradores, lavadoras inteligentes, entre otros, son producto de la aplicación de la Internet de las Cosas (IoT). La inteligencia artificial adosada a la computación cognitiva ha favorecido la aparición de los cobots o robots colaborativos que participan en la automatización de procesos industriales. El uso del Big Data permite a la empresa productiva y de servicios el manejo y la interpretación de datos masivos que apoyan la toma de decisiones, mejoran los procesos de producción, hacen predicciones sobre la demanda y ayudan a definir estrategias comerciales. La realidad aumentada y virtual facilita la experiencia inmersiva y multisensorial. Y la computación en la nube, y sus entornos, almacenan administran y procesan bases de datos, servidores y redes, mientras la virtualización en la nube permite crear entornos simulados y seguros.

Últimamente, en 2022, el ChatGPT visibilizó la importancia de la inteligencia artificial y los chatbots en el campo educativo, generando gran expectación. Sus defensores destacaron su capacidad para apoyar y retroalimentar de manera instantánea a los aprendientes y ampliar el acceso a la educación. Sus detractores, en cambio, relevaron las amenazas que desarrollos de esta índole podían representar para las instituciones educativas. ¿Qué hacer frente a una innovación de carácter disruptivo? En este caso, la mejor respuesta es mantener un equilibrio entre la interacción humana y la herramienta tecnológica, orientando a esta última, no a actuar de manera sustitutiva sino como complemento a la labor de los profesores[16].

Las instituciones de educación superior no pueden permanecer ajenas a la necesidad de formar a sus estudiantes en estos entornos y con estas herramientas. Las demandas de mayor pertinencia en la formación son recurrentes. La convergencia entre ciencia y tecnología en dominios antes separados, así como la dilución de las fronteras disciplinares, debe formar parte de los nuevos currículos y las nuevas profesiones —orientadas hacia la inter y multidisciplina. La biotecnología, nanotecnología, biomedicina, cibernética y robótica, marketing y comercio electrónico, entre otros, son ejemplos de lo anterior. Pero si bien los nuevos recursos ofrecen un sinnúmero de posibilidades, a la vez generan vulnerabilidades. Una es la que dice relación con la Ética y protección de la privacidad. Con la aceleración de los avances tecnológicos es ineludible reflexionar acerca de las repercusiones que estos medios tienen en materia de ética, de derechos humanos, y capacidades humanas. La capacidad creciente de las TIC para rastrear y compartir datos personales plantea riesgos considerables para la privacidad y seguridad de los datos[17]. De allí la importancia del uso ético de la tecnología.

---

[14] *Comisión Mundial sobre el futuro del trabajo (2019). Encuentro de Relaciones Laborales: "Desafíos de la 4ta revolución industrial en Chile". Ver Informe "Trabajar para un futuro más prometedor". Comisión Mundial sobre el futuro del trabajo. Santiago.*

[15] *McKinsey & Company). Un futuro que funciona: automatización, empleo y productividad. McKinsey Global Institute. Enero, 2017.*

[16] *ChatGPT is going to change education, not destroy it.*
https://www.technologyreview.com/2023/04/06/1071059/chatgpt-change-not-destroy-education-openai/amp/ En AEQUALIS, Boletín de Formación en Educación Superior. Número 01 / 05 de Julio de 2023;
UNESCO (2023). Chat GPT e Inteligencia Artificial en la Educación Superior.

[17] *UNESCO (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, París 07 SP, Francia, pp. 13-16.*
https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/marco-competencias-docentes

Diversos estudiosos de la educación superior concuerdan que la formación en valores debe ser parte del ecosistema de Educación Superior hacia 2050. El respeto, empatía, igualdad, solidaridad están llamadas a animar una educación con alma, que formará a los aprendientes "no sólo para asegurar el sustento, sino para la vida", apoyándoles para "ser mejores ciudadanos, más conscientes de sus responsabilidades cívicas y ambientales". Más allá de las identidades de género, preferencia sexual, clase, lengua, etnicidad y otros marcadores, que a menudo describen o definen a las personas y crean divisiones e inequidad, la tolerancia ayudará a descubrir detrás de estas diferencias una común humanidad y un bienestar colectivo. El reconocimiento de la diversidad debe avanzar hacia las prácticas irrestrictas de inclusión y no discriminación. Las universidades deberán poner énfasis en la defensa de los derechos humanos y las libertades fundamentales, "contribuir a la tolerancia, menor conflicto y a la paz global" y "ser espacios para apoyar y crear sociedades democráticas", lo que conduce, dentro de las instituciones de educación superior, "democratizar la academia" a partir de un compromiso con la igualdad y equidad de género[18].

En este sistema de Educación Superior la preocupación por los estudiantes debe ser comprendida en más de un sentido. Por una parte, y pese a que hoy existe mayor cobertura —hay más estudiantes con capacidad de acceso a la Educación Superior que hace un siglo atrás— la preocupación está dirigida hacia (i) cómo incorporar de manera efectiva a estos estudiantes para que perseveren en sus estudios y logren su certificación, removiendo las barreras existentes a su ingreso y apoyando de todas las maneras posibles sus empeños durante el proceso formativo y (ii) cómo adecuar las carreras y programas a los diferentes intereses y expectativas de los nuevos estudiantes.

La transición desde el estudiante de tiempo completo, abocado a la prosecución de estudios universitarios como único proyecto de vida, hacia el usuario de servicios educacionales que busca seleccionar sus propios tiempos, la modalidad y espacios de aprendizaje, y los cursos con cargo a los cuales accederá a su certificación —la que en términos de satisfacción de intereses representa sólo uno de sus proyectos de vida— es otro de los cambios que en el ámbito social apremian a las instituciones y las obligan a cambiar.

Estos "nuevos estudiantes" buscan hoy carreras y programas de corta duración, que puedan convertirse en peldaños de una trayectoria formativa flexible, desplegada a lo largo de toda la vida. Esta es una necesidad de larga data. Entre los problemas del sector terciario que antecedieron a la pandemia —y que se hicieron evidentes con esta— están aquellos que abordan los aspectos de calidad y eficacia del currículo y la función docente: currículos rígidos, extensos, desarticulados y muchas veces desconectados de las necesidades de los estudiantes y del entorno; formas ya anquilosadas de actuación pedagógica, que limitan el desarrollo del aprendizaje autónomo; ausencia de formación en competencias transversales; carreras tipo 'túnel', sin salidas intermedias ni reconocimiento de estudios o cualificaciones previas. Todo ello llama a la transformación. Para favorecer el desarrollo de los nuevos estudiantes y consolidar un sistema educativo que sirva a estos "aprendientes permanentes" (lifelong learners) de carreras que aún no existen, la educación superior debe romper el molde instruccional basado en periodos de "siéntate y aprende" e incursionar, no sólo en modelos instruccionales innovadores que están centrados en el aprendiente, sino que son flexibles, sensibles y adaptables[19].

[18] *UNESCO – IESALC (2021). Pensar más allá de los límites Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050, pp. 42 – 50.*
[19] *UNESCO – IESALC (2023). Diez ejes para repensar la educación superior del mañana en América Latina y el Caribe. Una contribución a la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO. Artículos de expertos, p.65.*

Hacia 2050 los aprendientes deberían ser capaces de personalizar sus experiencias de aprendizaje a través de procesos y prácticas flexibles que respondan a sus intereses y necesidades particulares, con diferentes programas a su disposición para asegurar la inclusión, trayectorias más flexibles —con entradas y salidas múltiples— y la combinación entre estudio y trabajo en formas menos rígidas. La colaboración entre las comunidades concernidas sería esencial, con movimientos interinstitucionales flexibles de estudiantes y docentes como elemento clave para abrir la educación, así como para apoyar la colaboración profesional al interior de un ecosistema nacional e internacional de educación superior. Una mayor flexibilidad —los analistas concuerdan—sólo puede ser exitosa si los niños desde temprana edad son enseñados a actuar como aprendientes automotivados, actitud que, a su vez, debería ser motivada a través de una completa redefinición del currículo desde los primeros niveles.

No existe disenso entre los estudiosos respecto del rol que tiene hoy la innovación en la educación superior. La oferta académica universitaria debe actualizarse con visión de futuro, con carreras y programas de estudio de menor duración; organizados en una programación modular para adaptarse a las personas que trabajan y a las que están aprendiendo fuera del entorno de aula tradicional; y basada en competencias bien articuladas a lo largo de ciclos formativos (primer, segundo y tercer ciclo). Por cierto, estas innovaciones deben incluir modalidades y ambientes diversos de aprendizaje, medios tecnológicos de avanzada e infraestructura actualizados, así como el cultivo de un ecosistema colaborativo entre la academia, el sector privado y la política pública para formar, reentrenar y capacitar el talento humano a partir de soluciones novedosas.

La revisión y reforma del currículo deben constituirse así en un elemento constante en los procesos de gestión del currículo universitario. Si bien es difícil mantener hoy el currículo actualizado, es esencial que las universidades y sus estudiantes se preocupen de que así sea, de manera de asegurar la siempre elusiva pertinencia de los perfiles de egreso y planes de estudio. En lo específico, es necesario reencauzar los perfiles de egreso de las carreras orientándolos más explícitamente hacia las habilidades y los conocimientos que proporcionan, para que los titulados puedan obtener una certificación que represente de manera más nítida los desempeños profesionales esperados.

Más aún los planes de estudio deben mostrar un balance saludable entre teoría y práctica, enriquecidos con una gran dosis de interdisciplina, considerando siempre que los estudiantes no sólo requieren conocer teóricamente las habilidades técnicas; necesitan también aplicarlas en el mundo real. El ofrecer a los estudiantes acceso a experiencias de aprendizaje de primera mano, con aplicaciones de software y con las mismas herramientas con que se encontrarán en su trabajo futuro, y una mayor participación en actividades prácticas de distinta duración, en entornos reales de desempeño, les dará mejores posibilidades de inserción al iniciar su búsqueda de empleo[20].

Asimismo, como parte de las posibles innovaciones, es necesario que los planes de estudio incluyan actividades curriculares relacionadas (según carreras concernidas) con automatización, digitalización, robótica, nuevas tecnologías de comunicación virtual, biomedicina, comercio electrónico, biotecnología de los alimentos, entre muchos otros; a la par que incluyan capacidades de manejo y gestión de las tecnologías de la cuarta revolución industrial: computación en la nube, analítica de datos masivos; internet de las cosas; encriptación y ciberseguridad; inteligencia artificial; procesamiento de textos, imágenes y voz; comercio online y digital; robots no-humanoides (p.e. automatización industrial, drones); realidad virtual y realidad aumentada; tecnología de libro mayor distribuido (Blockchain); impresión y modelamiento 3D y 4D; almacenamiento y generación de poder; nuevos materiales (p.e. nanotubos, grafeno); biotecnología; robots, humanoides; computación cuántica.

Los desafíos son de ingentes proporciones. De allí la necesidad de incitar a la reflexión crítica y a la apertura de manera de consolidar el nicho que la institución ha construido en los últimos decenios.

---

[20] *Coursera (2020). Education for Employability. 4 Ways Universities Can Prepare Students for The Digitally Advanced Workforce, p. 5.*

3.2. Fundamentos institucionales

3.2.1. Historia de la UA

La Universidad de Antofagasta es una universidad estatal, de carácter regional, heredera de los desarrollos educacionales devenidos de la Escuela Industrial del Salitre, creada en la ciudad en el año 1918; a los que eventualmente se agregaron, en las décadas siguientes, desarrollos provenientes de la expansión de la Universidad Técnica del Estado y la Universidad de Chile, respectivamente.

La Escuela Industrial del Salitre fue creada a comienzos de siglo en la ciudad de Antofagasta para satisfacer las necesidades de mano de obra calificada provenientes de la industria salitrera y apoyar el desarrollo económico de la entonces provincia, dándose con ello los primeros pasos en el despliegue de la educación superior técnico – profesional. Esta entidad –que pasó a ser eventualmente la Escuela del Salitre y Minas—se consolidó posteriormente como el ente formador de profesionales por excelencia: la Escuela de Minas de Antofagasta. Más tarde, gracias al esfuerzo de pioneros nortinos y el apoyo del Ministerio de Educación, la Escuela de Minas fue incorporada, en 1952, a la Universidad Técnica del Estado (UTE) –creada el 9 de abril de 1947 por el presidente Gabriel González Videla.

En 1957 fue creado el Centro Universitario Zona Norte, dependiente de la Universidad de Chile, el cual inició sus actividades con los cursos de Pedagogía en Biología y Química y Servicio Social. Más tarde, en 1962, se transformó en el Colegio Universitario Regional de Antofagasta y, en 1968, como consecuencia de la Reforma Universitaria, se creó la Sede Regional de la Universidad de Chile, la cual se convirtió en la segunda entidad educativa terciaria de la zona.

Finalmente, el Decreto con Fuerza de Ley N° 1, del 10 de marzo de 1981, creó la Universidad de Antofagasta, en la cual –conforme a lo ya dicho—confluyeron dos ethos culturales diversos, derivados de las sedes de la Universidad de Chile y de la Universidad Técnica del Estado. Esta fusión ha permitido el desarrollo de la universidad en muy diversas áreas del conocimiento constituyéndose en un referente regional cuya finalidad es el desarrollo y la preservación del saber y la cultura, por medio de la enseñanza, la investigación científica, tecnológica y la creación artística.

Hoy la institución está próxima a implementar una nueva etapa en su desarrollo, la cual apunta a un proceso de consolidación afirmado en su carácter especial de universidad estatal y en los términos que, al respecto, están consagrados en su nuevo estatuto: "Para el cumplimiento de sus funciones, la Universidad debe orientar su misión, visión, valores y todo lo referente a su quehacer institucional en conformidad a la misión y principios establecidos para las Universidades del Estado en la Ley N° 21.094 sobre universidades estatales, los que deben ser ajustados periódicamente según el plan de desarrollo institucional, o su equivalente, debidamente decretado[21]".

[21] *Acuerdo N° 1828 de la H. Junta Directiva de la Universidad de Antofagasta. Acta Sesión Extraordinaria N° 220 de 07.09.2023.*

3.2.2. Misión y visión de la universidad

Como universidad estatal, la Universidad de Antofagasta tiene "como misión cultivar, generar, desarrollar y transmitir el saber superior en las diversas áreas del conocimiento y dominios de la cultura, por medio de la investigación, la creación, la innovación y de las demás funciones de estas instituciones[22]", aportando al "desarrollo cultural, social, territorial, artístico, científico, tecnológico, económico y sustentable del país, a nivel nacional y regional, con una perspectiva intercultural".

En concordancia, el Plan de Desarrollo Estratégico Institucional (PDEI) 2021 – 2030 declara su identidad y misión en los términos que siguen: "Somos una institución estatal, laica y pluralista del norte de Chile que aporta a la formación integral de personas; con un fuerte compromiso social por el desarrollo humano, movilidad social, reconocimiento e integración de los pueblos originarios existentes en su territorio de influencia y el respeto por el medio ambiente, contribuyendo, al mejoramiento de la calidad de vida de las personas, la sociedad y la cultura, mediante el desarrollo de las diversas áreas del conocimiento, generando investigación, innovación tecnológica y vinculación con el entorno regional, nacional e internacional[23]".

Las actividades que la institución desarrolla en la Región de Antofagasta dicen relación con la formación de profesionales, la generación y transferencia de conocimiento y la vinculación y difusión de sus bienes culturales, con el propósito de contribuir con el desarrollo humano y el mejoramiento social y productivo del entorno regional y nacional y de proyectar el quehacer institucional al ámbito internacional.

Desde el inicio de su historia la universidad ha estado ligada a la formación de técnicos y profesionales de excelencia, así como a desarrollar el talento humano en un nivel continuo y avanzado, con la impronta de la responsabilidad con la sociedad y el desarrollo sostenible. Y, en conformidad con los términos de la ley, asume "con vocación de excelencia la formación de personas con espíritu crítico y reflexivo, que promuevan el diálogo racional y la tolerancia, y que contribuyan a forjar una ciudadanía inspirada en valores éticos, democráticos, cívicos y de solidaridad social, respetuosa de los pueblos originarios y del medio ambiente[24]".

La institución cuenta hoy con 7.442 estudiantes, repartidos en programas de Pregrado (en los niveles Técnico y Profesional) y Postgrado (en los niveles de Magister Profesional y Académico, Doctorado y Programas de Formación de Especialistas). La oferta institucional se despliega en un total de 13 carreras técnicas y 38 carreras profesionales, más 3 programas de Bachillerato en el Pregrado, 7 programas de Magister, 5 Programas de Doctorado y 7 Programas de Formación de Especialistas. En cuanto al total de titulados(as) y graduados(as), la institución exhibe, desde 1981 a la fecha, una suma de 29.532 hombres y mujeres, quienes laboran en distintos sectores productivos y de servicios de la región y el país.

Para la UA la investigación, innovación y el postgrado tienen un alto valor estratégico, considerado su impacto en la institución y en el desarrollo económico, social y cultural de la región y el país. Es misión de la Vicerrectoría de Investigación, Innovación y Postgrado articular la investigación, innovación y el postgrado que se realiza en las unidades académicas de la universidad para contribuir al desarrollo regional y del país, así como generar, promover y supervisar las políticas institucionales y la innovación de las ciencias, la tecnología y la cultura; y establecer políticas de docencia de postgrado que consideren la transferencia de conocimientos basados en los resultados de la investigación hacia la formación de estudiantes de pre y postgrado y el entorno social y económico.
La actividad de investigación, en particular, está abocada a la generación, transmisión y fortalecimiento de las áreas del saber consolidadas en la institución y al fomento de las áreas emergentes competitivas. Las primeras sostienen el desarrollo y consolidación de líneas y grupos de investigación tras lograr el reconocimiento externo a través de fondos concursables y de alta exigencia. Tienen una trayectoria de desarrollo y consolidación de proyectos, publicaciones científicas y/o patente industrial y la formación de postgrados sostenidos y sistemáticos en el tiempo[25].

---

[22] *Ley N° 21.094 (2018). "Sobre universidades estatales", Art. 1*
[23] *Universidad de Antofagasta. Plan de Desarrollo Estratégico Institucional (PDEI) 2021 – 2030, p. 9.*
[24] *Ley N°21.094 (2018). "Sobre universidades estatales", Art.4.*
[25] *Política de Investigación. Universidad de Antofagasta. S/F.*

La Universidad de Antofagasta entiende a la Vinculación con el Medio y el territorio como una de sus funciones fundamentales. Esta se despliega a través de un relacionamiento constante, respetuoso, recíproco y de mutuo aprendizaje con el entorno disciplinario - profesional, artístico - patrimonial, científico - tecnológico, productivo y social, con el propósito de agregar valor a la misión institucional y de aportar, asimismo, de manera significativa, al mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo humano, productivo, socio e intercultural y sostenible de las comunidades y territorios de la Región de Antofagasta y del país. Representa el propósito de la VcM institucional articular las "funciones de docencia, investigación, creación artística, innovación y extensión en torno al desarrollo humano y territorial, el reconocimiento e integración de los pueblos originarios y el respeto por el medio ambiente, para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las personas, la sociedad y la cultura, a la formación integral de sus estudiantes a través de programas formativos pertinentes y actualizados, y a la generación de conocimiento que los territorios requieren[26]". Todo lo anterior es consonante con las disposiciones contenidas en las leyes N° 21.091, Sobre Educación Superior, y N° 21.094, Sobre Universidades Estatales, que establecen la obligatoriedad de sintonía entre las instituciones y sus territorios concernidos a través de un compromiso público con el desarrollo social y económico del entorno. A lo anterior se agregan asimismo las disposiciones de la Comisión Nacional de Acreditación respecto del apego a la Vinculación con el Medio como una dimensión de acreditación institucional obligatoria.

Desde un punto de vista estratégico, todas las funciones antes mencionadas concurren a la definición de un horizonte de logros o visión institucional que apunta a "ser reconocidos como una universidad estatal, compleja, diversa e inclusiva del norte de Chile, con una oferta académica consolidada con estándares de calidad en sus procesos formativos, con una efectiva vinculación con el medio y ser un referente en investigación e innovación con énfasis en áreas en donde la institución tiene ventajas comparativas". Son, de acuerdo con el PDEI lineamientos estratégicos para alcanzar esta visión: (i) Gestión efectiva de las personas, recursos económicos, físicos, tecnológicos y de información; (ii) Procesos formativos con estándares de calidad y pertinencia; (iii) investigación, creación e innovación con estándares internacionales de calidad, con énfasis interdisciplinario, pertinencia territorial y nacional; (iv) vinculación bidireccional y efectiva del quehacer institucional con el medio y con los procesos internos; (v) aseguramiento de la calidad que oriente el mejoramiento continuo del quehacer institucional, con principios y procesos basados en una cultura de la calidad[27].

