



Modelo Educativo de la Universidad de Concepción

Ciudad Universitaria, abril de 2024



Universidad
de Concepción



Créditos Equipo Técnico ME

Universidad de Concepción

Publicación

Vicerrectoría Universidad de Concepción

Vicerrectora

Dra. Paulina Rincón González

Equipo ejecutivo

Directora de Docencia

Dra. Carolyn Fernández Branada

Director de Postgrado

Dr. Bernardo Riffo Ocares

Coordinadora de Formación Permanente

Dra. Ruth Pérez Villegas

Diseño y Diagramación

Pablo Victoriano Yáñez

Fotografía

Dirección de Comunicaciones

Comité Técnico

Dirección de Docencia

Eliset Le Golf Muñoz

Juan Francisco Hernández Quidel

Jael Flores Flores

Jorge Ávila Ávila

Francisca Herrera Correa

Asesores Curriculares UniDD

Coordinación de Formación
Permanente

Nataly Cisternas San Martín

Asesora Curricular

Esteban Guzmán Muñoz

Asesor Curricular

Ángela Rivas Poblete

Encargada Calidad de

Capacitación

Dirección de Postgrado

Ingrid Gajardo Escobar

Asesora Curricular

Camila Rubilar Rojas

Asesora Curricular

Denisse Landea Balin

Red Técnica de Calidad (MAQ)

Asesora Vicerrectoría

Daniela Garrido Reyes

Índice

Presentación	4		
I. Introducción	7		
Misión	8		
Visión	8		
Valores	8		
Lineamientos Institucionales	9		
II. Modelo Educativo de la Universidad de Concepción	10		
2.1. Paradigma teórico del Modelo Educativo UdeC	10		
2.2. Niveles de formación en la UdeC	13		
Carreras o Programas de Pregrado	13		
Programas de Postgrado	17		
Programas de Formación Permanente	22		
Articulación entre Niveles Formativos	24		
2.3. Desarrollo de competencias en los distintos niveles de formación	26		
Competencias genéricas o transversales	26		
Competencias específicas (académicas o profesionales)	28		
Evaluación intermedia del desarrollo de competencias	28		
2.4. Modalidades de enseñanza y aprendizaje	29		
2.5. La evaluación de competencias en la UdeC	31		
2.6. Perfil de egreso y graduación para la formación en la UdeC	35		
III. Aseguramiento de la Calidad en la Docencia y Resultados del Proceso Formativo	38		
3.1. Modelo de Aseguramiento de la Calidad (MAQ) de la Formación en la UdeC	38		
3.2. Modificaciones curriculares	41		
3.3. Creación y cierre de carreras y programas	42		
Glosario	47		
Referencias Bibliográficas	52		

Presentación

El presente documento constituye la actualización del Modelo Educativo de la Universidad de Concepción, cuyo origen se remonta al año 2006, en el marco de los diversos procesos de renovación curricular de la época, formalizados en el año 2011 (resolución 2011-197-1 de Vicerrectoría). A casi 15 años de la formalización de dicho modelo, nuestra Planificación Estratégica Institucional 2021-2030, en la dimensión Docencia y Resultados del Proceso Formativo, estableció como uno de sus objetivos “Garantizar un proceso formativo integral de excelencia” para lo cual se planificó, entre otras acciones, la actualización del Modelo Educativo, de manera tal de asegurar su pertinencia en relación con las nuevas orientaciones estratégicas.

Este documento, por tanto, se alinea con las políticas institucionales transversales al quehacer académico que se han sistematizado en nuestra Universidad desde aquellos años al día de hoy: Política de Calidad Institucional, Política de Equidad de Género y Diversidad Sexual, Política de Internacionalización y Política de Inclusión, Atención y Valoración de la Diversidad, cuerpos normativos que, a su vez, reflejan los cambios en el medio local, regional y nacional que se han vivido en las últimas décadas.