3.2.3. Principios institucionales

Los principios que guían el quehacer de las universidades del Estado y que fundamentan el cumplimiento de su misión y de sus funciones son "el pluralismo, la laicidad, esto es, el respeto de toda expresión religiosa, la libertad de pensamiento y de expresión; la libertad de cátedra, de investigación y de estudio; la participación, la no discriminación, la equidad de género, el respeto, la tolerancia, la valoración y el fomento del mérito, la inclusión, la equidad, la solidaridad, la cooperación, la pertinencia, la transparencia y el acceso al conocimiento[28]".

Tales principios son interpretados por la Universidad de Antofagasta de la forma que sigue

PLURALISMO Y LIBERTAD DE PENSAMIENTO, EXPRESIÓN, CÁTEDRA, INVESTIGACIÓN Y ESTUDIO
La Universidad reconoce y respeta la libertad de pensamiento, de expresión y de cátedra de las personas que componen la comunidad universitaria, teniendo presente la existencia de diversidad de creencias e ideas que aportan a la pluralidad en los procesos misionales, orientados al desarrollo de la sociedad.

EL RESPETO POR EL MÉRITO, LA CREENCIA RELIGIOSA Y LA CULTURA
La Universidad desarrolla su misión orientada al respeto por el mérito, reconociendo en las personas su dignidad e igualdad de oportunidades en el acceso al perfeccionamiento, conducente a una mejor calidad de vida y desarrollo humano.

---

[26] *Decreto Exento N° 280, 14 de abril 2023. Aprueba política de vinculación con el medio y el territorio de la universidad de Antofagasta.*
[27] *Universidad de Antofagasta. Plan de Desarrollo Estratégico Institucional. Período 2021 – 2030.*
[28] *Ley N° 21.094 (2018). "Sobre universidades estatales", Art. 5.*

INCLUSIÓN, TOLERANCIA Y NO DISCRIMINACIÓN
La Universidad reconoce y respeta la equidad de género, diversidad sexual, situaciones de discapacidad de sus integrantes, promoviendo la inclusión, la tolerancia y no discriminación en ninguna circunstancia; contribuyendo al desarrollo de la comunidad universitaria en un contexto de respeto a los derechos humanos.

LA COOPERACIÓN, ASOCIATIVIDAD Y SOLIDARIDAD
La Universidad orienta su accionar en un marco de cooperación y asociatividad entre los distintos actores y/o grupos de interés, fomentando el desarrollo regional y nacional en un contexto de solidaridad y apoyo mutuo, sostenido por medio de alianzas y convenios colaborativos.

LA TRANSPARENCIA Y ACCESO AL CONOCIMIENTO
La Universidad desarrolla su labor con apertura al acceso de la información, el conocimiento y la rendición de cuentas con oportunidad, en un marco de transparencia y buenas prácticas hacia el público interno y externo.

LA PERTINENCIA CON LA REALIDAD LOCAL, REGIONAL Y NACIONAL
La Universidad desarrolla su accionar con pertinencia a las expectativas y necesidades de la realidad local, regional y nacional potenciando las diversas áreas del conocimiento y la investigación, conducentes al mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

LA PARTICIPACIÓN
La Universidad asume la participación como un proceso de desarrollo progresivo, garantizando espacios de diálogo, opinión, debate de ideas y propuestas de la comunidad interna y externa, con involucramiento activo en los procesos de toma de decisiones.

LA EQUIDAD SOCIAL Y DE GÉNERO
La Universidad reconoce la equidad social y de género como pilares fundamentales de su accionar, asumiéndolos de manera transversal, con fines de disminución de toda forma de discriminación social y de género y cierre de brechas.

3.2.4. La territorialidad: el compromiso con el territorio de la Región de Antofagasta

La región de Antofagasta, donde se radica la actividad de la Universidad de Antofagasta, está ubicada en el extremo norte a una distancia de 1.300 km de la capital. El territorio está cruzado por la vastedad, la aridez y el rigor climático, elementos que impactan profundamente en el poblamiento y la actividad productiva, así como también en el carácter de sus habitantes. Diverso en lo humano, social y cultural, el territorio muestra presencia de las culturas originarias quechua, aymara y atacameña. La región es la segunda región más grande del país y está localizada en la zona geográfica de Chile conocida como el Norte Grande. Su territorio, históricamente vinculado con la gran minería, cuenta con una superficie de 126.049 km2, sólo superada en extensión por la región de Magallanes y alcanza una densidad poblacional de 5,6 habitantes por kilómetro cuadrado[29]. Cuenta con nueve comunas distribuidas en tres provincias: la de Antofagasta, la del Loa, y la de Tocopilla. La capital regional es la ciudad de Antofagasta.

[29] *bcn.cl/siit/nuestropais/region2*

El censo de población realizado en 2017 contabilizó un total de 607.534 habitantes en la región, y de acuerdo con las proyecciones hechas el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), para el año 2022 dicha cifra alcanzó a 709.637 habitantes. El 94% de esta población vive en áreas urbanas, un 6% vive en áreas rurales, y un 14% proviene de pueblos originarios. De la población total, la mayor parte está radicada en la Comuna de Antofagasta. Un 72% de la población regional se ubica en el tramo etario 15 – 64 años –lo que asocia un amplio nicho de demanda para estudios secundarios, terciarios y de continuidad de estudios. La población, tanto en la Región como la Comuna de Antofagasta es fuertemente urbana y, dado que la actividad es predominantemente extractiva, el índice de masculinidad es levemente mayor que en el resto del país. La población muestra un fuerte componente de inmigración internacional que asciende a un 10,7% en la comuna de Antofagasta y a un 11% en la Región[30].

El crecimiento económico en la región de Antofagasta es discontinuo, con períodos de decrecimiento y otros de crecimiento cercano a cero en el período 2014 – 2021, a excepción de los años 2014 y 2018 en que se observó un mayor dinamismo. La única actividad económica que incrementó su peso en el PIB regional en el período fue la minería, cuyo aporte ascendió a un 71,7%; seguido por la construcción con un 5,5%; por los servicios financieros y empresariales con un 4,6%; y por el transporte, información y comunicaciones que representa el 3,7%[31]. Sin duda, la región presenta un potente crecimiento económico en base al sector minero, siendo predominante desde la década del 90, cuando se dio inicio a faenas en yacimientos mineros de gran magnitud. Cabe destacar que, de la producción minera regional total, cerca del 80% es producción cuprífera. Otros sectores que en los últimos años se han desarrollado en la Región de Antofagasta—aunque en una magnitud muy pequeña en comparación con la minería—son aquellos que se comportan como satélites del sector minero, destacando entre éstos la construcción y los servicios en general (transportes, comunicaciones, alojamiento u hotelería, alimentación o restaurantes, etc.).

La relevancia del sector minero queda de manifiesto cuando se atiende al número de empresas, trabajadores y ventas según actividad económica; el cual asocia una distribución heterogénea. Estas diferencias son notables en la actividad minera, compuesta en gran parte por grandes y medianas empresas con niveles de ingresos muy elevados y que emplean a un porcentaje pequeño de la fuerza laboral regional, en relación con las características que presenta el resto de los sectores. En el lado opuesto está el sector comercio, que aglutina al mayor número de empresas en la región, con ventas significativamente menores que el sector minero, pero que emplea a casi 2,5 veces más trabajadores[32].

Pese a los avatares de la economía y la estrechez de la matriz económica regional, según datos estadísticos las remuneraciones de las personas ocupadas en la región son más altas que en el contexto nacional. El ingreso mediano mensual de las personas ocupadas en 2019 ascendía a $514.200 (sobre la mediana nacional de $401.000), en tanto el ingreso medio de los hogares en la región, ascendente a $1.667.200, era superior al promedio nacional de $1.214.681. Esta última cifra baja, no obstante, cuando se considera el ingreso mediano de los hogares que en Antofagasta se alzaba a $1.269.000, sobre la mediana nacional ($849.343)[33]. En cuanto a los índices de pobreza, de acuerdo con la última encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN año 2020), en la región de Antofagasta el 9,3% de la población es pobre, y un 3,7% vive en pobreza extrema, siendo la cuarta región con menor pobreza y menor pobreza extrema del país[34].

[30] *Antofagasta. Reporte Comunal 2023 (datos disponibles a diciembre 2020). Biblioteca del Congreso Nacional (BCN).*
[31] *CORFO (2022). Chile y sus regiones en datos económicos. Informe económico para la descentralización, p. 120 – 122.*
[32] *Gobierno Regional de Antofagasta. Estrategia regional de innovación 2022–2028 (ERI). Región de Antofagasta.*
[33] *INE. Encuesta Suplementaria de Ingresos (ESI). Síntesis de resultados. Región de Antofagasta. S/F*
[34] *Chile y sus regiones en datos económicos. Informe económico para la descentralización. CORFO, 2022, p. 118.*

Pese a sus altos ingresos, la región muestra rezagos importantes en: crecimiento y empleo; desarrollo territorial y calidad de vida; protección y seguridad, y cobertura en educación y en salud; considerados todos como ámbitos prioritarios en el Plan Regional de Gobierno para Antofagasta, 2018–2022. La región necesita diversificar la matriz económica y agregar valor a las riquezas propias a través de la innovación, la ampliación a nuevos mercados y la integración económica. Requiere asimismo elevar la calidad de vida de sus habitantes, tanto en las áreas urbanas como rurales, a través de la entrega de servicios básicos, aumento de los espacios públicos de áreas verdes y bordes costeros, modernización del sistema de transporte e integración de la región a la revolución digital. La necesidad de implementar un plan de seguridad ciudadana –que prevenga tanto los desastres como los delitos—es de carácter urgente; así como lo es la necesidad de modernizar y aumentar la infraestructura y servicios en salud y educación para asegurar una atención de calidad y educación de excelencia no solo en la capital regional, sino en todas las comunas de la región[35].

La actual Estrategia regional de innovación 2022–2228 (ERI), para la Región de Antofagasta, propone por su parte tres Áreas de Especialización para la región, consensuadas de manera representativa: el Área Minería comprometida con y desde el territorio; el Área Laboratorios Naturales; y el Área Turismo de Intereses Especiales. Este marco estratégico se complementa con tres Áreas Habilitantes, que contribuyen a establecer las condiciones para el desarrollo de la innovación en la Región: el área vinculada al agua, la transición verde y la transformación digital; el área que busca posicionar a la Región de Antofagasta como un Hub Bioceánico; y el área que impulsa la innovación social, la educación y el conocimiento[36].

Lo anterior abre un conjunto de oportunidades para la institución y su desarrollo estratégico en consonancia con las demandas y necesidades regionales, ya sea desde una vocación formativa o desde el desarrollo de investigación aplicada y transferencia tecnológica. En una región singular como la II Región, y animada tanto por estrategias internas como por compromiso territorial y responsabilidad social, la Universidad de Antofagasta se define como una entidad pública, orientada en el servicio a la Región, lo cual no excluye su compromiso de vinculación con lo nacional y global para el desarrollo de las funciones misionales que le son propias.

[35] *Gobierno Regional de Antofagasta. Plan Regional de Gobierno. Antofagasta. 2018–2022. Febrero 2019.*
[36] *Gobierno Regional de Antofagasta. Estrategia regional de innovación 2022–2028 (ERI). Región de Antofagasta.*



BASES DEL MODELO EDUCATIVO UA

IV. BASES DEL MODELO EDUCATIVO UA

Son pilares estratégicos del ME el aseguramiento de la calidad de los procesos de formación, la consideración de los y las estudiantes UA como centro del quehacer institucional, la formación integral como base de la formación con calidad del estudiantado, y el rol de los académicos y docentes frente a los desafíos emergentes en docencia universitaria, como base de los procesos de formación.

4.1. El aseguramiento de la calidad del proceso formativo

4.1.1. Sistema de aseguramiento de la calidad del proceso formativo

Conforme con el mandato de la Ley N° 21.091[37], la Universidad cuenta con un Sistema de aseguramiento de la calidad del proceso formativo de pregrado, radicado en la Vicerrectoría Académica y sus unidades dependientes y en la Dirección de Aseguramiento de la Calidad institucional. Este está enfocado, por una parte, en la promoción y apoyo a la persistencia y logro académico de los y las estudiantes y en la consecución de su perfil de egreso. De otro lado, está orientado en los resultados sociales del proceso formativo, con énfasis en el impacto social y productivo de la formación profesional y ciudadana del titulado / graduado.

El sistema combina dos enfoques o perspectivas, de calidad interna y calidad externa, respectivamente. En la perspectiva de "calidad interna", el aseguramiento de la calidad está orientado hacia la creación de una cultura de la calidad aplicada a los procesos de enseñanza aprendizaje y a sus resultados, y está afirmada en mecanismos y dispositivos transparentes de control interno, mejora continua y procesos propios de autorregulación. En la perspectiva de "calidad externa", por su parte, el sistema se orienta hacia la rendición de cuentas y apego a las normas y criterios establecidos en la Ley N° 21.091 y aplicados a través de la Comisión Nacional de Acreditación[38].

La calidad es entendida aquí como la búsqueda de la excelencia a través de la mejora continua que es visible en la eficiencia de los procesos, en la eficacia de los resultados y en la congruencia y relevancia de estos procesos y resultados con las demandas y expectativas del medio interno, así como con aquellas provenientes del medio social.

El sistema de aseguramiento de la calidad del proceso formativo descansa en los siguientes componentes, los que a su vez representan procesos estratégicos: Seguimiento a la progresión y trayectoria de los y las estudiantes, Desarrollo y gestión del currículo, Calidad y efectividad de la docencia, Gestión de la docencia y de los soportes de apoyo a la docencia y Revisión de la oferta académica y admisión. Cada uno de estos procesos estratégicos se despliega a su vez en procesos de naturaleza táctica, operativa, y de apoyo, cuyo desarrollo —inserto en un circuito de mejora continua—está llamado a asegurar calidad incremental y verificable a través de indicadores.



[37] *Ley N° 21.091 (2018). "Sobre Educación Superior".*
[38] *Comisión Nacional de Acreditación (2023). Criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional del subsistema universitario.*

4.1.2. Proyecto de Carrera o Programa (PCP)

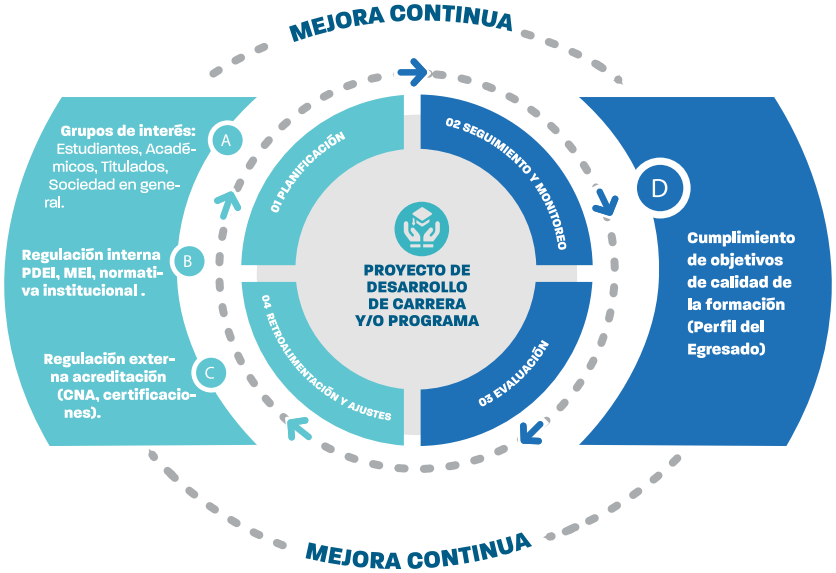
Los componentes, lineamientos estratégicos y procesos, establecidos en el sistema institucional de aseguramiento de la calidad del proceso formativo de pregrado, encauzan el quehacer misional en todos los niveles de gestión. En el nivel de las unidades académicas (Facultades, Departamentos, Escuelas, Carreras y Programas) se concretan —en el nivel de pregrado—en el Proyecto de Carrera o Programa (PCP), que debe ser desarrollado institucionalmente, sin excepción.

El PCP representa un mecanismo de aseguramiento de la calidad de los procesos de formación. Tiene como finalidad aportar a la eficiencia y efectividad del proceso formativo a través del mejoramiento continuo de las carreras y programas impartidos por la institución, en los aspectos de gestión, seguimiento a la progresión y trayectoria estudiantil, retroalimentación e innovación del currículo, y efectividad de la enseñanza, entre otros aspectos, tales como mejora de la infraestructura y recursos de aprendizaje.

Como mecanismo de aseguramiento de la calidad, el PCP busca instalar en la institución una cultura de calidad, autoevaluación y autorregulación, con el fin de aportar al cierre de brechas y mejora continua del proceso formativo de los futuros profesionales —medido en el logro de competencias de salida y en tasas regulares de titulación oportuna (TO)[39]. De manera complementaria, se hace cargo de las demandas de la Ley 21.091 y las de aseguramiento de la calidad establecidas por la CNA respecto (i) del aseguramiento de la calidad de los programas formativos, en particular y (ii) de la selección de una muestra intencionada de carreras y programas que acompañarán el proceso integral de acreditación institucional[40].

El PCP, como herramienta de gestión estratégica, permite que las autoridades académicas de la carrera o programa de pregrado —a través de su Plan de Acción— enfrenten con mayor propiedad los desafíos, riesgos y limitantes que la circundan, y hagan mejor uso de las potencialidades y oportunidades con que cuentan. Para todos los efectos, el PCP actúa como una carta de navegación para alcanzar —en el marco de una mejora continua, verificable y medible de los procesos de formación—mayores niveles de excelencia.

De manera complementaria, y como apoyo para la gestión del PCP la institución posee políticas, normativas y procedimientos institucionales que garantizan la disponibilidad de los recursos (operativos y económicos) para el funcionamiento de las carreras o programas, de acuerdo con sus requerimientos; los cuales son regularmente levantados por las carreras a partir de información proveniente de los usuarios.



[39] *El PCP es una herramienta de gestión que permite organizar y apoyar la toma de decisiones de las carreras y programas en el ámbito del quehacer que les son propios, para abordar sus objetivos y visión de futuro en un período determinado. Este tipo de herramienta considera un diagnóstico y explicita acciones, metas e indicadores, y responsables, de acuerdo con una temporalidad definida para el logro de objetivos estratégicos. El PCP, en la práctica, es levantado a partir de un proceso de autoevaluación de la carrera o programa, con fines de cierre de brechas y mejora continua. En "Proyecto de Desarrollo de carrera o programa 2024—- 2026", p. 3.*

[40] *Comisión Nacional de Acreditación (CNA) (2023), Criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional del subsistema universitario. Ver III. Dimensión Aseguramiento Interno de la Calidad, Criterio 10, Aseguramiento de la calidad de los programas formativos; ver asimismo CNA (2023): Muestra Intencionada en la Evaluación Externa con fines de Acreditación Institucional: Focos, elaboración del informe y evaluación global.*

4.2. Los y las estudiantes como centro del quehacer institucional

Para el estudiante de enseñanza media que ingresa a la educación superior, la trayectoria representa una re/construcción de su proyecto de vida; lo cual le exige redefinir sus estrategias para adaptarse a los nuevos escenarios, sobre todo si se considera la brecha que existe entre el perfil de egreso de la educación secundaria y el perfil de ingreso a la educación terciaria. Del universo de estudiantes que se incorporan a primer año, una proporción relevante no tiene dominio de algunos aspectos conceptuales fundamentales para desarrollar con éxito las actividades curriculares iniciales, lo que podría estar relacionado, por un lado, con las deficiencias en los logros de aprendizaje declarados para la educación media y por otro, a la sobre exigencia del nivel terciario de aprendizajes que no son desarrollados en la educación media[41].

Conforme con aquello, cualquier institución que coloque al estudiante en el centro de su quehacer requiere contar con un sistema integral de inserción a la vida universitaria, de seguimiento al desempeño académico y progresión regular de los y las jóvenes, y de apoyo académico y psicosocial a lo largo de su trayectoria. Es responsabilidad de la UA, en este contexto, consolidar estos procesos y afinarlos en el marco de un ciclo de mejora continua, de manera de incrementar las tasas de retención y desarrollo estudiantil, de logro académico y titulación oportuna.

El punto de partida para el despliegue de este proceso es la caracterización al ingreso, proceso a través del cual la universidad —a través de una batería de instrumentos—recaba información de distinto tipo proveniente de las nuevas cohortes. La necesidad de conocer el perfil y las características principales de la población estudiantil que ingresa a la institución ha sido asumida desde el año 2012, desarrollándose a partir de este conocimiento un sistema de apoyo psicosocial y académico que busca favorecer la progresión y éxito académico de los y las estudiantes.

4.2.1. El perfil de ingreso del estudiante UA

Con el propósito de alcanzar evidencias suficientes, consistentes y pertinentes sobre los nuevos estudiantes y sus características de ingreso, la UA reconoce tres perfiles iniciales. Estos perfiles están llamados, por una parte, (i) a determinar el nivel de desempeño académico de los y las estudiantes a su ingreso y a caracterizar los factores de promoción o riesgo académico asociados a las nuevas cohortes, (ii) a servir de base para el sistema de seguimiento a la progresión y trayectoria de los y las estudiantes, (iii) a apoyar la definición y gestión de indicadores de seguimiento académico para monitorear periódicamente la progresión (retención, titulación oportuna, nivel de logro).

Los perfiles son: (i) Perfil Ideal de Ingreso; (ii) Perfil Mínimo Requerido Institucional (PMRI); (iii) Perfil Real de Ingreso (PRI).

1.Perfil Ideal de Ingreso (PII): Se trata de un constructo de carácter ideal, elaborado institucionalmente, cuyo único propósito es servir de base para el levantamiento de los Perfiles Mínimos Requeridos, tanto institucional como de carrera. El PII corresponde al conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y competencias que, de acuerdo con las definiciones presentes en las Bases Curriculares de Enseñanza Media, los estudiantes deberían ser capaces de demostrar al momento de egresar de IV año medio e ingresar a la institución.

2.Perfil Mínimo Requerido de Ingreso (PMRI): Se construye con base en el perfil ideal y corresponde al conjunto de competencias, resultados de aprendizaje y actitudes, de carácter genérico y disciplinar, que la Universidad de Antofagasta considera como mínimas y deseables al momento de ingresar a Primer Año, y que permiten a los estudiantes alcanzar una adecuada progresión académica y persistencia.

[41] *Miranda, Ch. (2005). Formación Permanente de Profesores. Impacto en sus competencias profesionales. Santiago: PUC.*

El Perfil Mínimo Requerido de Ingreso –que se construye a partir del Perfil Ideal de la EM—es levantado en dos niveles: en el nivel institucional y en el de carrera o programa. En el nivel institucional, el PMRI permite diseñar y aplicar los instrumentos de caracterización para determinar el perfil real de los estudiantes, implementar el proceso de nivelación institucional y ajustar anualmente el sistema de apoyo académico y psicosocial.
En el nivel de carreras o programas este PMRI es equivalente al Perfil de Ingreso de las Carreras, que representa la base sobre la cual el proceso formativo debe construir las competencias de salida, o de egreso, de los y las estudiantes.

3.Perfil Real de Ingreso (PRI): Corresponde al conjunto de competencias, resultados de aprendizaje y actitudes con las que efectivamente ingresan a la universidad los estudiantes de Primer Año. Este perfil es caracterizado anualmente, a partir de la aplicación de una serie de instrumentos diagnóstico, y es propósito declarado de la institución intervenirlo a través de procesos de nivelación y acompañamiento, que favorezcan el logro académico y la progresión.

4.2.2. El seguimiento y apoyo a la progresión estudiantil

La Universidad de Antofagasta cuenta con un Sistema de seguimiento a la progresión y trayectoria de los estudiantes, el cual descansa en la acción sistemática y coordinada desarrollada entre unidades del nivel central de gestión –a cargo de la Dirección de Desarrollo Curricular y su Unidad de gestión de la trayectoria del estudiante— y las unidades académicas, carreras y programas.

Tal sistema está asociado a mecanismos de apoyo integral para los estudiantes de la UA. Su objetivo es el de apoyar los procesos de persistencia estudiantil y progresión regular, removiendo las barreras académicas y psicosociales existentes cuando los y las estudiantes ingresan a la institución.

Tal sistema está compuesto, entre otros, por procesos de
Nivelación Académica. Es desarrollada de manera b-learning por la institución durante la fase de inserción de las nuevas cohortes de estudiantes. Este proceso, de carácter obligatorio, tiene por objetivo reducir las brechas académicas detectadas en el proceso de caracterización al ingreso. Son responsables del proceso las unidades concernidas de la VRA (Dirección de Desarrollo Curricular) y las unidades académicas.

Acompañamiento Académico. Es desarrollado a través de todos los ciclos y niveles de formación. Tiene por objetivo el desarrollo de estrategias sistemáticas de reforzamiento y complemento de aprendizajes clave y la formación de habilidades y actitudes académicas para favorecer el logro académico y la progresión oportuna de los y las estudiantes. Son responsables del proceso las unidades concernidas de la VRA (Dirección de Desarrollo Curricular) y las unidades académicas.

Apoyo Psicosocioemocional. Tiene por objetivo fortalecer las habilidades personales y relaciones interpersonales de los y las estudiantes y proporcionarles apoyo y contención en temas de bienestar, salud mental, prevención de consumo de sustancias nocivas y alcohol y otras patologías. Son responsables de este componente la Dirección de Desarrollo Curricular y la de Desarrollo Estudiantil.

Gestión del compromiso estudiantil e inclusión. Tiene por objetivo favorecer la experiencia de vida integral de los y las estudiantes en la institución, a fin de incrementar la persistencia universitaria. Persigue la vinculación efectiva del estudiantado con la institución con fines de desarrollo del sentido de pertinencia e identidad institucional.

Estos componentes son coordinados e implementados con base en la información proveniente de evaluaciones sobre análisis de progresión y logro académico, tasas de deserción y grado de satisfacción de los y las estudiantes. Tal información resulta fundamental para construir una oferta de apoyo oportuna y pertinente al ciclo o nivel de formación en que se sitúan los y las estudiantes.

4.2.3. La experiencia de vida universitaria y su mejora continua

Las características de las nuevas cohortes hacen hoy muy necesario que las universidades presten especial atención a las formas de inserción y permanencia de los y las estudiantes. Esto, con el propósito de favorecer el desarrollo, en los jóvenes, de un sentido de pertenencia y fidelización a las instituciones —afirmado en un creciente grado de satisfacción con la experiencia formativa en su conjunto.

La UA representa, en su conjunto, un ecosistema cultural complejo compuesto por espacios formales e informales de vinculación entre los diversos actores que participan de la comunidad. Todos ellos contribuyen de una forma u otra a la experiencia de vida universitaria del estudiantado. Más allá de las prácticas de aprendizaje formal y del currículo institucionalizado —en que se definen como importantes la calidad de la relación de los y las estudiantes con el cuerpo docente, los pares estudiantiles, y los recursos y espacios para el aprendizaje— están las experiencias vividas con otros, fuera del aula, tanto con los pares como con los miembros de la comunidad en su conjunto y las unidades académicas y administrativas. En este marco se inscriben, por ejemplo, las interacciones del estudiantado con las unidades académicas y administrativas de la universidad (Biblioteca, Registro Curricular, Cuentas Corrientes, Bienestar Estudiantil, SEMDA, entre otras), y con los profesionales de apoyo.

Atribuir importancia a las diversas necesidades del estudiantado —desde una perspectiva integral— exige reconocer que la experiencia de la vida universitaria asocia múltiples estresores, tanto de tipo académico como extraacadémico, así como reconocer que la universidad es responsable de generar las condiciones para una óptima experiencia formativa de las cohortes a través de diversos mecanismos y dispositivos. En este contexto, la Universidad de Antofagasta está empeñada en favorecer las condiciones de incremento del compromiso estudiantil[43], el cual puede y debe ser evaluado de manera permanente —a través de la recolección periódica de datos y toma de decisiones de mejora—a fin de favorecer los resultados académicos y el logro de objetivos de desarrollo personal del estudiantado.

4.3. La Formación Integral UA.
4.3.1. Fundamentos de la Formación Integral.

En 1998 la UNESCO señalaba que el siglo XXI demandaría un nuevo paradigma que diera curso a: "una imagen holista del mundo – el conocimiento holista – la personalidad holista", lo que sitúa la necesidad de formación de la personalidad integral como una prioridad de la educación terciaria. Las instituciones de educación superior están llamadas a brindar al estudiantado una educación que les permita desarrollar capacidades para apreciar la realidad en toda su compleja representación y aportar a la solución efectiva de los problemas que ésta presenta. Para tales efectos, las personas deben movilizar competencias que representan: "procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento desde una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico–empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas[44]".

Basada en la premisa de que toda persona encuentra su identidad y el sentido de su vida a través de nexos empáticos con la comunidad, el respeto al mundo natural, y el despliegue de valores humanos tales como la compasión y la paz, la propuesta UA de una Formación Integral busca formar de manera armónica y coherente todas las dimensiones del o la estudiante: cognitiva, sociopolítica, afectiva, comunicativa, estética, ética, espiritual y corporal, con el fin de lograr su realización plena y favorecer su inserción activa y creativa en la sociedad y cultura de la cual forma parte.

---

[43] *El compromiso estudiantil (student engagement) se refiere a un estado y disposición de los y las estudiantes para abordar sus estudios y lograr aprendizajes, el cual es medido a través de la Encuesta Nacional de Evaluación de Compromiso Estudiantil (ENCE). Su aplicación es actualmente propiciada por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) para medir de manera regular el grado de compromiso de los estudiantes de universidades considerando –por una parte— el tiempo y esfuerzo que los y las estudiantes dedican a sus estudios y actividades formativas; y, por otra, las formas como las instituciones despliegan sus recursos y servicios para que los y las estudiantes participen en actividades que están relacionadas con su aprendizaje.*

[44] *Inés Aguerrondo, "Conocimiento complejo y competencias educativas", en Working Papers on Curriculum Issues, UNESCO – IBE, 2009, pp. 1-13. Tobon, Sergio (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. Universidad Autónoma de Guadalajara. Loc. Cit. Título I, párrafo 1°, artículo 1.*

La ley N° 21.091, "Sobre Educación Superior", establece que la educación superior debe buscar "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 a sus diversos talentos, intereses y capacidades[45]". Por su parte, la Ley N° 21.094, "Sobre universidades estatales", reitera el foco de la formación: "como elemento constitutivo e ineludible de su misión, las universidades del Estado deben asumir con vocación de excelencia la formación de personas con espíritu crítico y reflexivo, que promuevan el diálogo racional y la tolerancia, y que contribuyan a forjar una ciudadanía inspirada en valores éticos, democráticos, cívicos y de solidaridad social, respetuosa de los pueblos originarios y del medio ambiente[46]".

4.3.2. Líneas de Formación Integral.

Conforme con lo planteado, la Universidad de Antofagasta asume la Formación Integral como parte esencial de su Modelo Educativo y reconoce dos vertientes o líneas principales para su desarrollo:

a)Línea de "Competencias Transversales" que aportan al desarrollo personal, y profesional de los y las estudiantes.

b)Línea de "Formación Holística" que contribuye al desarrollo de la autogestión y autorregulación así como a la interacción con el medio social y cultural.

4.3.2.1. Línea de competencias transversales

Las competencias transversales son aquellas que aportan al desarrollo personal y profesional, y favorecen la empleabilidad. Dicen relación con aquel conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y cualidades personales que permiten a una persona brindar respuestas integrales a las demandas de la labor que desempeña. Asimismo, estas competencias potencian la adquisición y aplicación de nuevos conocimientos y favorecen el aprendizaje permanente.

Con base en lo que la Ley determina y las orientaciones de su Misión, la UA define líneas de competencias transversales de Formación Integral, algunas de las cuales están mandatadas por las Leyes N° 21.091 y 21.094 y otras definidas por la propia institución como parte de su sello identitario. Entre las primeras están Pensamiento crítico, Ética Profesional[48], Ciudadanía y compromiso cívico[49] y Diversidad e inclusión[50]. A estas se agregan, en concordancia con la misión de la Universidad de Antofagasta, las competencias de Desarrollo sostenible, Comunicación, Manejo de segunda lengua (Inglés u otros idiomas); y Manejo de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

Dada la amplitud de las líneas, cada una considerará, para su adecuada implementación, un despliegue a partir de diversas temáticas afines, o relacionadas, que podrán ser seleccionadas por el estudiantado en el marco de un principio de flexibilidad curricular. Tomando como ejemplo sólo la línea de Pensamiento Crítico, esta podría ser desplegada a través de cursos, talleres o resultados de aprendizaje que considerasen los temas: "Resolución de problemas", "Pensamiento analítico, innovación y emprendimiento", "Creatividad, Originalidad e iniciativa", "Razonamiento en equipo y proposición de soluciones", entre otros posibles.

---

[45] *Loc. Cit. Título I, párrafo 1°, artículo 1.*
[46] *Ley N° 21.094 (2018). "Sobre universidades estatales". Título I, párrafo 2°, Art. 4.*
[48] *Pensamiento Crítico y Ética Profesional son incluidas en Título I, párrafo 1°, artículo 1, de la ley N° 21.091, "Sobre Educación Superior".*
[49] *La ciudadanía y compromiso cívico es comprometida en la ley N° 21.091, en su Título I, párrafo 1°, artículo 1, letra m: "Las instituciones de educación superior propenderán a la formación de personas con vocación de servicio a la sociedad y comprometidas con su desarrollo".*
[50] *Título I, párrafo 1°, artículo 1, letra e, la ley "Sobre Educación Superior", establece que el Sistema promoverá la inclusión de los estudiantes en las instituciones de educación superior, "velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria. En este sentido, el Sistema promoverá la realización de ajustes razonables para permitir la inclusión de las personas con discapacidad". La letra i, por su parte, aboga por el "respeto y promoción de los derechos humanos", el cual "deberá regir siempre la actuación del Sistema y de las instituciones de educación superior en relación a todos los miembros de su comunidad, tanto en sus propuestas formativas, de desarrollo organizacional, como también en las relaciones de trabajo y aprendizaje".*

4.3.2.2. Línea de formación holística

El desarrollo integral reconoce en el ser humano —como ya ha sido dicho— distintas dimensiones (cognitiva, sociopolítica, afectiva, espiritual, estética, ética, y corporal), las cuales son desarrolladas durante el proceso de formación personal y profesional de las personas durante toda su trayectoria formativa. Ellas constituyen alternativas de formación personal, cultural y valórica, que se estiman de importancia relevante para una mejor interacción del aprendiente consigo mismo y su medio social, cultural y laboral/profesional.

De manera complementaria a las competencias transversales (que cubren principalmente las dimensiones cognitiva, sociopolítica y ética), esta línea de formación holística apela a la formación del estudiantado en las dimensiones: corporal, afectiva, espiritual, o emocional y estética. Cada una de estas dimensiones asocia, a su vez competencias y distintas temáticas para su despliegue.

-Dimensión Corporal. Entendida como la posibilidad que tiene el ser humano de manifestarse a sí mismo desde su cuerpo, y con su cuerpo, de reconocer al otro y ser presencia material para éste a partir de su cuerpo; de generar y participar en procesos de desarrollo físico y motriz y de adquirir un sentido de responsabilidad para con su propio cuerpo evitando conductas de riesgo y guardando siempre la salud física y mental; de desplegar el sentido de lo lúdico y participar del juego y la recreación como componentes principales de una vida armoniosa

-Dimensión Afectiva o emocional. Entendida como el conjunto de potencialidades y manifestaciones de la vida psíquica del ser humano que abarca tanto la vivencia de las emociones, los sentimientos y la sexualidad, como también la forma en que el individuo se auto-gestiona y regula y se relaciona consigo mismo y los demás. Comprende toda la realidad de la persona, ayudándola a construirse como ser social y a ser copartícipe del contexto en el que vive.

-Dimensión espiritual. Entendida como el conjunto de potencialidades y manifestaciones de la vida espiritual y trascendente del ser humano, que le permiten llegar a una comprensión interna de cómo son el mundo y el universo y construir un proyecto de vida afirmado en valores y creencias. La espiritualidad no implica necesariamente ser religioso. Se afirma en cómo el individuo trasciende la materialidad y embarca en la búsqueda de aquello que da sentido a su existencia

-Estética. Capacidad del ser humano para interactuar consigo mismo y con el mundo desde su sensibilidad, la que le permite apreciar la belleza y expresar su mundo interior de forma inteligible y comunicable, apelando a la sensación y sus efectos en un nivel diferente al de los discursos conceptuales. Esta dimensión se desarrolla en la manera particular según la cual las personas sienten, imaginan, seleccionan, expresan, reconocen y aprecian su propia presencia y la de los otros en el mundo. También se desarrolla cuando las personas comprenden, cuidan, disfrutan y recrean la naturaleza y la producción cultural, local y universal.

Estas líneas tienen podrán tener una amplia posibilidad de representación en diverso tipo de cursos, talleres, o resultados de aprendizaje —con implementación en distintos formatos o modalidades —presencial, b-learning o e-learning, los que se irán desplegando de manera gradual.

4.3.3. Educación inclusiva.

La ley N° 21.091 establece que el Sistema de Educación Superior promoverá la inclusión de los estudiantes en las instituciones de educación superior, "velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria. En este sentido, el Sistema promoverá la realización de ajustes razonables para permitir la inclusión de las personas con discapacidad[54]". Más adelante aboga por el "respeto y promoción de los derechos humanos", el cual "deberá regir siempre la actuación del Sistema y de las instituciones de educación superior en relación con todos los miembros de su comunidad, tanto en sus propuestas formativas, de desarrollo organizacional, como también en las relaciones de trabajo y aprendizaje". La Ley es aquí tajante al declarar que "el acoso sexual y laboral, así como la discriminación arbitraria, atentan contra los derechos humanos y la dignidad de las personas[55].

Amparada en la ley, y en el principio de "Inclusión, tolerancia y no discriminación" que sostiene su misión, el que plantea que la universidad: "reconoce y respeta la equidad de género, diversidad sexual, situaciones de discapacidad de sus integrantes, promoviendo la inclusión, la tolerancia y no discriminación en ninguna circunstancia; contribuyendo al desarrollo de la comunidad universitaria en un contexto de respeto a los derechos humanos"[56], la UA hace explícita —en este Modelo— su opción por una Educación Inclusiva.

Esta es definida como un camino formativo sustentado en el reconocimiento de la igualdad de todas las personas, en dignidad y en derechos, en el respeto a las diferencias y la valoración de cada integrante de la comunidad educativa, poniendo énfasis en aquellos estudiantes que enfrentan mayores barreras para la participación y los aprendizajes durante sus trayectorias formativas.

Esto implica un actuar formativo para el combate y prevención de cualquier forma de discriminación, la transformación de las políticas institucionales, la cultura y las prácticas de cada espacio universitario de la institución y conlleva la "construcción de comunidades educativas como espacios de aprendizaje, encuentro, diálogo y reconocimiento de la diversidad de quienes las integran, que construyen y enriquecen su propuesta educativa a partir de sus diferencias y particularidades y favorecen que la totalidad de los estudiantes pueda desarrollar una trayectoria educativa relevante, pertinente y de calidad"[57].

La Educación Inclusiva podrá ser abordada en la institución desde diversos enfoques y temáticas:
-Enfoque de DDHH, con énfasis en la promoción y protección de estos derechos, y el análisis de las condiciones de desigualdad existentes para corregir prácticas discriminatorias.

-Enfoque de Inclusión de la diversidad, con foco en el reconocimiento, valoración y acogida de todas las diversidades presentes en los espacios comunes de aprendizaje y en la comunidad universitaria en su conjunto, no importando el lugar de procedencia, ni la religión, ni la identidad de género, ni el color de la piel o condición de discapacidad o divergencia de los miembros de la comunidad.