Del mismo modo, esta revisión y actualización del Modelo Educativo se nutre del trabajo realizado desde distintas fuentes. Por una parte, aquel que ha llevado a cabo la Comisión de Mejoramiento Continuo de la Planificación de la Docencia; por otra parte, los aportes de los equipos que han ejecutado distintos proyectos de fortalecimiento institucional, aprobados por el Ministerio de Educación en beneficio de nuestra Institución, y que nos han permitido avanzar en materias claves para el quehacer de la Universidad de Concepción. En concreto, esta revisión ha recogido el trabajo realizado en los siguientes proyectos de fortalecimiento institucional:

- Plan de fortalecimiento de la internacionalización del pregrado de la Universidad de Concepción (UCO N° 1966, 2019-2022).
- Docencia en red: Fortalecimiento de la innovación docente de pre y postgrado con recursos y actividades en línea (UCO N° 20102, 2020-2022).
- Fortalecimiento de la política, cultura y prácticas de inclusión y atención a la diversidad en la educación superior de la región del Biobío (UCO N° 2095, 2020-2022).
- Transversalización del enfoque de género en la Universidad de Concepción, orientado hacia un proceso de certificación (UCO N° 21101, 2021-2024).
- Fortalecimiento de la interdisciplina en formación e investigación en la Universidad de Concepción (UCO N°21102, 2021-2024).

Asimismo, la actualización de nuestro Modelo Educativo ha recogido también la experiencia institucional vivida como consecuencia de los cambios introducidos en la docencia a raíz de la pandemia por Covid-19 que afectó a nuestro país y al mundo. Sin duda, la experiencia de virtualización forzada de los procesos formativos, o enseñanza remota de emergencia (ERE), generó espacios de crecimiento acelerados en el uso de las tecnologías al servicio de la educación, y un avance hacia modalidades formativas mixtas que combinan la presencialidad con las actividades no presenciales sincrónicas y asincrónicas. En la misma línea, los cambios que el uso de la inteligencia artificial impondrán en la formación, deberán reflejarse en la implementación de este modelo. Finalmente, la revisión y actualización del Modelo Educativo UdeC es coherente con las definiciones establecidas en el documento Perfil para la docencia UdeC (Universidad de Concepción, 2022a).

De este modo, el Modelo Educativo de la Universidad de Concepción, se enriquece y profundiza, manteniendo sus aspectos claves, a saber:

1. Pone en el centro del proceso formativo al/la estudiante, específicamente, el desarrollo de sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores para así facilitar su desempeño académico y profesional, como un/a protagonista activo/a de un aprendizaje interactivo, compartido y distribuido.
2. Está orientado al desarrollo de competencias, considerando que ha transitado desde una educación preferentemente centrada en la enseñanza de contenidos hacia una educación centrada en el aprendizaje.
3. Considera competencias profesionales específicas de las distintas carreras o programas, así como también competencias genéricas que han evolucionado de una lista inicial a las cuatro macro competencias actuales.
4. Incorpora la formación en investigación a partir del pregrado, pues se parte del supuesto de que el/la estudiante necesita ser capaz de manejar el conocimiento, actualizarlo, seleccionar la información, conocer las fuentes de información y comprender lo aprendido para integrarlo y transferirlo a nuevas situaciones, además de participar en la creación de nuevo conocimiento a través de la investigación y/o innovación.
5. Considera la articulación entre los niveles formativos, debido a la especial atención en el aprendizaje a lo largo de la vida.
6. Adscribe al Sistema de Créditos Transferibles (SCT) desarrollado e implementado por las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores y Rectoras de Universidades Chilenas (CRUCH).

El documento que se presenta a continuación se estructura en tres apartados: una introducción en que se establecen los principales aspectos de nuestra planificación estratégica institucional con la que esta actualización se alinea; la descripción del Modelo Educativo propiamente tal; y las principales características del modelo de aseguramiento de la calidad en la dimensión de docencia y resultados del proceso formativo.

Tenemos la certeza de que esta actualización de nuestro Modelo Educativo permitirá profundizar en el aporte que como Institución -desde el eje de Docencia y Resultados del Proceso Formativo- hacemos a los objetivos de desarrollo humano, a través de los instrumentos y herramientas que se derivarán de nuestra política de formación.