-Enfoque Intercultural. Desde este enfoque se sustenta la comprensión respetuosa de las distintas culturas y su historia, reconociendo la existencia de pueblos diversos que interactúan permanentemente. Todo ello se afirma en un diálogo simétrico y sin jerarquías, el cual es posible al reconocer y valorar la riqueza de la diversidad cultural, natural y espiritual.

-Enfoque de Género. El enfoque de género entrega herramientas para resguardar el derecho de toda persona a ser tratada con respeto y valoración, sin los estereotipos impuestos por roles tradicionales de género binario. Además, aboga por una educación no sexista, que permita cuestionar estos estereotipos y que genere relaciones interpersonales (y, por tanto, de aprendizajes), que no estén demarcadas por la apariencia física ni las opciones personales.

-Enfoque desde la Ética del cuidado. La ética del cuidado ofrece una mirada para enseñar y adquirir nuevos modos de convivir en la comunidad universitaria, los que pasan por aprender a desarrollar prácticas de cuidado entre todos sus integrantes, constituyéndose los espacios universitarios en ambientes seguros donde las y los estudiantes aprenden a cuidarse a sí mismos, a cuidarse entre sí y a cuidar el planeta.

---

[54] *Ley 21.091 (2018). "Sobre educación superior", Título I, párrafo 1°, artículo 1, letra e.*
[55] *Ley 21.091 (2018). "Sobre educación superior"Título I, párrafo 1°, artículo 1, letra i.*
[56] *Plan de Desarrollo Estratégico Institucional. Universidad de Antofagasta. Período 2021 – 2030.*
[57] *MINEDUC (2023). Marco general de Educación Inclusiva. Documento de trabajo. Gabinete Ministerial. Unidad de Inclusión y Participación Gabinete Ministerial.*

Para implementar la Educación Inclusiva y el desarrollo de las competencias de formación que la harán posible, la UA reafirma su compromiso con el desarrollo de la dimensión sociopolítica de su estudiantado –la cual, conjuntamente con las otras competencias de formación integral, estará siempre representada en cursos, talleres o resultados de aprendizaje.

Esta dimensión pone énfasis en la formación del sujeto social, cultural y político, que es capaz de representar lo que ocurre a su alrededor como ciudadano con conciencia crítica. Su desarrollo comprende la formación, en los y las estudiantes, de una conciencia histórica y cultural asociada al conocimiento y valoración de los procesos que condicionaron el devenir nacional y regional y condujeron a la comprensión y valoración de la diversidad cultural. Esta incluye (entre otros)

- La formación en valores y virtudes de la esfera pública: elementos clave para participar en la vida política, y comprender y valorar el sentido de lo público, la solidaridad, la justicia, la democracia, la ciudadanía, el reconocimiento e inclusión de las diferencias, y el respeto a los DDHH.

- La adquisición de un pensamiento crítico y el ejercicio de una acción política encauzada en el respeto, la tolerancia y la transformación constructiva.

- La formación de una idea de justicia que garantice las libertades individuales y fomente la inclusión, la igualdad y la equidad social; a la par que fortalezca valores y actitudes que permitan al sujeto relacionarse y convivir con otros, propiciando la empatía y respeto a la diversidad.

- La formación de un sentido de alteridad, con reconocimiento de derechos y de respeto irrestricto al "otro" y a la legislación positiva existente: con énfasis en las diferencias nacionales, religiosas, de género, sexuales, y de capacidades físicas y/o intelectuales.

- La formación del sentido de responsabilidad social y responsabilidad con el entorno: con la que se pretende enfrentar los cambios estructurales tanto en los ecosistemas como dentro de las sociedades, en el marco de una educación para el desarrollo sostenible.

Complementariamente, la Educación Inclusiva podrá orientarse en el despliegue de la así llamada competencia global. Según la definición del programa PISA, es 'la capacidad de analizar cuestiones locales, globales e interculturales, de comprender y valorar las perspectivas y cosmovisiones de los demás, de participar en interacciones honestas, adecuadas y eficaces con personas de distintas culturas, y de actuar para el bienestar común y el desarrollo sustentable"[58].

Esta competencia, vinculada con los objetivos del desarrollo sostenible, permite que los estudiantes y por extensión las personas, desarrollen conciencia cultural y sean capaces de interactuar con respeto en sociedades diversas, reconociendo y desafiando sesgos y estereotipos culturales, lo cual es particularmente importante en un contexto multicultural como el de la Región de Antofagasta.

Dada la importancia de la línea de formación integral, la institución establecerá un sistema especial de evaluación sobre la efectividad de su apropiación en los perfiles de egreso y en las condiciones de salida de las cohortes.

[58] *OCDE. "PISA 2018 Global Competence". OECD.org http://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm*

4.4. Los académicos y docentes frente a los desafíos emergentes en docencia universitaria

4.4.1. Ética y reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje

Para la Universidad de Antofagasta enseñar es un acto ético, toda vez que implica decisiones valorativas acerca de los estudiantes y sus posibilidades de alcanzar éxito académico. Lo es también desde la perspectiva que reconoce el carácter dinámico y cambiante de la cultura y las prácticas de socialización, y el deber permanente de los docentes de reflexionar (i) sobre un buen quehacer en el aula y (ii) sobre formas socialmente aceptables para encauzar la relación con los y las estudiantes, en el seno de comunidades universitarias cada vez más diversas e inclusivas y sujetas a normas que regulan los comportamientos.

En un currículo basado en resultados de aprendizaje y demostración de competencias, el docente universitario no sólo debe centrar su tarea en la transmisión de conocimientos sino en el papel de gestor de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ello implica centrarse fundamentalmente en el diseño y aplicación de herramientas y medios para que los y las estudiantes, de forma autónoma, controlen su propio proceso de aprendizaje. El rol del cuerpo docente es el de conducir los procesos de enseñanza para facilitar el logro de resultados de aprendizaje, así como modelar para el estudiantado los valores que propician una convivencia armónica y posibilitan un ejercicio ciudadano.

Durante el último quinquenio este paradigma ha sido puesto a prueba. La ocurrencia del Covid19 generó la necesidad de profundizar e innovar las prácticas docentes. Hollander (2021) sostiene que "la pandemia está llevando a la educación superior de vuelta a la escuela"[59]. Con la así llamada docencia remota de emergencia[60], educadores de distintos niveles y contextos han experimentado la necesidad de repensar sus roles, así como las estrategias para apoyar los aprendizajes de sus estudiantes; quienes —con y tras la pandemia—han pasado a ser aprendientes autorregulados, ciudadanos activos y agentes sociales autónomos (Council of Europe 2016, 2018). Este giro requiere de nuevos aprendizajes, no solo para los estudiantes sino, en particular, para los profesores.

Esto necesariamente conduce a ampliar el término de "profesionalización". Para actuar como profesionales de la docencia y ser considerados docentes exitosos/as, las competencias asociadas al manejo disciplinar, didáctico y pedagógico son insuficientes. El cuerpo docente debe asimismo poseer una actitud crítico-reflexiva y adquirir conciencia de cómo y por qué hacen lo que hacen, así como capacidades de adaptación a circunstancias cambiantes[61], por ejemplo, aquellas definidas por la necesidad de impartir docencia en diversas modalidades de aprendizaje.

4.4.2. Aprendizaje presencial y no presencial (virtual).

Las tecnologías digitales se han convertido en una necesidad social para garantizar la educación como un derecho humano básico, especialmente en un mundo que debe hacer frente a crisis y conflictos recurrentes. Las perturbaciones de la educación debido a la pandemia de COVID-19 pusieron claramente al descubierto la necesidad de aliar las tecnologías y los recursos humanos para transformar los modelos educativos y construir sistemas de aprendizaje inclusivos, abiertos y resilientes.

La Universidad de Antofagasta apoya la innovación digital para enriquecer los procesos formativos, ampliar el acceso a las oportunidades educativas y avanzar en la inclusión, mejorar la pertinencia y la calidad del aprendizaje, crear vías de aprendizaje a lo largo de toda la vida mejoradas por las TIC, reforzar los sistemas de gestión de la educación y el aprendizaje, y dar seguimiento a los procesos de aprendizaje.

---

[59] *Hollander, J. B. (2021). The pandemic is taking higher education back to school. University World News, 23 January. https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210118070559840. Acceso en 10 noviembre 2023.*

[60] *Hodges, Charles, et al. Understanding Pandemic Pedagogy: Differences Between Emergency Remote, Remote, and Online Teaching. A special report of the State of the Nation: K-12 E-Learning in Canada project. December 2020. https://canelearn.net*

[61] *Zierer, Klaus (2015). Educational expertise: the concept of 'mind frames' as an integrative model for professionalisation in teaching. Oxford Review of Education 41(6):1-17 http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2015.1121140*

Son estrategias institucionales para transitar hacia este propósito:
- Desarrollar la enseñanza en formatos mixtos, que integren los métodos, herramientas y recursos propios de las modalidades presencial y virtual en el trabajo pedagógico de la universidad, en la postpandemia.

- Reducir las brechas digitales de los y las estudiantes a su ingreso, garantizando su acceso a la conectividad y a las herramientas pedagógicas necesarias para aprender durante su proceso formativo, asegurando en todo momento su inclusión en el manejo de las nuevas tecnologías.

- Profundizar el desarrollo, incorporación y capacitación del cuerpo docente en nuevas estrategias digitales de enseñanza y de aprendizaje, tales como realidad aumentada y realidad virtual, redes sociales, inteligencia artificial, internet de las cosas (Internet of Things), recursos educativos abiertos (REA), codificación, robótica, gamificación y metaversos, entre otros; así como sobre ética y protección de la privacidad.

- Institucionalizar la incorporación de nuevas herramientas de TIC y de inteligencia artificial al trabajo académico y la gestión de procesos, como instrumentos que podrían favorecer la ampliación de la cobertura, la permanencia de estudiantes, el desarrollo de modelos pedagógicos más flexibles y personalizados, nuevas formas de internacionalización e incluso la reducción de los costos educativos, entre otras potencialidades.

- Desarrollar programas formativos que consideren el perfil de los nuevos estudiantes postpandemia, sus demandas de educación continua y personalización de los aprendizajes, aprovechando los recursos asociados a las modalidades b-learning e e-learning de implementación.

Conforme a la última estrategia, la docencia en la institución podrá ser desarrollada en distintas modalidades. Se entiende, en todos los casos, que la docencia debe ser siempre desarrollada o complementada con mediaciones digitales de distinto tipo, que permitan interconectar estudiantes, docentes, espacios y recursos, generando condiciones múltiples que aporten a la mayor versatilidad y efectividad de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Ya sea por la vía de avanzar hacia la "digitalización" o de "pedagogizar" el uso de la tecnología en la educación superior, es necesario contar con modalidades formativas alternativas o complementarias a la tradicional modalidad presencial. En este contexto, las carreras o programas podrán considerar:

Régimen presencial.

Corresponde al de una carrera cuya impartición se declara de naturaleza presencial. Pero, si bien la acción docente se desarrolla principalmente en un aula regular, esta igualmente deberá incluir el uso de tecnologías y componentes virtuales, para flexibilizar la enseñanza, y contribuir a la organización del trabajo autónomo y logro efectivo de los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes.

Régimen semipresencial o b-learning.

Corresponde al de una carrera o programa en que los procesos de enseñanza-aprendizaje se distribuyen en espacios presenciales y en entornos virtuales, tanto en modalidad sincrónica como asincrónica. Para que una carrera o programa sean considerados "semipresenciales"es necesario que cuenten con un porcentaje del plan de estudios en modalidad presencial, considerando su creditaje o número de asignaturas.

Régimen a distancia u online.

Corresponde al de una carrera o programa en que la totalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje se realiza en entornos virtuales, bajo las formas establecidas corrientemente para esta modalidad, considerando de manera explícita el modelo de diseño instruccional de la universidad.

4.4.3. Formación con vinculación al medio nacional e internacional.

De acuerdo con un Informe de la OCDE, en el pasado ni los poderes públicos ni las Instituciones de Educación Superior (IES) habían tendido a manifestar un interés estratégico especial en la contribución que podían hacer al desarrollo de las regiones en las que se situaban. Hoy la Ley N° 21.091 establece de manera explícita que las universidades deben aportar al desarrollo económico, social y cultural de las comunidades circundantes, así como determina que los y las estudiantes de educación superior deben tener, durante su formación profesional "...una vinculación necesaria con los requerimientos y desafíos del país y sus regiones"[62].

Conforme con la disposición anterior, la universidad puede y debe desempeñar un papel central en este proceso, permitiendo alcanzar los objetivos de desarrollo regional, fomentando las oportunidades de estudiantes y egresados, poniendo en valor los recursos particulares de cada región, y desarrollando industrias basadas en el conocimiento.

En el marco del principio de responsabilidad social que anima a la institución, este Modelo Educativo alinea las carreras y programas a las demandas y expectativas del medio y el territorio, lo cual se manifiesta en

- Pertinencia de la oferta institucional de carreras y programas de Pregrado. Estas se ajustan a la realidad productiva y social de la región de Antofagasta. La universidad, a partir del monitoreo, evaluación y ajuste regular de los Perfiles de Egreso y Planes de estudio, asegura la adecuación de su oferta a los requerimientos del territorio.

- Implementación de metodologías activas que se desarrollan en directa relación con el entorno. Entre ellas: Aprendizaje más Servicio – A+S, desarrollada en directa conexión con el territorio, que favorece la vinculación de la docencia con las acciones de transferencia y servicios al medio de la II Región; o COIL (Collaborative Online International Learning), que favorece la vinculación internacional con otras instituciones.

- Implementación de orientaciones para el desarrollo de actividades de práctica profesional y titulación con foco en el medio productivo y social y sus demandas, a través de una vinculación bidireccional con distintas organizaciones y empresas del sector público y privado, nacional e internacional, que favorecen la inserción laboral tras la obtención de la certificación de título.

- Generación y alimentación de convenios con distintas universidades nacionales especialmente del CUECH o CRUCH, e internacionales, para favorecer el desarrollo de convenios bilaterales de doble titulación o graduación con universidades nacionales y extranjeras, actividades de co-tutela de tesis, pasantías académicas, residencias profesionales para estudiantes general, incremento del número de estudiantes internacionales.

- Desarrollo de programas de movilidad estudiantil nacional e internacional, de carácter presencial u online, que expandan la formación de los y las estudiantes.

- Desarrollo de programas de emprendimiento e innovación en el territorio con participación de estudiantes y reconocimiento de SCT - Chile.

- Consolidación de vínculos amplios de naturaleza bidireccional entre la universidad y sus titulados, los que entre otros se materialicen en la participación de los y las tituladas UA en la definición de perfiles de egreso y diseño curricular de las carreras y programas; oferta de cursos, diplomas y postgrados desde la universidad a los profesionales UA; otros.

[62] *Ley 21.094 (2018). "Sobre universidades estatales", Art. 4.*

4.4.4. Formación en vinculación con la investigación.

La sociedad del conocimiento requiere hoy de profesionales con capacidades de pensamiento crítico, y aprendizaje permanente, que les permitan resolver problemas complejos. Las leyes N° 21.091 y 21.094 sobre educación superior y universidades estatales son enfáticas en este respecto, al establecer que la educación superior debe formar de manera integral y ética a las personas, desarrollando en ellas un pensamiento autónomo y crítico que les permita participar activamente en la sociedad de acuerdo con sus diversos talentos, intereses y capacidades.

La propuesta de Marco Nacional de Cualificaciones (MNC) orienta, de manera complementaria, a las instituciones a adoptar estrategias para que su estudiantado reciba una formación que les permita emitir juicios fundamentados, diseñar soluciones a problemas en contextos variados y desempeñarse de forma autónoma en tareas de investigación, procesos o proyectos en su disciplina o área disciplinar que están a la base de su profesión[63].

En acuerdo con estos fundamentos, las carreras y programas de la UA, así como la oferta de Formación Integral, incorporan en el diseño curricular el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, indagación y pesquisa que aportan a las capacidades de innovación e investigación institucional. La universidad promueve que sus estudiantes desplieguen una formación en investigación concordante con las demandas y desafíos del país y con el nivel de formación correspondiente (pregrado profesional o postgrado); lo cual —en el pregrado—debe ser demostrado en:

- La representación en los planes de estudio del desarrollo de capacidades de investigación y pesquisa acordes con el nivel de formación que corresponda, que fomenten la generación de nuevo conocimiento, la aplicación del conocimiento existente para la generación de bienes o servicios, o la resolución de problemas complejos en los ámbitos profesionales.

- La representación específica de la articulación entre la docencia de pregrado y la investigación en los planes de estudio, a través de la incorporación en tales planes de actividades curriculares o asignaturas que declaran resultados de aprendizaje asociados al desarrollo gradual de las habilidades investigativas.

Las relaciones entre docencia e investigación en la institución son asimismo representadas a través del desarrollo de la línea de investigación para la docencia .Lo que se busca, en este contexto, es: (i) favorecer el desarrollo formal de líneas de investigación en docencia universitaria; (ii) fomentar las diversas actividades de investigación en docencia en carreras y programas de la institución, de manera que estas aporten a la innovación y mejora efectiva y verificable de la actividad en aula; (iii) contribuir —a través de distintas acciones—al incremento de las capacidades investigativas y de producción de conocimiento de los docentes UA, (iv) propiciar la participación y reconocer a profesores y estudiantes que participan en los núcleos de investigación para la docencia —actividades todas incentivadas y monitoreadas desde la Dirección de Desarrollo Curricular a través de la Unidad de Gestión de Innovación de la Docencia.

El objetivo tras estas iniciativas es el de fomentar las diversas actividades de investigación e innovación en carreras y programas de la institución, articulando su quehacer con los criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional y de programas, así como con el proyecto de desarrollo de las carreras de la universidad. Lo anterior, con el propósito de proveer las condiciones necesarias para el logro del perfil de egreso por parte de los y las estudiantes en los distintos niveles, considerando la mejora continua en la progresión de sus aprendizajes; así como proveer las condiciones para el desarrollo académico a través de la contribución de académicos y docentes a los resultados institucionales de la investigación, creación y/o innovación

[63] *MINEDUC – División de Educación Superior (2016). Marco de cualificaciones para la Educación Superior. Santiago, Chile, p.32.*

4.4.5. Internacionalización del proceso formativo y los aprendizajes

La Universidad de Antofagasta reconoce la dimensión de internacionalización del proceso formativo orientada en dos vertientes principales. Siguiendo los ya clásicos trabajos de Jane Knight (2008)[65], la primera es la "internacionalización en el extranjero" y la segunda es la "internacionalización en casa". Dentro de esta última, la vertiente más reciente —de "internacionalización del currículo"—cobra también fuerza como generadora de las competencias que se aspira a desarrollar en los estudiantes del tercer milenio.

La internacionalización en el extranjero está asociada al propósito de enriquecer y profundizar el proceso formativo a partir de la exposición de los y las estudiantes a la experiencia en otros países y cubre, principalmente, la movilidad estudiantil a universidades de fuera del país. Se ha planteado que esta vertiente de internacionalización es de elite, dado que son bajos los porcentajes de estudiantes que, por distintas razones, acceden a este tipo de experiencias. No obstante, tras la pandemia, y dada la masificación del uso de tecnologías, la movilidad estudiantil de tipo virtual o híbrido ha probado ser una vía exitosa para favorecer este propósito.

Por lo tanto, la institución propicia por una parte la movilidad internacional directa o presencial, la cual debe estar afirmada en una red de convenios con otras instituciones del extranjero y en la oportunidad de los medios y la información para materializarla. Por otra parte, propicia la movilidad virtual como base para la internacionalización del proceso formativo a través de, entre otras, las experiencias desarrolladas a través de COIL (Collaborative Online International Learning) —el cual representa un mecanismo que conecta a estudiantes y profesores de diferentes países y culturas para aprender, discutir y colaborar entre sí por medio de un aula virtual.

Adicionalmente, la universidad está comprometida con una "internacionalización en casa". Ésta incluye actividades que enfatizan
- el desarrollo de una conciencia internacional y destrezas interculturales, a través de la inclusión en el plan de estudios de algunas materias que preparan a los y las estudiantes para ser activos en un mundo mucho más globalizado;

- el desarrollo de enfoques o metodologías que enlazan virtualmente en el aula a los y las estudiantes con pares de otros países.