Dra. Paulina Paz Rincón González
Vicerrectora

I. Introducción

La transformación digital, los procesos migratorios, los cambios socioculturales y, por supuesto, los efectos de la pandemia mundial del Covid-19, han provocado que las instituciones universitarias se vean enfrentadas a múltiples desafíos en un escenario constantemente cambiante, pero que también genera grandes oportunidades de crecimiento y mejora, si estos desafíos son enfrentados adecuadamente.

En el contexto nacional e internacional, las universidades, más allá de entregar una educación de calidad que fomente el desarrollo económico y social del país, deben contribuir a propiciar una comunidad más justa, participativa e inclusiva, construyendo espacios de encuentro y diálogo, como también ser polos de desarrollo del conocimiento, investigación e innovación.

Hoy en día, resulta imprescindible que las instituciones universitarias existan en armonía con su medio y sean entes facilitadores del desarrollo local, regional y nacional. Por ello, la Universidad de Concepción, desde sus inicios, ha perseguido no solo ser un aporte a la formación de profesionales, sino que también constituirse en una entidad que contribuya al desarrollo humano en todo su amplio espectro, imprimiendo su propio sello en cada una de las personas que forman parte de la comunidad y de la ciudadanía en general.

La Universidad de Concepción, como institución educativa completa y compleja, con sus 20 facultades y 3 escuelas, a través de sus tres campus -Concepción, Chillán y Los Ángeles-, y de un cuarto campus virtual, forma profesionales del futuro en todas las áreas del saber humano, cumpliendo un rol esencial a nivel nacional en la generación y desarrollo del conocimiento, las humanidades, las artes y la cultura, proyectándose con ello como un pilar fundamental del sistema universitario chileno. Cuenta con más de 27.000 estudiantes en pregrado y sobre 3.000 estudiantes en postgrado, ofreciendo, en este nivel, programas de doctorado, de magíster, así como programas de formación de especialistas en áreas de la salud. Brinda, además, una amplia oferta de formación permanente a través de programas de diplomados, diplomas y cursos orientados a la actualización y desarrollo de competencias para el mundo laboral.

La Universidad de Concepción cimienta sus actividades en principios sólidos que definen su identidad en todo el quehacer universitario y que se ven reflejados en la contribución histórica de nuestra Casa de Estudios al desarrollo del país y sus regiones.





El **Modelo Educativo** que se presenta se enmarca en la misión, visión y valores universitarios, así como en los lineamientos institucionales que la Universidad ha establecido para la década 2021-2030 de Planificación Estratégica Institucional (Universidad de Concepción, 2020).



Misión

Somos una universidad laica y pluralista, fundada por y para la comunidad, que contribuye al desarrollo sustentable, desde las distintas áreas del saber, a través de la formación de personas altamente comprometidas con la sociedad, así como en la generación, preservación y transferencia del conocimiento, de las artes y las culturas.



Visión

Ser una universidad inclusiva y de excelencia reconocida internacionalmente, que proporcione a sus integrantes una formación ética, valórica, intelectual y socialmente transformadora; y que, gracias al desarrollo armónico, colaborativo y sinérgico de las ciencias, las tecnologías, las humanidades y las artes, esté capacitada para abordar eficientemente los desafíos que plantea la sociedad.



Valores

- Probidad, ética y transparencia.
- Libertad de expresión y democracia.
- Pensamiento crítico.
- Equidad, inclusión y responsabilidad social
- Conservación del medioambiente y su biodiversidad.



Lineamientos Institucionales

- 1** Universidad interdisciplinaria de impacto nacional con proyección internacional. A partir de un trabajo colaborativo e integrativo de excelencia entre las distintas disciplinas, la Universidad potenciará el desarrollo sustentable de las comunidades y territorios con los que se relaciona, en concordancia con su espíritu fundacional, contribuyendo a las regiones, el país y a los desafíos del mundo.
- 2** Innovación para la excelencia. La Universidad valorará e impulsará la innovación como forma de mejorar continuamente los procesos, bienes y servicios de la institución para asegurar su calidad y promover la creación de valor compartido.
- 3** Comunidad comprometida con la inclusión y la equidad de género. La Universidad impulsará una cultura institucional que se distinga por la valoración de la diversidad, la eliminación de todo tipo de discriminación y la co-construcción de un espacio igualitario y libre de violencia de género.
- 4** Desarrollo sustentable de la institución. La Universidad asegurará su desarrollo sustentable, mediante un trabajo activo y responsable de la comunidad universitaria que resguarde el balance entre el impacto ecológico, social y su bienestar económico, optimizando y generando oportunidades que contribuyan al progreso institucional y de sus integrantes.