- la suscripción, y mantención activa, de convenios de cooperación y de redes formales y dinámicas de interlocución con universidades de otras latitudes;

- la vinculación virtual de los y las estudiantes con actores relevantes del mundo, incluyendo en las actividades docentes a docentes y conferencistas internacionales, para facilitar el acceso a temáticas y perspectivas relevantes y pertinentes a nivel mundial.

- el desarrollo de programas b-learning o e-learning de doble titulación / graduación;

- la presencia de estudiantes extranjeros en las aulas institucionales;

- la inclusión de bibliografía internacional, entre otros aspectos y temáticas susceptibles de ser incluidos en el currículo de formación.

Un elemento que la universidad considera importante en el ámbito de la internacionalización —y que es reconocido como competencia sello— es la incorporación efectiva de lenguas extranjeras a los procesos de formación profesional; en particular del idioma inglés, con certificación internacional de los logros de aprendizaje obtenidos y del nivel de competencias lingüísticas alcanzados. A este podrán ser agregados el idioma chino o el francés —entre otros—dependiendo de los objetivos fundamentos académicos tras su inclusión en la oferta formativa, así como de los objetivos estratégicos institucionales y recursos disponibles. Es necesario apoyar a los y las estudiantes en el desarrollo de las competencias lingüísticas de una segunda lengua, a fin de que ellos puedan acceder al conocimiento global disponible y convertirse en miembros de la diversidad cultural y multilingüe en plenitud[66].

---

[65] *Knight, J. (2008). Internationalization: A Decade of Changes and Challenges. International Higher Education, (50). https://doi.org/10.6017/ihe.2008.50.8001*
[66] *Sessarego-Espeleta, I., & González-Campos, J. (2023). La internacionalización en las universidades chilenas: ¿Es el aprendizaje del inglés la orientación dominante en los planes estratégicos institucionales?. Revista Iberoamericana De Educación Superior, 13(38), 204–219. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.38.1519*

La institución considera, como parte de sus desarrollos a futuro, la implementación —dentro de la vertiente de internacionalización en casa—la de internacionalización del currículo. Esta corresponde a la integración deliberada de las dimensiones internacionales, interculturales y/o globales al currículum formal e informal de todos los estudiantes dentro de entornos de aprendizaje domésticos, así como a los resultados de aprendizaje, tareas de evaluación, métodos de enseñanza y servicios de apoyo a un programa de estudio[67]. Esto es importante en más de un sentido. Es misión central de la educación superior la generación de graduados que puedan vivir, trabajar y contribuir como ciudadanos productivos en un mundo global cada vez más fluido y sin fronteras. Lo anterior tiene gran importancia en una región, como la de Antofagasta en que aproximadamente el 10% de su población es de origen extranjero[68].

Concurren a esta definición estratégica, centrada en la internacionalización del proceso formativo, la necesidad de mejorar el grado de empleabilidad de los egresados; la posibilidad de entablar relaciones para el desarrollo de investigación tecnológica en colaboración con centros de altos estudios del extranjero; el imperativo de dotar a los estudiantes de pre y postgrado de las herramientas necesarias para sortear con éxito estadías como pasantes enmarcadas en sus propios procesos de formación profesional o de grado; y el compromiso de mejorar las posibilidades de perfeccionamiento en el extranjero de estudiantes, egresados y académicos.

[67] *Leask, Betty (2015). Internationalizing The Curriculum. New York: Routledge, 198p.*
[68] *Hudzik, J. (2011). Comprehensive Internationalization. From Concept to Action. NAFSA: Association of International Educators.*



FUNDAMENTOS CURRICULARES Y PEDAGÓGICOS DEL MODELO EDUCATIVO

V. FUNDAMENTOS CURRICULARES Y PEDAGÓGICOS DEL MODELO EDUCATIVO

5.1. Elementos clave del diseño curricular basado en resultados de aprendizaje y demostración de competencias

5.1.1. Principios curriculares esenciales del Modelo Educativo de la Universidad de Antofagasta.

Para efectos del diseño y la implementación de las distintas carreras y programas basados en resultados de aprendizaje y demostración de competencias, la Universidad de Antofagasta establece que todo diseño curricular debe incorporar, de manera transversal, los siguientes elementos:

Calidad
La calidad de un programa de formación es evaluada en relación con el cumplimiento de estándares de calidad interna que apuntan a la mejora continua de los procesos formativos; entre otros, la pertinencia del perfil de egreso, la consistencia del diseño curricular, la eficiencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la efectividad de sus resultados en términos de tasas de retención, egreso, titulación y empleabilidad de sus egresados. Cada carrera o programa de pregrado se hace cargo de estos y otros aspectos en su Proyecto de desarrollo de carrera o programa (PCP). Estos elementos son consonantes con las demandas de calidad externa establecidos desde la CNA.

Pertinencia
Esta es planteada en dos dimensiones, interna y externa. En la primera, la pertinencia de un programa educativo alude a su capacidad para responder de manera efectiva a las demandas y necesidades del entorno económico y social, por medio de opciones académicas que aportan al mejoramiento del bienestar y la calidad de vida de las comunidades y territorios[69]. En una segunda dimensión, la pertinencia se refiere al grado de correspondencia entre el perfil de egreso y las necesidades e intereses del estudiantado. Ambas dimensiones de la pertinencia son consideradas al momento de diseñar los planes de estudio. Las carreras y programas evalúan periódicamente el grado de satisfacción de los y las estudiantes con la formación para ajustar sus procesos.

Equidad
La equidad ha sido vinculada principalmente con la no discriminación en el acceso. Y, los esfuerzos para lograr este objetivo han estado orientados en otorgar financiamiento estatal a estudiantes de escasos recursos. Sin embargo, el solo acceso no resuelve el problema. Se deben corregir desigualdades cuyo origen es la diferente preparación escolar recibida por los estudiantes. A través de programas académicos de ingreso por equidad (PACE; Propedéutico UA), nivelación y apoyo académico y psicosocioemocional –y de prácticas sistemáticas de seguimiento a la progresión desarrolladas por carreras y programas– la Universidad de Antofagasta favorece la persistencia, logro académico y titulación oportuna del estudiantado a partir de la co-gestión entre el nivel superior y las carreras.

Empleabilidad
Abarca dos dimensiones, asociadas a resultados y procesos. Mirada desde sus resultados, la empleabilidad está formalmente instalada en criterios CNA de evaluación institucional, y de carreras, así como en la base de datos e información sobre educación superior del MINEDUC (SIES). Desde la perspectiva de los procesos, la empleabilidad enfatiza la calidad de la formación, que permite a los y las aprendientes adquirir durante su trayectoria las competencias, habilidades y atributos, tanto de tipo profesional como personal y social, que les permitirán acceder con éxito a uno o varios empleos a lo largo de su vida. Pone de relieve asimismo la capacidad de gestión de la institución para apoyar la inserción laboral de los futuros (as) profesionales durante la etapa final de su formación profesional o de grado.

---

[69] *La Ley N° 21.091 "Sobre Educación Superior", establece, respecto de la pertinencia, que "...el Sistema promoverá que las instituciones de educación superior en su quehacer, y de conformidad con sus fines, contribuyan permanentemente al desarrollo del país, sus regiones y comunidades. Para ello, el Sistema, en particular a través del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, fomentará la vinculación de sus integrantes con las necesidades de la sociedad". Título I, Párrafo 1°, Artículo 1, Letra h.*

Flexibilidad curricular

Cuando se habla de flexibilidad curricular, ella se refiere a dos dimensiones. La primera alude a la centralidad del estudiante en el proceso formativo y, en este contexto, a su responsabilidad en el proceso de conducción de su trayectoria académica. La segunda, en tanto, asocia una propiedad del currículo que le permite adaptarse con fluidez a la dinámica de los cambios sociales; ser pertinente y de calidad, estar al servicio de todos los actores de la educación, y tener capacidad de respuesta a los retos del siglo XXI y a los intereses de los estudiantes y la comunidad, asegurando a las nuevas generaciones trayectorias de vida equitativas y sostenibles. Lo anterior da cuenta de la complejidad del concepto y de las conexiones que este mismo establece con otros principios curriculares, como: la interdisciplinariedad, la formación integral, la articulación entre niveles educativos y trayectorias formativas, el reconocimiento de aprendizajes previos, la elegibilidad y la pertinencia.

Movilidad

Realizar actividades formativas en otras universidades del país o del exterior, o en organismos no educativos, amplia la formación del estudiantado, le brinda una noción real de su desempeño profesional futuro y facilita el logro de competencias globales. Son formas habituales de la movilidad las actividades prácticas y el desarrollo de cursos y visitas académicas fuera de la institución, las cuales son reconocidas a través de créditos transferibles.

Reconocimiento de aprendizajes previos (RAP).

Este puede ser definido como un mecanismo que recoge evidencias de saberes previos, con independencia de las vías de aprendizaje por las que fueron adquiridos y que la institución reconoce formalmente. Esto implica el reconocimiento de aprendizajes previos adquiridos por los o las estudiantes en la enseñanza formal[70], no formal[71] y en proceso de aprendizaje informal[72], los que en una formación por competencias con representación de resultados de aprendizaje constituyen una piedra angular para favorecer la prosecución de estudios en un marco de flexibilidad curricular y articulación vertical y horizontal.

5.1.2. Formación basada en resultados de aprendizaje con demostración de competencias

En conformidad con las tendencias presentes desde hace más de una década, y con las demandas de mayor calidad y pertinencia en los procesos de formación profesional y de postgrado, el modelo educativo de la Universidad de Antofagasta está comprometido con una formación basada en resultados de aprendizaje y demostración de competencias y con el reconocimiento del carácter continuo del aprendizaje y los procesos de formación. Esto implica, entre otros, centrar la enseñanza en el estudiante; innovar e introducir mayor flexibilidad en el diseño de los currículos; estimular el desarrollo de competencias transversales; ponderar en todo momento la carga de trabajo académico del estudiante y considerar la empleabilidad, y actualización o continuidad de estudios, de los titulados.

En lo particular, el modelo enlaza la formación escolar y la formación terciaria en todos sus niveles, así como la formación y actualización posteriores al egreso, articulados tales niveles a través del uso del SCT y del reconocimiento de competencias y aprendizajes adquiridos previamente (RAP).

Descansa, asimismo, en la movilidad entre ciclos y/o niveles de formación y en el principio de Educación para toda la vida o Aprendizaje para toda la vida – Life Long Learning (LLL).

[70] *Formación convencional desarrollada por alguna institución de educación pública o privada y reconocida por el Estado.*
[71] *Sistema de educación institucionalizado e intencionado generalmente de corta duración y se desarrolla en la forma de cursos, talleres, capacitación, entrenamiento, entre otras modalidades.*
[72] *Modalidad de aprendizaje intencionada no institucionalizada. El aprendizaje se desarrolla desde actividades que se despliegan en el hogar, el servicio comunitario, el quehacer diario o la experiencia laboral.*

Son elementos de articulación entre niveles de formación los perfiles de salida de los estudiantes, los que deben hacerse explícitos en la formulación del Perfil de Egreso de cada carrera o programa, o alternativamente, en el Perfil de Grado (cuando compromete las competencias de salida para las certificaciones de Bachiller, Licenciado, Magister y Doctor). Tales Perfiles representan la declaración formal y explicita de los desempeños esperados del titulado(a) o graduado(a) al finalizar el proceso formativo y son construidos con base en competencias acordes con el nivel de cualificación correspondiente. Estos deben ser formulados de manera clara—a fin de favorecer su evaluación periódica. De manera adicional y conforme con lo planteado en la Ley N° 21.091, la formación de graduados y profesionales debe estar caracterizada "por una orientación hacia la búsqueda de la verdad y hacia la capacidad de desarrollar pensamiento autónomo y crítico sobre la base del conocimiento fundamental de las disciplinas"[73], así como por una "vinculación necesaria con los requerimientos y desafíos del país y sus regiones durante su formación profesional"[74].

5.1.2.1. Créditos transferibles SCT – Chile

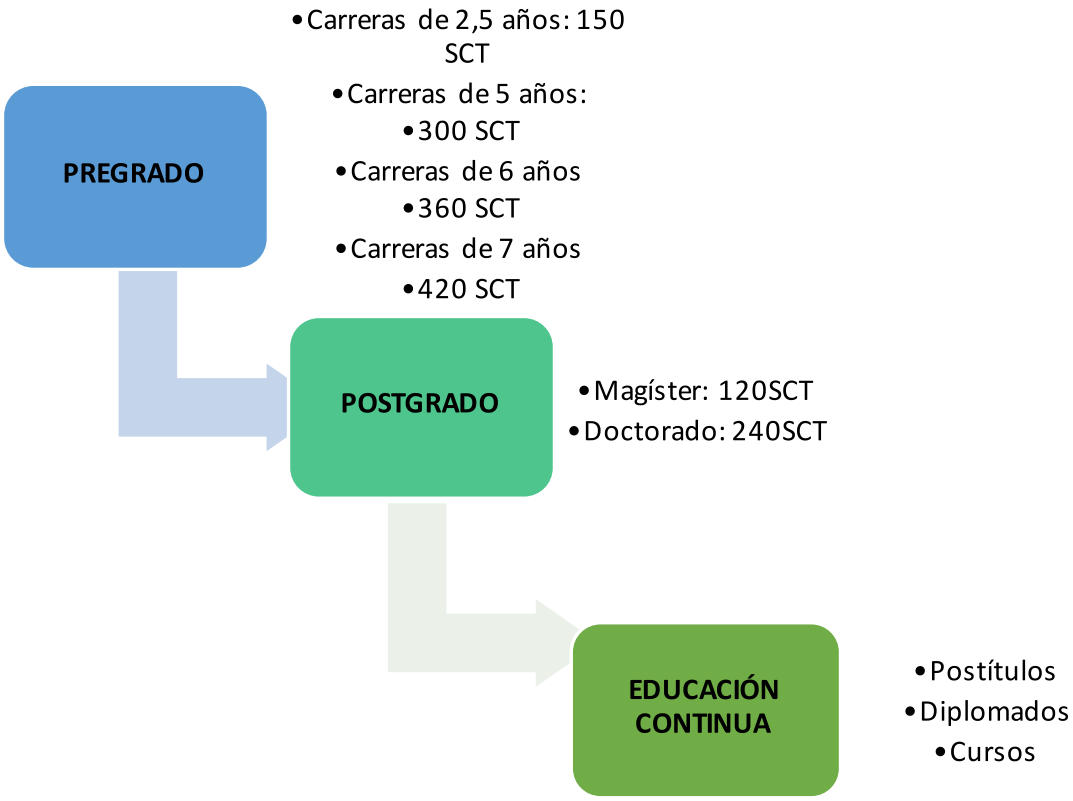
La Universidad de Antofagasta asume el Sistema de Créditos Transferible de Chile (SCT-CHILE) como base para el reconocimiento y certificación de los aprendizajes. Un crédito académico se define como la unidad de valoración o estimación del volumen de trabajo académico que los estudiantes deben dedicar para alcanzar los resultados de aprendizaje o competencias, en la que se integran tanto las horas de docencia directa (o presenciales) como las horas de trabajo autónomo (o no presenciales).

El sistema de créditos transferibles se basa en la carga de trabajo que el estudiante dedica a cada una de las actividades curriculares conducentes a su formación técnica o profesional, como son: clases teóricas o de cátedra, actividades prácticas de laboratorio o talleres, desarrollo de actividades curriculares con metodologías A+S, COIL, u otras, actividades de internado, clínicas o de terreno, prácticas profesionales o de carrera, ayudantías, tareas, estudio personal, incluyendo las actividades de seminarios de titulación y trabajo de tesis.

Por "horas cronológicas semanales" se entiende el número promedio de horas que un estudiante regular, a tiempo completo, dedica a sus estudios durante las semanas académicas que comprende el año lectivo. El número total de horas de trabajo semanal no debe exceder las 45. Esta dedicación es medida con independencia de que se estructure en un curso semestral, trimestral o bimestral, o bien, en actividades intensivas como las prácticas profesionales. La UA aplica y actualiza la normativa SCT según las orientaciones nacionales expresadas en los documentos oficiales[75].

[73] *Ley N° 21.091 (2018). "Sobre Educación Superior". Título I, Párrafo 1°, Artículo 3.*
[74] *Lay N° 21.094 (2018). "Sobre universidades estatales". Título I, Párrafo 2°, Artículo 3.*
[75] *MINEDUC – MECESUP (2014). Manual para la implementación del Sistema de Créditos Transferibles SCT – Chile. 2ª Edición.*

Gráfico 7. Distribución SCT-Chile por Niveles de Formación.



Fuente 7. Elaboración propia.

60 créditos académicos corresponden al tiempo de dedicación promedio para que un estudiante, a tiempo completo, logre los resultados de aprendizaje de un año del plan de estudios o su equivalente en tiempo parcial. Cada semestre, a su vez, contempla un total de 30 SCT – Chile. En la Universidad de Antofagasta un SCT – Chile equivale a 27 horas cronológicas. Por "semanas académicas anuales" se entiende el número total de semanas de trabajo del estudiante en un año académico. En la universidad, el año académico comprende 18 semanas semestrales y 36 anuales.

Los objetivos perseguidos con la implementación del sistema de créditos transferibles SCT – Chile son, entre otros: (i) Considerar el tiempo (volumen de trabajo) que requiere un estudiante para el logro de los resultados de aprendizaje en una determinada actividad curricular; (ii) Favorecer la legibilidad entre programas de formación iguales o equivalentes y la transferencia de estos créditos académicos de una institución a otra; (iii) Propiciar la acumulación y transferencia de créditos para permitir a los y las estudiantes diseñar sus propias vías de aprendizaje; (iv) Favorecer el reconocimiento de aprendizajes previos (v) Facilitar la movilidad estudiantil universitaria.

5.1.2.2. Principios que orientan la implementación del sistema SCT – Chile

- Sesenta (60) Créditos Académicos representan el tiempo de dedicación para que un estudiante a tiempo completo logre los resultados de aprendizaje de un año del Plan de Estudios. Este tiempo varía entre 1.440 y 1900 horas cronológicas.

- La asignación de créditos a una actividad curricular se basa en la carga de trabajo efectivo del o la estudiante, la cual debe ser revisada de forma periódica.

- Cada actividad curricular tiene asignado un número de créditos como proporción total anual, el que se expresa en enteros.

- Una actividad curricular, no importando el plan de estudios en que se encuentre, tiene un único valor en créditos al interior de la institución.

- La obtención de créditos por parte de un estudiante supone una evaluación y el haber superado los resultados de aprendizaje mínimos establecidos.

5.1.3. Flexibilidad curricular, Articulación y Formación para toda la vida.

5.1.3.1. Flexibilidad curricular

Las trayectorias educativas dicen relación con el itinerario previsto que recorre una persona en el sistema educativo regular. En este nuevo y fluido escenario, caracterizado por los cambios, las trayectorias formativas ya no son necesariamente lineales, sino más bien itinerarios flexibles y dinámicos que combinan diversos momentos, situaciones, desempeños laborales e intereses, convirtiéndose así en un aprendizaje que se desarrolla a lo largo de toda la vida.

La universidad, en consonancia con las tendencias actuales de la educación superior, considera de la mayor importancia transitar hacia la flexibilidad curricular con miras a adaptar de mejor manera los currículos a los y las estudiantes y fortalecer las capacidades institucionales para adaptarse con mayor fluidez a la dinámica de los cambios sociales. La flexibilidad involucra apertura, diversificación o adaptación de todas las estructuras (currículo, planes de estudio, pedagogía, procesos académicos y administrativos, normativa y otros), con foco en la satisfacción del estudiantado y en los cambios en la oferta y los accesos.