En concordancia con estos lineamientos institucionales, la Universidad de Concepción ha avanzado en una serie de políticas transversales a los ejes misionales universitarios: **a) Equidad de Género y Diversidad Sexual (Universidad de Concepción, 2022b), b) Internacionalización (Universidad de Concepción, 2022c) y c) Inclusión, Atención y Valoración de la Diversidad (Universidad de Concepción, 2022d)**. Dichas políticas impactan todo el quehacer institucional, por lo que también nuestro modelo educativo recoge sus lineamientos de manera tal de garantizar una formación con perspectiva de género, que permita y promueva la internacionalización y que garantice una educación inclusiva y no sexista.

II. Modelo Educativo de la Universidad de Concepción

2.1. Paradigma teórico del Modelo Educativo UdeC

El Modelo Educativo de la Universidad de Concepción surge para dar respuesta a los requerimientos de desarrollo, de demandas ocupacionales que reflejen las destrezas y habilidades requeridas por el mercado laboral y por la masificación educacional de los últimos años (Universidad de Concepción, 2011; Vargas, 2008). Se adscribe a una concepción curricular orientada al desarrollo de competencias que contribuya al crecimiento cultural, social y económico de la sociedad, lo que implica cambios en las formas de enseñar y aprender, el uso de metodologías y estrategias diversas y pertinentes, poniendo el acento en la evaluación de los resultados de aprendizaje con procedimientos evaluativos en diálogo y coherencia con esta concepción educativa. De este modo, se aleja de la visión de la evaluación tradicional, entendida como un mecanismo de medición y calificación, y reducida a la verificación de contenidos, estableciendo más bien el posicionamiento de un paradigma de evaluación para el aprendizaje con situaciones evaluativas contextualizadas, entregando protagonismo al estudiantado y produciendo un rol de mediador del cuerpo docente con el estudiantado (Biggs, 2006; Monereo, 2009; Bolívar, 2016).

En este contexto, la institución asume el compromiso de una oferta educativa amplia, abierta y flexible, orientada al desarrollo de competencias transversales (genéricas) y disciplinares (específicas). Sus resultados de aprendizajes, buscados a través de procesos formativos planificados, intencionados e implementados mediante metodologías activas y participativas, y prácticas evaluativas pertinentes, apuntan coherentemente al logro de aprendizajes significativos. Así, titulados y tituladas alcanzan perfiles de egreso actualizados y contextualizados con las tendencias nacionales e internacionales, las que responden a las demandas que la sociedad necesita cubrir (Montagud-Mascarell & Gandía-Cabedo, 2015). Específicamente, la flexibilidad se entiende como una orientación educativa primordial que se debe asumir, desde la mirada de los aprendizajes de los y las estudiantes, entregando mayor autonomía en las decisiones respecto a su formación, tanto en los itinerarios formativos, como en las salidas o entradas a los programas de estudio (Sepúlveda-Egaña & Vergara-Núñez, 2023). Ello se caracteriza por:

- Oferta educativa flexible.
- Opciones educativas orientadas al desarrollo de competencias.
- Articulación entre los diferentes niveles formativos.
- Convergencia con tendencias internacionales.