La apertura y adaptación implican el reconocimiento de la diversidad y el impulso a la innovación, a fin de dar respuesta a los retos del siglo XXI y asegurar a las nuevas generaciones trayectorias de vida equitativas y sostenibles. Un currículo flexible debe favorecer: *la remoción de las fronteras disciplinares (favoreciendo la interdisciplina) y conducir al término de la separación entre las funciones básicas de docencia, producción de conocimiento y vinculación. Debe conducir asimismo a una nueva apreciación de la relación universidad–empresa–medio social y de los procesos de práctica profesional; de las relaciones disciplinarias entre áreas, programas y asignaturas; de las formas de acceso al conocimiento y la relación cuerpo docente – estudiantado, así como de las políticas y prácticas de movilidad estudiantil, docente e investigativa.*

Por otra parte, la flexibilidad curricular incluye la diversificación de las ofertas y los accesos para llegar a públicos o clientelas educativas inéditas o relativamente inéditas, entre otros, en el marco de la educación a lo largo de la vida. Incluye así mismo la aplicación de métodos y criterios de igual manera inéditos o relativamente inéditos de validación de los aprendizajes; de otro lado incluye la liberalización de las trayectorias internas (libre elección por los estudiantes) y de los mecanismos y oportunidades de ingreso y egreso (formación por ciclos).

Son ejemplos adicionales de flexibilidad: (i) Oferta de distintas rutas formativas para el estudiantado, con alternativas diferentes para la entrada y salida del proceso formativo y eliminación o disminución de requisitos; (ii) Desarrollo de movilidad estudiantil; (iii) generación de ambientes flexibles de aprendizaje; (iv) Uso de metodologías activas y TIC en entornos presenciales y virtuales; (v) Doble titulación; (vi) Actualización del currículo con foco en la interdisciplina; (vii) Reconocimiento de aprendizajes previos; (viii) Atención a la diversidad (necesidades especiales, divergencias, diferencias genéricas, otras), e inclusión.

5.1.3.2. Articulación entre niveles de formación

La articulación es una representación particular de la flexibilidad curricular, la que se traduce en la vinculación compleja entre las distintas modalidades formativas. Es objetivo de la articulación no sólo establecer un sistema coherente y armonizado entre programas del mismo, o distinto nivel formativo, sino que este permita asimismo salidas intermedias, múltiples vías de ingreso, movilidad horizontal y vertical entre tales programas.

Las universidades han tendido a organizar su movilidad formativa conforme a una estructura de carácter lineal con escasa vinculación y articulación entre los elementos que la componen. Esto hace muy difícil que el estudiante pueda acceder a niveles educacionales más complejos tomando como punto de partida la certificación y el reconocimiento de competencias previas desarrolladas en procesos formativos anteriores. Hoy, la Ley N°21.091 compensa esta deficiencia planteando de manera explícita, en lo atingente a trayectorias formativas y articulación, que "el Sistema promoverá la adecuada articulación de los estudios para el desarrollo armónico y eficiente del proceso formativo de las personas a lo largo de su vida, reconociendo los conocimientos adquiridos previamente"[76].

La universidad reconoce tres tipos de articulación: horizontal, vertical y articulación entre educación y empleo[77].

Articulación horizontal
Esta es entendida como una instancia de reconocimiento de la calidad y equivalencia de los estudios de un mismo nivel, por ejemplo, entre centros de formación técnica o entre universidades, entre todas las instituciones que componen los sistemas educativos, lo que supone el reconocimiento de estudios y asignaturas, como también de los aprendizajes y habilidades adquiridas por la vía de estudios y, o experiencia laboral.

Articulación Vertical
Supone el reconocimiento de los estudios de un nivel anterior en uno posterior para posibilitar la progresión. Se puede dar en dos ámbitos, usualmente en carácter ascendente: el de la continuidad de estudios formales y el de la transición entre la educación no formal y la formal. En relación con la progresión entre los distintos niveles de la educación formal –básica, media y superior–, la articulación ha de ser asimilada como el proceso de vinculación de dos o más cualificaciones, a menudo obtenidas en diferentes niveles educativos, de modo que a través de certificaciones obtenidas en los distintos niveles, se permita a las personas avanzar en su trayectoria formativa. En lo que respecta a la transición entre la educación no formal –capacitación– y la formal, la articulación vertical les permite incrementar su nivel de escolaridad reconociendo la capacitación lograda fuera del sistema escolar y que es reconocida por este.

Articulación entre educación y empleo:
Reconocimiento de la formación lograda por diversas vías, en el mundo laboral. La formación para el trabajo se puede dar a través de tres vías: la educación formal, la educación no formal y la educación informal. La formal se realiza mediante la educación media técnico-profesional y en el nivel terciario se da a través de la formación de técnicos, profesionales y especializaciones en el nivel post secundario. La no formal se da a través de diversas instancias de capacitación desarrolladas durante el desempeño profesional. La informal es aquella que se logra a través de la propia experiencia alcanzada en la vida laboral y en la interrelación con otros trabajadores, adoptando las diferentes características del contexto.

La Universidad de Antofagasta favorece la articulación entre niveles de formación y el reconocimiento de aprendizajes previos a través del mecanismo homónimo Reconocimiento de Aprendizajes Previos (RAP), o Acreditación de Aprendizajes Previos (AAP), el cual es entendido como un proceso mediante el cual a institución reconoce y valora aprendizajes adquiridos con anterioridad a través de un proceso de evaluación realizado de acuerdo a estándares previamente definidos, para luego hacerlos equivalentes a los módulos/cursos que configuran el programa al cual los o las postulantes ingresarán. Dicho en otras palabras, el RAP pretende "realizar la tarea de evaluar, validar y acreditar, el aprendizaje, las destrezas y las competencias obtenidos por las personas fuera del sistema formal de enseñanza"[78]. El RAP se lleva a cabo usualmente a partir de lo que una persona ha aprendido o puede hacer en relación con los estándares requeridos por el curso pertinente. No es, sin embargo, un procedimiento para otorgar crédito a la experiencia de vida.

---

[76] *Ley N°21.091 (2018), "Sobre Educación Superior", Art. 2, letra k.*
[77] *Centro Interuniversitario de Desarrollo – CINDA (2013). Articulación entre el pregrado y el postgrado: experiencias universitarias; Centro Interuniversitario de Desarrollo – CINDA (2020), Hacia una propuesta de articulación entre pregrado y postgrado en las universidades chilenas.*
[78] *Rimbau Gilabert, Eva (2008). El Reconocimiento de los aprendizajes adquiridos por la experiencia previa: un nuevo reto para el sistema universitario. Estudios sobre Educación, 15, 31-51, p. 33.*

5.1.3.3. Formación para toda la vida

La Universidad de Antofagasta asume un doble compromiso con la formación. Por una parte, se compromete y hace suyas las demandas de pertinencia, relevancia y calidad de los procesos de formación profesional de pre y postgrado –a fin de garantizar a los futuros egresados y/o graduados la formación de competencias que les servirán para un desempeño laboral eficiente– y, por otra, aspira a hacerse cargo de las demandas de educación para toda la vida o aprendizaje permanente (Lifelong Learning – LLL) que la sociedad del conocimiento exige.

El aprendizaje no se da sólo en la primera parte de la vida. Es parte de un proceso continuo y constante para el desempeño laboral, profesional o personal, teniendo presente que los paradigmas formativos se irán ajustando de acuerdo con los requerimientos de la sociedad y el mercado laboral de manera permanente. Hoy el aprendizaje para toda la vida tiene gran relevancia. Por una parte, y debido a la extraordinaria rapidez del cambio en materia laboral y educativa, es necesario actualizarse de manera permanente. Por otra parte, la irrupción de las tecnologías de la información y las comunicaciones y de la inteligencia artificial, otorga al aprendizaje para toda la vida una función protagónica en los procesos de reflexividad y análisis crítico que requiere la humanidad.

El vincular a la Universidad de Antofagasta con los principios de aprendizaje permanente y educación para toda la vida representa un desafío importante. Involucra, primeramente, reflexionar sobre la duración nominal de carreras y programas de pre y postgrado. Involucra, asimismo, la necesidad de institucionalizar la articulación hacia abajo (con el sistema escolar) y de consolidar una formación por ciclos con proyección al postgrado académico y profesional (articulación hacia arriba). Complementariamente, ofrece a la universidad la posibilidad de adentrarse de manera transversal en el ámbito de la educación de adultos que aspiran, o a un título profesional, a una formación conducente a capacitación o actualización, o, a un desarrollo de carácter personal. Todo lo anterior, enmarcado en diversas modalidades de aprendizaje (presencial, b -learning o e-learning), ambientes de aprendizaje innovadoras, y diverso tipo de certificaciones.

En la UA la Educación Continua comprende todos aquellos programas tendientes a profundizar o complementar el perfil profesional, o los aprendizajes previos demostrados por el aprendiente, considerada tanto su propia línea de experticia como otra ajena que contribuya a su mayor versatilidad laboral.

Los Postítulos, Diplomados y Cursos, Planes especiales de titulación o de Prosecución de estudios que forman parte de esta oferta, conducen a sendas certificaciones, las cuales, en adición a requisitos específicos pueden contribuir a facilitar las trayectorias de aprendizaje futuro de los y las estudiantes. Para lograr los fines de articulación horizontal o vertical, cada uno de estos programas deberá estar organizado considerando los SCT-Chile como vía de reconocimiento de aprendizajes logrados, salvo los cursos. Toda vez que estos últimos son habitualmente más cortos, y están organizados conforme a horas de duración, quedarán eximidos de la aplicación de los SCT – Chile. No así el resto.

Podrá establecerse articulaciones virtuosas, por ejemplo, entre los Diplomados y los Magister Profesionales, sobre todo si existe un principio de modularización a la base de ambos tipos de programas.

5.1.4. Estructura curricular UA

Un componente importante de la flexibilidad es la posibilidad de seguir diferentes itinerarios de aprendizaje, mediante los cuales se exprese y haga realidad la aspiración a una educación a lo largo de la vida. En la actualidad, esto está limitado por la estructura de títulos y grados, que en la mayoría de las instituciones establece itinerarios cerrados, con programas regulados de manera estricta, que no permiten o dificultan el reconocimiento de aprendizajes previos o simultáneos y que, en general, no se hacen cargo de las características de la nueva población estudiantil.

La Universidad de Antofagasta transita hacia una estructura curricular flexible, la cual garantiza el reconocimiento de aprendizajes previos y la certificación de los niveles de estudios realizados, así como la posibilidad de continuidad de estudios en el marco de un principio de aprendizaje a lo largo de la vida.

Esta estructura reconoce una secuencia orgánica que otorga grados en el pre y posgrado, así como títulos y postítulos profesionales en los niveles de pregrado y educación continua. Estos están en proceso de alineamiento con las orientaciones propuestas en el "Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior"[81].

Bachiller (120 SCT – Chile)
La universidad ofrece programas de Bachillerato que conducen, al cabo de dos años, a la continuación de estudios en algunas de las carreras que imparte la institución.
El grado de Bachiller, corresponde a una formación inicial de pregrado, orientada a la adquisición de conocimientos introductorios en una disciplina o área disciplinar que le permiten al graduado o graduada el desempeño de funciones básicas en el área académica. El grado de Bachiller se entenderá como: "Grado académico que certifica que el graduado o graduada demuestra conocimientos teóricos y prácticos generales, de una disciplina o área disciplinar; habilidades de análisis crítico, discriminación y selección de soluciones conocidas a problemas en contextos delimitados; y capacidad para desempeñarse de forma autónoma en tareas básicas de su disciplina o área disciplinar".

Técnico de nivel superior (150 SCT – Chile).
La universidad, cuenta en su propuesta formativa, con el título de Técnico de nivel técnico superior. Formación profesional de carácter intermedio que ofrece las alternativas de una especialización técnica en las distintas áreas del conocimiento, cumpliendo, para lograr lo anterior, con las disposiciones señaladas al respecto por la Ley de Educación.
Corresponde a una certificación profesional orientada a la adquisición de conocimientos prácticos, con una base teórica general que permite el desempeño en el ámbito laboral y productivo, mediante el ejercicio de una profesión.
El título se entenderá como aquél que certifica que el titulado o titulada demuestra conocimientos teóricos generales, conocimientos prácticos avanzados de una profesión y conocimientos generales de disciplinas afines; habilidades de análisis crítico y adaptación de soluciones para resolver problemas en contextos variados y conocidos; y capacidad para desempeñarse de forma autónoma en actividades de su profesión.

Licenciado (240 SCT – Chile)
El grado de Licenciatura corresponde a una certificación de pregrado, orientada al ámbito académico y a la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos de una disciplina o área disciplinar. Esta certificación puede ser entregada como certificación intermedia del Título Profesional Avanzado o como una certificación terminal, habilitando para el desempeño de funciones en una disciplina o área disciplinar.
El grado de Licenciatura se entenderá como: "Grado académico que certifica que el graduado o graduada demuestra conocimientos teóricos y prácticos avanzados de una disciplina o área disciplinar y los conocimientos fundamentales de disciplinas afines; habilidades de reflexión e integración de información que le permiten emitir juicios fundamentados; y diseño de soluciones a problemas en contextos variados; y capacidad para desempeñarse de forma autónoma en tareas de investigación, procesos o proyectos de su disciplina o área disciplinar".

[81] *MINEDUC – División de Educación Superior (2016). Marco de cualificaciones para la Educación Superior. Santiago, Chile.*

Profesional Avanzado (300 SCT – Chile, 360 SCT – Chile y 420 SCT).

Los estudios conducentes a un título profesional corresponden a un programa de estudios cuyo nivel y contenido confiere una formación general y científica necesaria para un adecuado desempeño profesional. El título corresponde a una certificación de pregrado, orientada al ejercicio profesional y a la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos de una disciplina o área disciplinar a la base de una profesión.

El título de Profesional Avanzado se entenderá como: "Título Profesional que certifica que el titulado o titulada demuestra conocimientos teóricos y prácticos avanzados de una disciplina o área disciplinar que está a la base de una profesión y conocimientos fundamentales de las disciplinas afines; habilidades de reflexión e integración de información que le permiten emitir juicios fundamentados y diseño de soluciones a problemas en contextos variados; y capacidad para desempeñarse de forma autónoma en tareas de investigación, procesos o proyectos de su disciplina o área disciplinar que está a la base de su profesión".

La duración típica para el cumplimiento de las cualificaciones de esta certificación corresponde a 300 SCT-Chile, entendiendo que carreras como Medicina (420 SCT) y Odontología (360 SCT) tienen duraciones superiores.

Magister profesional y académico (120 SCT – Chile).

El grado de Magíster corresponde a una certificación de posgrado, que se caracteriza por la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos especializados en un área determinada. La certificación de Magíster puede tener orientaciones académica, profesional o artística.

Los estudios conducentes al grado de magíster son un conjunto sistematizado de asignaturas, seminarios y actividades de investigación, que incluyen la aprobación de una tesis o actividad formativa equivalente, según lo establecido en el reglamento vigente. El propósito fundamental de este programa es la formación de especialistas en las disciplinas o materias profesionales específicas, con competencias para integrar críticamente los conocimientos adquiridos y realizar propuestas innovadoras en la resolución de problemas complejos.

El grado de Magíster se entenderá como: "Grado académico que certifica que el graduado o graduada demuestra conocimientos teóricos y prácticos especializados de una disciplina o profesión y los conocimientos fundamentales de las disciplinas afines; habilidades de evaluación e integración de información que le permiten conceptualizar, problematizar y emitir juicios fundamentados, y diseño de soluciones a problemas en contextos inciertos; y capacidad para desempeñarse de forma autónoma en actividades de investigación, innovación, o creación artística de su disciplina o profesión".

Especialista médico u odontológico (SCT – Chile variables).

Los estudios conducentes a la certificación de especialista médico u odontológico asocian un conjunto sistematizado de actividades curriculares que concurren a la formación postgradual de médicos u odontólogos con foco en una especialidad determinada, como respuesta a la demanda regional y nacional.

El propósito fundamental de este tipo de programas es la formación de especialistas en las disciplinas o materias profesionales específicas, con competencias para integrar críticamente los conocimientos adquiridos y realizar propuestas innovadoras en la resolución de problemas complejos.

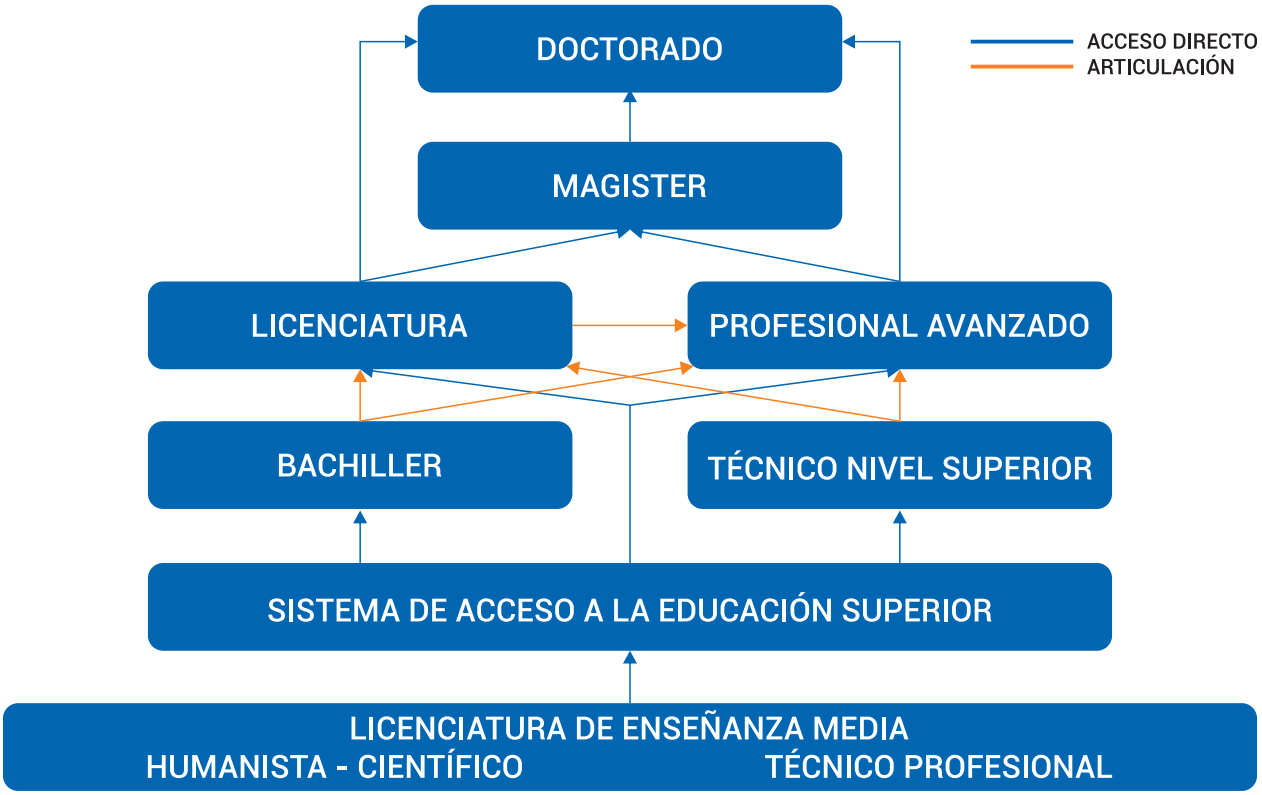
Doctor (240 SCT – Chile).

El grado de Doctor corresponde a la más alta certificación que se entrega en el Sistema de Educación Superior del país, orientada a la especialización de las cualificaciones en el área artística, profesional e investigativa y caracterizada por la generación de conocimientos y la contribución al avance de un área disciplinar.

Los estudios conducentes al grado de Doctor tienen como propósito capacitar el estudiante para la realización de investigaciones independientes y originales, en temáticas pertinentes a las áreas del conocimiento de la universidad. Consisten en un conjunto sistematizado de asignaturas, seminarios y actividades de investigación, que incluyen elaboración, defensa y aprobación de una tesis, según lo establecido reglamentariamente para estas materias.

El grado de Doctor, se entenderá como: "Grado académico que certifica que el graduado o graduada demuestra conocimientos teóricos y prácticos especializados que se encuentran a la vanguardia de un área disciplinar y conocimientos avanzados de disciplinas afines; habilidades de evaluación e integración de información que le permiten conceptualizar, problematizar y emitir juicios fundamentados; diseño de soluciones a problemas en contextos inciertos; y de generación de conocimiento que contribuya al avance de un área disciplinar; y capacidad para desempeñarse de forma autónoma en investigación, innovación o creación artística de su área disciplinar".

ARTICULACIÓN DE LOS NIVELES Y CERTIFICACIONES OTORGADAS POR LA UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA CON BASE EN EL MARCO NACIONAL DE CUALIFICACIONES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR[82]



5.2. Principios Pedagógicos esenciales del Modelo Educativo

5.2.1. La docencia en la UA

Un enfoque educativo como el que propicia la Universidad de Antofagasta, asentado no en la enseñanza sino en el aprendizaje –que debe conducir a que los y las estudiantes alcancen aprendizajes profundos o significativos a partir de procesos dinámicos de adquisición, aplicación y movilización de estos con fines de demostración de desempeños competenciales—lleva a la institución a abogar por el principio de "profesionalización de la docencia universitaria".

Tal principio se despliega en el desarrollo –por parte de los y las docentes—de objetivos y estrategias que propician diferentes tipos de iniciativas orientadas en (i) el conocimiento previo de los estudiantes –y de cómo acceden al aprendizaje—de manera de planificar la docencia conforme a sus características; (ii) el seguimiento y verificación permanente del grado de avance de los estudiantes en el proceso de adquisición de los aprendizajes comprometidos en la(s) actividad(es) curricular(es) correspondiente(s); (iii) la reflexión e investigación sobre la propia docencia de manera de ajustarla a un ciclo de mejora continua y (iv) el compromiso con la innovación del propio quehacer, con fines de autodesarrollo y mejora de los aprendizajes del estudiantado.

[82] *MINEDUC – División de Educación Superior (2016). Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior. Adaptación DDC - UA.*

Esto demanda que el perfil competencial deseable del o la docente sea el de un profesional multivalente y flexible capaz de adaptarse a nuevas situaciones que respondan a los desafíos crecientes de la globalización y sociedad del conocimiento y apto para desarrollar en su estudiantado capacidades de construcción activa de sus propios aprendizajes; de manera que – a su titulación/graduación—las cohortes puedan tener un mejor manejo de escenarios de incertidumbre y complejidad, de reglas de juego cambiantes y de conflictos éticos, entre otros.

Para apoyar estos propósitos, la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Antofagasta, a través de la Dirección de Desarrollo Curricular (DDC) y su Área de Gestión de Innovación de la Docencia (GID) deben diseñar y desarrollar, anualmente, planes de capacitación docente en diversas materias, así como propiciar la realización de Talleres en docencia universitaria, la creación de Núcleos de investigación y, el desarrollo –entre otros—de concursos de innovación docente y de producción de recursos de aprendizaje para la docencia. De manera complementaria, tales planes de capacitación deben incluir la habilitación en el uso de tecnologías de información y comunicación con fines tanto de activación del aula como de avance hacia modalidades virtuales de impartición de carreras y programas.

Considerados los objetivos estratégicos de la misión institucional, un profesor UA debe estar plenamente habilitado para desplegar, las siguientes capacidades

- ejercicio de una docencia de calidad en la disciplina que, al mismo tiempo, contribuya a la formación de competencias genéricas (integración curricular);

- actualización permanente de la acción docente a través de (i) capacitación / perfeccionamiento regular; (ii) reflexión e investigación sobre la docencia con fines de mejora de los aprendizajes; (iii) desarrollo de proyectos de innovación docente.

- desarrollo de una docencia en vinculación con el medio en todas sus variantes, con el propósito de contextualizar el aprendizaje en el medio social, natural y cultural –nacional e internacional.

- ejercicio de una docencia conducente al desarrollo en los y las estudiantes de Pregrado, de un espíritu transversal de pesquisa e investigación que permita la articulación efectiva entre este nivel y el Postgrado;

- manejo de metodologías activas y de tecnologías de información y comunicación (TIC) e IA, necesarias para el desarrollo de una docencia en ambientes presenciales con uso de TIC, así como el trabajo en ambientes virtuales b – learning y e - learning.

La institución atribuye un alto valor estratégico a la docencia. De un lado esta representa un factor de desarrollo académico y, como tal, contribuye a favorecer la carrera académica a partir del desarrollo de una línea alternativa de investigación en docencia universitaria y del logro de estándares de excelencia en la docencia –ambos aspectos debidamente parametrizados. De otro lado, la buena docencia –aquella que prueba ser efectiva en el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes y está sujeta a innovación constante—es un factor que contribuye a la progresión regular de los estudiantes y, consecuentemente, a la titulación oportuna.

Dado lo anterior, toda docencia debe ser evaluada y sujeta a ciclos de mejora continua. La universidad avanzará en la sistematización de marcos o modelos de buena enseñanza, y en instrumentos de fomento y reconocimiento/incentivo a la buena docencia de suerte tal que la excelencia docente constituya la regla institucional.

5.2.2. Prácticas de enseñanza y aprendizaje efectivo

Si los estudiantes han de adquirir el conocimiento y las habilidades esenciales para desenvolverse adecuadamente en el ámbito social y profesional del siglo XXI, es necesario que el proceso formativo esté orientado no en la tradicional enseñanza centrada en el profesor sino en un aprendizaje centrado en ellos y ellas –el estudiantado—como actores principales de su formación. Esto plantea modificaciones sustantivas en la forma de concebir e implementar el proceso de enseñanza y aprendizaje y en el rol del alumno y del profesor en estos nuevos escenarios formativos post pandemia.

Para ser un docente efectivo en tales contextos es necesario que el docente UA conozca y desarrolle diverso tipo de estrategias para conducir, en particular, tres aspectos.

El aprendizaje y los aprendientes

Las estrategias tradicionales de enseñanza aprendizaje –que sirvieron de base para la formación de generaciones previas— no satisfacen hoy las necesidades formativas y demandas de las nuevas cohortes. Esto se debe, entre otros factores, a la democratización de la matrícula universitaria, la diversidad en la composición del alumnado, las diferentes capacidades e intereses de los y las estudiantes a su ingreso y –a partir de allí—la necesidad de un acompañamiento regular para orientar su aprendizaje profundo.

En este contexto, el o la docente requieren manejar estrategias para trabajar en aulas muy diversas, las que requieren de un grado de personalización de los aprendizajes hasta ahora desconocido. Para ello requieren planificar conociendo de manera previa las características de su alumnado, tomando en consideración variables de género, neurodivergencias, discapacidades, etnia y nacionalidad y otras. De allí la importancia del apoyo extensivo a los y las docentes en (i) capacitación docente en todas aquellas materias conectadas con la diversidad de aula y (ii) el registro de datos de caracterización, compromiso estudiantil y grado de satisfacción con el proceso formativo que deberán estar siempre disponibles para las carreras y los docentes de la institución.

Metodologías activas y evaluación

En el marco de un modelo de formación que consagra la centralidad del estudiante en los procesos de enseñanza aprendizaje, el modelo educativo de la Universidad de Antofagasta asume, por una parte, metodologías de formación que fomentan la autonomía y propia responsabilidad de los y las estudiantes en la construcción de conocimiento y desarrollo de habilidades y actitudes y, por otra, propicia la diversificación de procesos y contextos evaluativos que fortalecen y orientan de manera efectiva el aprendizaje de todos los estudiantes.

Son metodologías activas aquellas que permiten transitar desde una pedagogía centrada en el docente y los saberes, hacia una mirada no directiva centrada en el estudiante y en la mediación de sus aprendizajes.

Se asocia las metodologías activas a aquellos métodos, técnicas y estrategias utilizadas por el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación del estudiantado y contribuyan a la generación de los aprendizajes. Desde el punto de vista del docente, el uso de metodologías activas implica cambios profundos en la manera de enfrentar la clase, desplazando su propio rol protagónico por el de sus estudiantes. Esto se manifiesta en el énfasis que en la planificación de la clase debe darse –no a la transmisión de contenidos— sino a las actividades de aprendizaje. Y, junto con modificar la planificación de las asignaturas, el énfasis que debe ser otorgado al desarrollo adecuado de las actividades formativas y a la evaluación de los aprendizajes, de manera tal que se promueva el alineamiento constructivo. En efecto, las actividades tendrán cabal sentido si se plantean alineadas constructivamente, es decir, si existe relación de coherencia entre los propósitos o resultados de aprendizaje, las actividades de enseñanza y aprendizaje y la evaluación de una asignatura[83].

[83] *Silva Quiroz, Juan, & Maturana Castillo, Daniela. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. Innovación educativa (México, DF), 17(73), 117-131. Recuperado en 11 de noviembre de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100117&lng=es&tlng=es.*

Desde el punto de vista del aprendiente, la exposición a las metodologías activas satisface de mejor manera las características generales de su perfil, y propensión al hacer enmarcado en el uso de tecnologías. Algunas metodologías activas de uso corriente son: Pensamiento Visual (Visual Thinking), Aula invertida (Flipped Classroom), Aprendizaje basado en Problemas (ABP), Aprendizaje + Servicio (A+S), Comunidades de Aprendizaje, STEM y STEAM, Escuela de conocimiento Kunskapsskolan (STEPS), Aprendizaje basado en Proyectos, Design Thinking, Gamificación, Aprendizaje basado en Investigación, Aprendizaje Colaborativo, Portfolio, Unidades Integradas, Metacognición, Método de casos, Aprendizaje basado en retos, Contrato de aprendizaje –entre otros. Estas metodologías ponen énfasis en varios ejes fundamentales, como son la comunicación efectiva, la realización de actividades significativas, la participación dinámica del estudiantado en la clase (y también fuera de ella) y la autonomía en su aprendizaje. Entre sus ventajas están el atractivo que representan para el o la aprendiente, su fácil combinación, la utilización de las tecnologías como recurso, la toma de conciencia y reflexión con el entorno, la colaboración con otros agentes, el aprendizaje autónomo del alumnado, la flexibilidad y versatilidad y, sobre todo, el ajuste con el desarrollo competencial del o la estudiante.

El logro de aprendizajes significativos a ser adquiridos por la vía de metodologías activas requiere de acciones pedagógicas diversas y dinámicas insertas en un proceso de planificación-evaluación / retroalimentación. En este contexto, la universidad adscribe a la idea de la evaluación de los aprendizajes como un proceso sistemático que debe ser planificado en conjunto con la enseñanza, velando por la adecuada simetría y coherencia entre las estrategias y metodologías de enseñanza y los instrumentos o situaciones que se utilizan para evaluar el logro de los resultados de aprendizaje declarados.

De este modo, participan de la gestión de la enseñanza tanto la intencionalidad formativa como sumativa de la evaluación. La intencionalidad formativa busca contribuir al logro oportuno y efectivo de los aprendizajes, mientras que la segunda permite certificar los desempeños. Además, promueve el desarrollo de la evaluación auténtica, dados sus principios de vinculación con la realidad extra-aula y su foco en el aprendizaje deductivo.

No hay evaluación efectiva sin retroalimentación, la cual debe siempre acompañar el proceso. Se aprende a través de la retroalimentación formativa, específica y oportuna, que implica la entrega oportuna de información académica respecto del estado de referencia y el nivel deseable de aprendizaje. La retroalimentación tiene un alto impacto en el aprendizaje de los y las estudiantes, en su motivación hacia el aprendizaje, y en el desarrollo de sus capacidades de autorregulación.

Igualmente concurren a este proceso las instancias de autoevaluación y co-evaluacion de aprendizajes, las que promueven la centralidad de los estudiantes en el proceso formativo, a la vez que favorecen el desarrollo de competencias de autorregulación, pensamiento crítico y la capacidad de agencia o autogestión. En línea con lo anterior, las situaciones e instrumentos de aprendizaje no deben representar acciones rutinarias sino deben ser pertinentes, periódicas, situadas, diversificadas y con fines explícitos de mejora de los aprendizajes de los y las estudiantes.

Silva Quiroz, Juan, & Maturana Castillo, Daniela. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. Innovación educativa (México, DF), 17(73), 117-131. Recuperado en 11 de noviembre de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100117&lng=es&tlng=es.

El uso de TIC como apoyo a las metodologías activas

Las tecnologías de información y comunicación, en general, y la inteligencia artificial, en particular, representan recursos inapreciables para acompañar y potenciar aquellos cambios metodológicos en la educación que promueven la participación dinámica de los y las estudiantes. El uso de estas no implica la creación de nuevas metodologías. Sólo se requiere hacer más efectiva la aplicación de las ya existentes a partir de las posibilidades que ofrecen las tecnologías para la búsqueda y acceso a información y para la interacción y colaboración con otros medios, ampliando así las fronteras de la clase presencial. La utilización de la tecnología abre asimismo nuevas perspectivas respecto a una mejor enseñanza apoyada en entornos en línea y en estrategias que son prácticas habituales en la enseñanza presencial, pero que ahora son simplemente adaptadas y redescubiertas en su formato virtual.

Demás está plantear sus ventajas en relación con las audiencias. Si bien las actuales generaciones que ingresan a la universidad son nativos digitales no familiarizados con la aplicación de las tecnologías al aprendizaje, sí lo están con el uso recurrente de las mismas. Tienen amplio acceso a datos, información y conocimientos que circulan en la red; viven en una cultura de interacción y su paradigma comunicacional se basa en la interactividad al usar un medio instantáneo y personalizable como Internet.

La institución debe establecer condiciones óptimas para la capacitación sostenida del estudiantado y cuerpo docente en estas materias.

5.2.3. Ambientes y climas de aprendizaje

5.2.3.1. Ambientes de aprendizaje

El entorno es entendido como todo aquello que rodea a los y las estudiantes y que se representa en los aspectos físicos, sociales y humanos, materiales e inmateriales que configuran el espacio-tiempo en el que, en su calidad de personas, vivencian experiencias diversas. Por su parte, los ambientes de aprendizaje corresponden a aquellos espacios en los que se desarrollan las actividades de aprendizaje propiamente tales. Estos son de tres tipos en la UA: presencial, real y virtual, cada uno de ellos con sus propias especificaciones y a los que la institución presta atención especial.

Ambientes de aprendizaje presencial
"ser promotores de bienestar"

El ambiente de aprendizaje presencial es aquel que se desarrolla en el aula tradicional, en el marco de la clásica interacción enseñanza – aprendizaje, en los que discurren distintas actividades de enseñanza-aprendizaje que cubren experiencias desarrolladas en aula, laboratorios, contextos de simulación u otros. Estos espacios deben satisfacer las siguientes condiciones:

- Ser flexibles y adaptables: El ambiente físico de la universidad debe ofrecer espacios multipropósitos que se adapten fácilmente a las necesidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje, conforme a las demandas y modalidades de la formación.
- Ser pedagógicamente intencionados y pertinentes: El modelamiento de los elementos de la sala, los espacios y ambientaciones deben ser preparados e intencionados para generar experiencias pedagógicas diversas, conforme a la naturaleza y características de carreras y programas. El ambiente físico acompaña al proceso educativo y busca provocar interacciones que potencien el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Ser inclusivos y accesibles: La universidad debe promover la generación de ambientes físicos universales, es decir, utilizables y habitables por la mayor diversidad de personas, accesibles física y culturalmente para todos y todas, buscando garantizar la inclusión y la participación.
- Ser promotores de bienestar: Los ambientes físicos institucionales -en que discurre la acción formativa deben cumplir las normas de seguridad requeridas- y, a la vez, promover condiciones de habitabilidad y comfort que provoquen sentimientos de aceptación, goce y salud entre los estudiantes y satisfagan sus expectativas e intereses.

Las carreras y programas de la UA podrán organizar su currículo incorporando en el macro y microcurrículo el uso de ambientes diversos y flexibles de aprendizaje: presenciales, no presenciales, mixtos, híbridos u otros, conforme a las políticas institucionales e instructivos de uso de la plataforma (Learning Management System – LMS) institucional.

Ambientes de aprendizaje real

El ambiente de aprendizaje real es aquel en que el o la estudiante desarrollan y exhiben desempeños fehacientes en entornos propios de la profesión (laboratorios clínicos, empresas, clínicas, hospitales, establecimientos escolares, servicios públicos, entre otros), fuera de la institución; es decir, todos aquellos escenarios reales donde se puede constatar la aplicación, por parte de los y las estudiantes, de los conocimientos y habilidades adquiridas, incluyendo también la práctica de actitudes y valores. Estos ambientes cobijan, entre otros, los desarrollos de actividades curriculares de práctica profesional, desarrollo de tesis, pasantías, experiencias de Aprendizaje y Servicio (A+S).

La universidad despliega un considerable esfuerzo en mantener estos espacios, los cuales exigen la mantención de convenios, la habilitación física de espacios en beneficio de los y las estudiantes, así como el pago de remuneraciones a quienes, en los centros de práctica y otros, apoyan a la institución en acciones de supervisión de los y las estudiantes.

Ambientes de aprendizaje virtual

Los ambientes virtuales son los que se crean mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, con la finalidad de proporcionar a los educandos recursos que faciliten sus aprendizajes en modalidades alternativas a las tradicionales. En este contexto, los ambientes virtuales de aprendizaje son aquellos ambientes en que, a diferencia del aula presencial, las interacciones entre los distintos componentes discurren en un contexto digital y donde la docencia se representa en las variantes de sincrónica o asincrónica, con apoyo en LMS.

Habitualmente este tipo de aprendizajes discurre en el marco de modalidades de impartición b-learning o e-learning (en este último caso la virtualidad es pura). No obstante, el aula presencial tradicional no inhibe la creación de ambientes virtuales. Hoy el aula presencial tradicional no puede aparecer disociada de prácticas asociadas al ejercicio de una docencia sincrónica o asincrónica y uso de estrategias metodológicas afirmadas en tecnologías. Estos componentes, a mayor abundamiento tras la pandemia, están para quedarse. Toda aula presencial, en este contexto, debe contener componentes de virtualidad.

5.2.3.2. Clima de aprendizaje

El clima de aprendizaje asocia la naturaleza y calidad de la interacción y la comunicación que se da entre los que se encuentran inmersos en el proceso de enseñanza – aprendizaje; esto es, entre el docente y su estudiantado, los y las estudiantes y el docente, así como entre los propios estudiantes, en el marco de relaciones permanentes y situadas en contextos altamente diversos y heterogéneos.

Dentro de este clima debe prevalecer la armonía, confianza, seguridad, y respeto a los derechos y dignidad de las partes. Tanto el estudiantado como el cuerpo docente tienen derechos inalienables y la institución, por mandato de la ley, es la responsable de su salvaguarda.



ROL DE LOS DIFERENTES ACTORES EN LA IMPLEMENTACIÓN Y ESCALAMIENTO DEL MODELO

VI. Rol de los diferentes actores en la implementación y escalamiento del Modelo

Un proceso de implementación y escalamiento, con calidad, del Modelo Educativo requiere de un quehacer virtuoso en el que cada estamento, y nivel de autoridad, reconoce y aporta valor —en el ejercicio de las responsabilidades que les compete— al quehacer institucional en estas materias.

Autoridades Superiores

Las autoridades superiores están llamadas a gestionar la implementación adecuada del Modelo Educativo institucional en todos los niveles formativos, y de asegurar su mejora continua, a través del /la (entre otros):

- Implementación y evaluación de políticas y estrategias de aseguramiento de la calidad de los planes y programas de formación, en oferta en los distintos niveles, que permitan la implementación del Modelo Educativo con excelencia y favorezcan su actualización periódica en un ciclo de mejora continua.

- Implementación y evaluación de políticas y estrategias de seguimiento a la progresión y trayectoria estudiantil.

- Implementación de estrategias de diseño y ajuste curricular periódico de carreras y programas.

- Evaluación de resultados y ajustes de instrumentos de verificación de la calidad del proceso formativo que den cuenta del grado de apropiación de las competencias declaradas en el Perfil de Egreso; entre otros, Evaluación de Medio Término y Evaluación del Perfil de Egreso.

- Gestión de procesos de acompañamiento y acciones de aseguramiento de la calidad del quehacer académico y docente (evaluación de desempeño, otros) en las diferentes unidades académicas, en consonancia con el Plan de Desarrollo Estratégico institucional.

- Dotación de medios y recursos adecuados para la formación y actualización permanente de académicos y docentes, en temas relacionados con el quehacer formativo.

- Capacitación periódica del personal administrativo y de servicios que presta apoyo a la docencia, con fines de apoyo a la calidad de los procesos de formación.

- Gestión de la infraestructura, bienes físicos y recursos didácticos que concurran al desarrollo con calidad del quehacer académico.