Este modelo se encuentra centrado en los aprendizajes, la transparencia en los procesos y la diversidad de saberes necesarios para un desempeño eficiente en distintos escenarios, transitando desde un enfoque educativo tradicional, caracterizado por situar el énfasis en el saber (dominio cognitivo) y posicionar la construcción del conocimiento desde la reproducción y transmisión conceptual, a un enfoque educativo que busca intencionar espacios curriculares que propicien el desarrollo de aprendizajes integrados, incorporando el dominio procedimental y actitudinal (saber hacer y ser) en contextos reales o auténticos, de tal forma que las y los profesionales en formación sean capaces de demostrar dichos aprendizajes, evidenciando desempeños en torno a situaciones realistas de la vida cotidiana, profesional o laboral, movilizando integradamente recursos de diversa naturaleza para enfrentar de manera idónea los problemas de una determinada profesión o disciplina (Villaroel & Bruna, 2014). Para cumplir este propósito, la evaluación de las competencias debe realizarse en una situación lo más auténtica posible, que requiera que las y los estudiantes apliquen las mismas competencias que aplicarían en la vida profesional. Métodos como la simulación clínica, el aprendizaje basado en problemas y en casos, o la elaboración de portafolios, constituyen ejemplos de evaluaciones auténticas, pues promueven el desarrollo de habilidades profesionales y el aprendizaje en contextos de la vida real (Escobar et al., 2023). Siguiendo el criterio de Muñoz-Jaramillo (2023), una de las características que distingue a la evaluación auténtica es su capacidad para entrelazar de manera casi indistinguible el proceso de aprendizaje y la evaluación de las y los estudiantes.

La flexibilidad y apertura del modelo educativo UdeC está dada porque permite distintas instancias de desarrollo formativo, incorporando la interdisciplina, la movilidad (tanto a nivel nacional como internacional) y la elección de rutas formativas a través de asignaturas electivas y complementarias e incluso de programas de minors, en el pregrado. A nivel de postgrado, esta apertura y flexibilidad se ve también en la movilidad y articulación entre niveles formativos y programas.

Desde esta perspectiva, el Perfil de Egreso, Graduación o Laboral, declarado para cada programa formativo en función de su nivel, debe responder a un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que describe las características a demostrar en el ejercicio del desempeño académico, profesional y/o laboral, a partir de acciones concretas de lo que la/el estudiante debe realizar en determinados escenarios contextuales. Así, dichas instancias no solo permitan al/la docente extraer información respecto del proceso, sino que, de igual forma, dichas experiencias de aprendizaje permiten a las/os actores clave saber cuáles son los logros adquiridos y los aspectos a mejorar; de esta forma, además, la retroalimentación y la evaluación formativa o procesual, constituyen instancias relevantes que caracterizan el proceso como experiencias compartidas, participativas y socializadas. A nivel procedimental, la evaluación del desarrollo de competencias debe entregar pruebas y evidencias concretas sobre lo desarrollado en términos de resultados de aprendizaje, a través de instrumentos que recojan, midan, observen y evidencien, progresivamente, aspectos concretos, transparentes en su aplicación, y que representen una utilidad para el proceso de aprendizaje (Ibarra-Sáiz, et. al, 2023). Dentro de este contexto, la evaluación es una herramienta de retroalimentación en los procesos educativos, por lo que debe dejar de apreciarse únicamente como un medio para medir el rendimiento académico de los/as estudiantes. En efecto, cuando se utiliza adecuadamente, puede ser una favorable fuente de información para mejorar el aprendizaje (García, 2023).

La implementación de este modelo educativo supone que el cuerpo académico en su quehacer docente despliega características clave que se han definido en el Perfil para la Docencia en la Universidad de Concepción (Universidad de Concepción, 2022a).





2.2. Niveles de formación en la UdeC

Carreras o Programas de Pregrado

La docencia de pregrado en la UdeC

Los procesos formativos de pregrado en la Universidad de Concepción constituyen el primer ciclo de formación universitaria. En él, nuestro estudiantado será partícipe de las innovaciones y de los cambios orientados a sus trayectorias formativas como profesionales de excelencia, creativos, reflexivos, críticos y sensibles a los problemas de la sociedad.

El objetivo del nivel de formación de pregrado consiste en transformar estudiantes en profesionales con competencias en un área o campo específico, quienes combinan los conocimientos teóricos y prácticos adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad. De este modo, la Universidad de Concepción forma profesionales de alto desempeño y personas con capacidad para integrarse al ámbito laboral y mantenerse sensibles a una formación continua como parte

de la responsabilidad con su área disciplinar y los requerimientos siempre cambiantes de la sociedad, así como evidenciar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer una profesión, resolver los problemas del ámbito disciplinar de forma autónoma y flexible, proponer nuevos desafíos, colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo, siempre con una mirada interdisciplinaria.