- Aseguramiento de las condiciones para el establecimiento de vínculos con el medio y el territorio, de modo de sostener diálogo permanente con sus organismos y desarrollar un trabajo conjunto que les permita participar tanto en las orientaciones como los desarrollos de los programas de formación.

- Gestión, en conjunto con la DDE y la Dirección de Vinculación de las experiencias de movilidad estudiantil, con otras universidades nacionales e internacionales.

- Gestión del intercambio de experiencias con otras universidades nacionales e internacionales, con fines de fortalecimiento de la gestión curricular y pedagógica.

- Monitoreo, seguimiento y evaluación de los Proyectos de desarrollo de carreras y programas (PCP), con fines de mejora continua del proceso formativo.

Docentes

Los docentes están llamados a implementar, con excelencia, el Modelo Educativo institucional en todos los niveles formativos, a través del /la:

- Facilitación de la construcción autónoma del conocimiento por parte de los y las estudiantes, a partir del uso de metodologías activas en su formación.

- Contextualización y orientación del desarrollo de situaciones de aprendizaje, de acuerdo con los requerimientos del perfil de egreso del respectivo plan de estudios.

- Evaluación puntual de los aprendizajes de los y las estudiantes, con retroalimentación continua y oportuna que dé cuenta tanto de las fortalezas como las debilidades de aquellos.

- Integración de la docencia con la investigación e innovación como una herramientas para profesionalizar la función docente y comprender la acción educativa y sus elementos.

- Integración de la docencia y la vinculación con el medio nacional e internacional, de manera que los y las estudiantes puedan contar con aprendizajes en contexto profesional real.

- Construcción de conocimiento válido sobre la práctica docente, con difusión de resultados.

- Compromiso con el propio desarrollo personal y profesional a través de la participación en cursos de perfeccionamiento y capacitaciones destinadas a mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación y a favorecer el desarrollo académico.

- Compromiso permanente en el aula con los principios establecidos por la Ley de universidades estatales, y asumidos por la universidad, en cuanto a la no discriminación, la equidad de género, el respeto, la tolerancia, la valoración y el fomento del mérito, la inclusión y la equidad.

Estudiantes

El estudiante, protagonista de su propio proceso formativo, debe aprender a aprender, es decir adquirir las habilidades para el autoaprendizaje a lo largo de su vida; su nuevo rol implica:

- Compromiso con su aprendizaje, ajustando sus acciones a aspectos éticos que consoliden una consistente formación profesional.

- Desarrollo, en conjunto con sus profesores y compañeros(as), de ambientes de aprendizaje caracterizados por la no discriminación, la equidad de género, el respeto, la tolerancia, la valoración del otro, la cooperación y la inclusión.

- Participación de las actividades programadas de manera constante y activa, con responsabilidad y compromiso, transformando dichas experiencias en aprendizajes significativos.

- Búsqueda, selección, elaboración y comunicación —de manera autónoma—de información relacionada con contenidos que son parte de su formación, a través de la exploración de diversas fuentes.

- Uso de las TIC como herramientas claves en su proceso formativo y en su formación profesional.

- Compromiso con la búsqueda de solución a problemas reales, a través de la investigación y aplicación de conocimientos propios de su disciplina y su formación integral.

- Generación, participación e intercambio de experiencias de formación con pares, siendo capaz de integrarse a equipos de trabajo, a fin de potenciar su aprendizaje.

- Intercambio autónomo con académicos y docentes, en el intercambio de experiencias y propuestas que contribuyan a su proceso de formación.

- Participación activa en la generación de actividades extraprogramáticas con el medio y el territorio que favorezcan su desarrollo personal y profesional.

- Compromiso y acción proactiva en la estructura organizacional estudiantil para contribuir de manera responsable a la generación de propuestas y acciones orientadas en el fortalecimiento de su formación.

Personal Administrativo y de Servicios

El personal administrativo y de servicios, y los sistemas de apoyo a su cargo, representan un soporte fundamental para el sostenimiento del proceso formativo institucional. El apoyo que brindan hace posible que se generen las condiciones para que este discurra eficaz y efectivamente, y con calidad.
A estos actores les compete:

- Apoyo logístico a las acciones pedagógicas, de acuerdo con las particularidades del papel que les corresponde en la estructura administrativa y de servicios.

- Generación de entornos amigables para el desarrollo de la acción formativa de la universidad, caracterizados por el respeto y buen servicio a los estudiantes.

- Desarrollo eficaz y eficiente de la gestión administrativa involucrada en los procesos académicos.

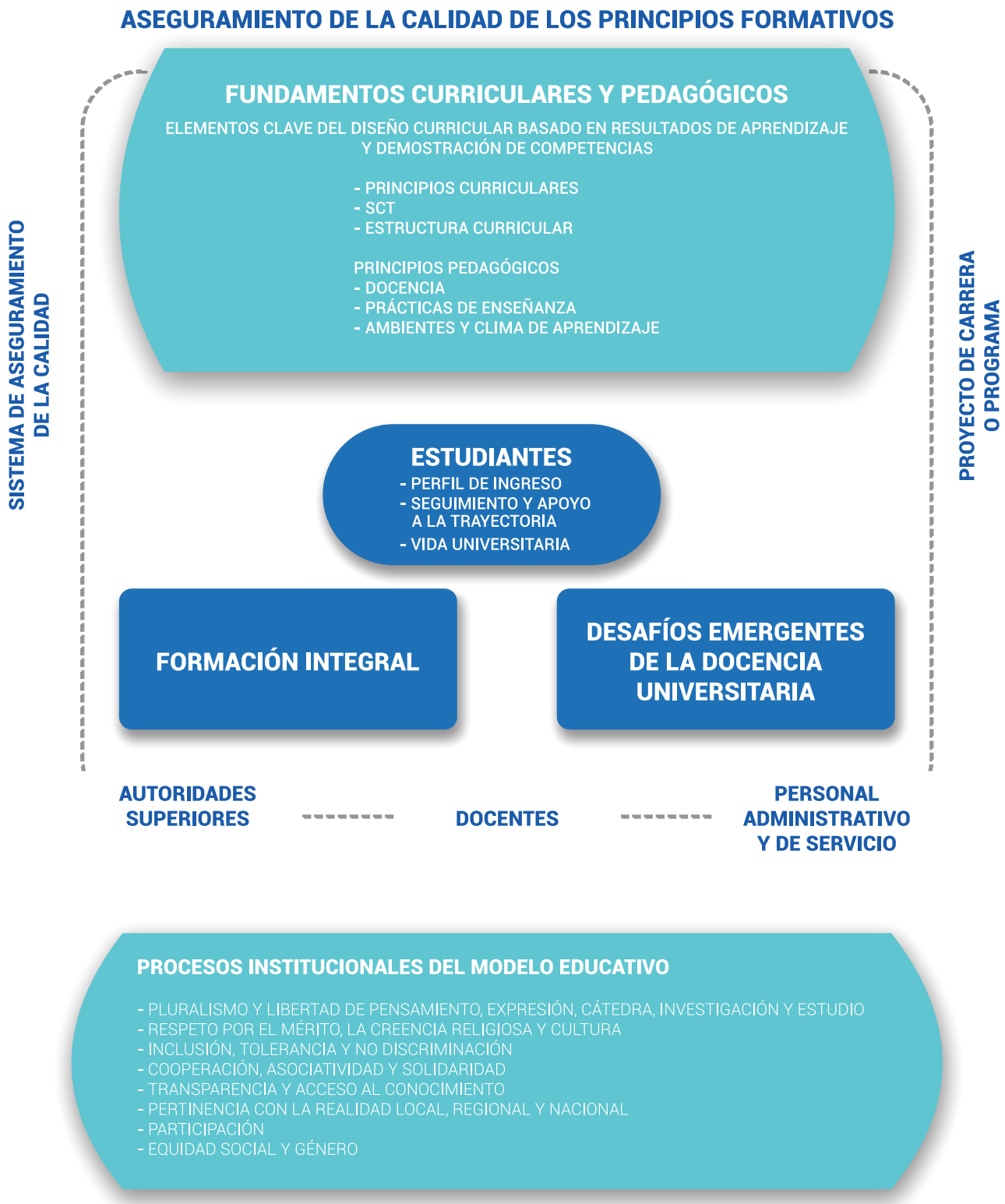
- Información oportuna y pertinente a docentes y estudiantes.

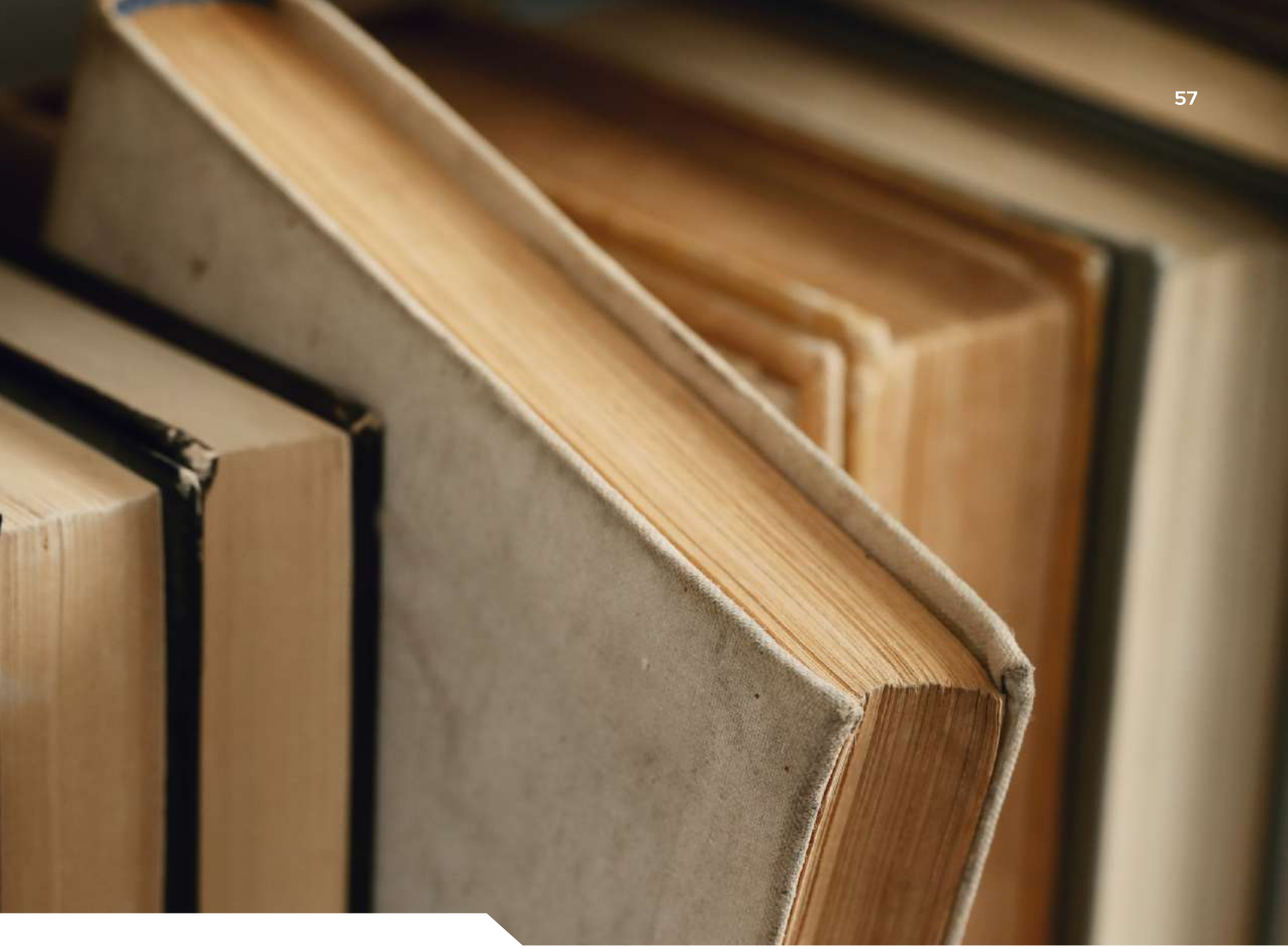
- Facilitación de la comunicación y coordinación entre los actores del proceso educativo.

- Otorgamiento de soporte técnico a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- Mantención de la infraestructura en buen estado y los recursos disponibles y aptos, para que el estudiante pueda realizar sus estudios en diferentes espacios, utilizando los recursos y medios que la universidad pone a su alcance.

VII. DIAGRAMA DEL MODELO EDUCATIVO





VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AEQUALIS, Boletín de Formación en Educación Superior. ChatGPT is going to change education, not destroy it. Número 01 / 05 de Julio de 2023.
  https://www.technologyreview.com/2023/04/06/1071059/chatgpt-change-not-destroy-education-openai/amp/
- ANTOFAGASTA. Reporte Comunal 2023 (datos disponibles a diciembre 2020). Biblioteca del Congreso Nacional (BCN).
- ATLAS, S. (2023) 'ChatGPT for Higher Education and Professional Development: A Guide to Conversational AI', College of Business Faculty Publications [Preprint]. Disponible en: https://digitalcommons.uri.edu/cba_facpubs/548.
- BEELEN J., Jones E. (2015) Redefining Internationalization at Home. En: CurajA., MateiL., PricopieR., Salmi J., Scott P. (eds) The European Higher Education Area. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5
- BENEITONE, Pablo (2022). Internacionalización del currículo: Una respuesta democratizadora a las desigualdades resultantes de la movilidad académica elitista. Revista Educación Superior y Sociedad, Vol. 34, Nº.1, pp. 422-444. https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.526
- CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO – CINDA (2013). Articulación entre el pregrado y el postgrado: experiencias universitarias.
- CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO – CINDA (2020), Hacia una propuesta de articulación entre pregrado y postgrado en las universidades chilenas.
- CEPAL – UNESCO (2020). Informe COVID 19. La educación en tiempos de la pandemia de COVID 19.
- COMISIÓN MUNDIAL SOBRE EL FUTURO DEL TRABAJO (2019). Encuentro de Relaciones Laborales: "Desafíos de la 4ta revolución industrial en Chile". Ver Informe "Trabajar para un futuro más prometedor". Comisión Mundial sobre el futuro del trabajo. Santiago.
- CORFO (2022). Chile y sus regiones en datos económicos. Informe económico para la descentralización, p. 118.
- CORFO (2022). Chile y sus regiones en datos económicos. Informe económico para la descentralización, p. 120 – 122.
- DRUCKER, Peter (1993). La sociedad poscapitalista. Apóstrofe.
- HITCHCOCK, David, "Critical Thinking", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2020 Edition), Edward N. Zalta (ed.).
  https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/critical-thinking/
- HODGES, Charles, et al. Understanding Pandemic Pedagogy: Differences Between Emergency Remote, Remote, and Online Teaching. A special report of the State of the Nation: K-12 E-Learning in Canada project. December 2020. https://canelearn.net
- HOLLANDER, J. B. (2021). The pandemic is taking higher education back to school. University World News, 23 January. https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210118070559840. Acceso en 10 noviembre 2023.
- HUDZIK, J. (2011). Comprehensive Internationalization. From Concept to Action. NAFSA: Association of International Educators.
- KNIGHT, J. (2008). Internationalization: A Decade of Changes and Challenges. International Higher Education, (50). https://doi.org/10.6017/ihe.2008.50.8001
- OCDE. "PISA 2018 Global Competence". OECD.org
  http://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm
- ORELLANA Víctor (2011). "Nuevos estudiantes y tendencias emergentes en la educación superior. Una mirada al Chile del mañana" Editores: Mónica Jiménez de la Jara y Felipe Lagos Rojas (2011). Nueva geografía del sistema de educación superior y de los estudiantes. Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias. Aequalis. Foro de Educación Superior.

- LEASK, B. (2005). Internationalisation of the curriculum: teaching and learning. En J. Carroll & J. Ryan (Eds.), Teaching international students: Improving learning for all. Routledge.
- LEY N° 21.091. Sobre Educación Superior. 11-MAY-2018.
- LEY N° 21.094. Sobre universidades estatales. 25-MAY-2018.
- McKinsey & Company). Un futuro que funciona: automatización, empleo y productividad. McKinsey Global Institute. Enero, 2017.
- Merriam, S.B. and Brockett, R.G. (1997). The Profession and Practice of Adult Education: An Introduction.
- MINEDUC – MECESUP (2014). Manual para la implementación del Sistema de Créditos Transferibles SCT – Chile. 2ª Edición.
- MINEDUC – División de Educación Superior (2016). Marco de cualificaciones para la Educación Superior. Santiago, Chile.
- MINEDUC, Subsecretaría de Educación Superior – SIES (2021). Informe 2021 de matrículas en pregrado.
- MINEDUC (2023). Marco general de Educación Inclusiva. Documento de trabajo. Gabinete Ministerial. Unidad de Inclusión y Participación Gabinete Ministerial.
- MIRANDA, Ch. (2005). Formación Permanente de Profesores. Impacto en sus competencias profesionales. Santiago: PUC.
- RIMBAU Gilabert, Eva (2008). El Reconocimiento de los aprendizajes adquiridos por la experiencia previa: un nuevo reto para el sistema universitario. Estudios sobre Educación, 15, 31-51.
- SCHNETTLER, B., Denegri, M., Miranda, H., Sepúlveda, J., Orellana, L., Paiva, G., & Grunert, K. G. (2015). Family support and subjective well-being: An exploratory study of university students in southern Chile. Social Indicators Research, 122(3), 833–864.
- SCHNETTLER, Berta, Miranda-Zapata, Edgardo, Grunert, Klaus G., Lobos, Germán, Denegri, Marianela, Hueche, Clementina, & Poblete, Héctor. (2018). University student profiles according to satisfaction with life, food and family. Revista chilena de nutrición, 45(3), 263-270. https://dx.doi.org/10.4067/s0717-75182018000400263
- SEBASTIÁN, Jesús (2011), Dimensiones y métrica de la internacionalización de las universidades, Universidades, Núm. 51, pp. 3-16. https://www.redalyc.org/pdf/373/37322089002
- SESSAREGO-ESPELETA, Ida y José González-Campos (2022). La internacionalización en las universidades chilenas: ¿es el aprendizaje del inglés la orientación dominante en los planes estratégicos institucionales? Revista Iberoamericana de Educación Superior, Núm. 38 Vol. XIII, pp. 204-219. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.38.1519
- SILVA Quiroz, Juan, & Maturana Castillo, Daniela. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. Innovación educativa (México, DF), 17(73), 117-131. Recuperado en 11 de noviembre de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100117&lng=es&tlng=es
- TOURIÑÁN López, José Manuel. "La tercera misión de la universidad, transferencia de conocimiento y sociedades del conocimiento. Una aproximación desde la pedagogía. Contextos educativos: Revista de educación, ISSN 1575-023X, Nº 26, 2020 (Ejemplar dedicado a: Política educativa), págs. 41-81.
- UNESCO (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, París 07 SP, Francia, pp. 13-16. https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/marco-competencias-docentes
- UNESCO – IESALC (2021). Pensar más allá de los límites Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050.
- UNESCO – IESALC (2021). Caminos hacia 2050 y más allá: resultados de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior.
- UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707
- UNESCO – IESALC (2021). ¿Cerrar ahora para reabrir mejor mañana? La continuidad pedagógica en las universidades de América Latina durante la pandemia.

- UNESCO IESALC. (2021a). Virtual student mobility in higher education during COVID 19. https://www.youtube.com/watch?v=-BWk3y_W53k0
- UNESCO IESALC. (2021b). Pathways to 2050 and beyond: Findings from a Public Consultation on the Futures of Higher Education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379985/
- UNESCO (2022). Mentes en movimiento: Oportunidades y desafíos para la movilidad virtual de estudiantes en un mundo pospandémico. Instituto Internacional de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- UNESCO – IESALC (2023). Diez ejes para repensar la educación superior del mañana en América Latina y el Caribe: una contribución a la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO; artículos de expertos.
- UNESCO (2023). Chat GPT e Inteligencia Artificial en la Educación Superior: Guía de inicio rápido.
- ZIERER, Klaus (2015). Educational expertise: the concept of 'mind frames' as an integrative model for professionalisation in teaching. Oxford Review of Education 41(6):1-17 http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2015.1121140



MODELO EDUCATIVO

UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA

2023

www.uantof.cl