Para concretar esta aspiración, cada carrera o programa de pregrado enmarca el diseño curricular, su implementación y evaluación sistemática de los resultados de su proceso formativo, de acuerdo con los lineamientos establecidos en este Modelo Educativo. Para ello, adecúa los métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación, incorporando el uso de nuevas tecnologías y asegurando una capacitación pedagógica y disciplinaria sistemática, a fin de favorecer su debida implementación. Asimismo, asume el compromiso con la calidad, la equidad, la innovación, la interdisciplina, la creación de conocimiento y la flexibilidad del currículo.

Estructuralmente, el modelo pedagógico institucional se adscribe al Sistema de Créditos Transferibles (SCT), desarrollado e implementado por las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores y Rectoras de Universidades Chilenas (CRUCH), y utilizado para medir y armonizar la carga de trabajo académico requerido por un/a estudiante para lograr los resultados de aprendizaje y las competencias del perfil de egreso de un plan de estudios, incorporando tanto las horas de docencia directa como las horas de trabajo autónomo del/la estudiante (CRUCH, 2015).

De esta forma, el concepto de **crédito** es definido como la unidad de valoración de la actividad académica del/la estudiante y establece valores referenciales que permiten la unificación de la aplicación de los principios y componentes del Sistema. Para la UdeC, se espera, en este nivel formativo, una dedicación completa entre 45 y 50 horas cronológicas semanales, lo que corresponde a 60 SCT anuales (cada SCT corresponde a 27 horas de trabajo real).

La arquitectura curricular de un plan de estudio debe fomentar diferentes salidas intermedias y de término, promoviendo la movilidad, la articulación y la combinación de grados y títulos. Es así como se definen opciones de egreso intermedio como Bachillerato, Habilitación Profesional y Licenciatura, así como opciones de perfeccionamiento específico como programas minors, cursos, diplomas y diplomados.

El **plan de estudios** de un programa es el conjunto de asignaturas, módulos y otras actividades curriculares ordenadas en una secuencia preestablecida conducente a la obtención de un Grado Académico y/o un Título Profesional.

Una **asignatura** es el conjunto de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, además de la descripción de actividades de enseñanza-aprendizaje de una o más áreas del conocimiento conducentes a que el/la estudiante adquiera, desarrolle y demuestre, en una unidad de tiempo determinada, un conjunto de resultados de aprendizaje. Presenta la calidad de obligatoria, electiva,

complementaria o de libre elección y constituye la unidad básica de los Planes de Estudios. Una misma asignatura puede tener requisitos alternativos y ser parte de distintos programas de estudio.

Por su parte, un **módulo** es una estructura integradora de actividades de aprendizaje que, en un período determinado, a través de dos o más asignaturas, permite alcanzar objetivos pedagógicos particulares. Según su naturaleza, se pueden clasificar en:

- Módulos fundamentales, que componen el eje central de la carrera y están destinados a la adquisición y ampliación de conocimientos (p. ej. en Pedagogía: Fundamentos de la Educación, Teorías Curriculares, Evaluación para el Aprendizaje; en Ingeniería: Cálculo, Álgebra, Electrónica, Física, entre otras).
- Módulos de apoyo, que sustentan los módulos fundamentales y ayudan a profundizar aspectos conceptuales de las disciplinas (p. ej. Matemáticas, Estadística, Tecnología de la Información, Biología, Epistemología, etc.).
- Módulo de capacidades y habilidades genéricas que permiten enfrentar exitosamente la vida laboral (p. ej. habilidades de aprendizaje, trabajo colaborativo, idiomas extranjeros, habilidades comunicacionales, capacidad de organización, entre otros).
- Módulos de especialidad, que complementan el saber de las áreas de la disciplina que el/la estudiante puede escoger para una mayor profundización conceptual (p. ej. en Pedagogía en Matemática: Didáctica de la enseñanza de la geometría; en Ingeniería en Informática: Programación; en Medicina: Pediatría).
- Módulos de habilidades transferibles, que desarrollan aquellas competencias necesarias para cerrar el espacio entre la teoría y el mundo laboral (p. ej. experiencias de trabajo, prácticas de empresas, proyectos, memorias, juegos de empresa, trabajo comunitario, etc.).



Bachillerato

Programa formativo de pregrado que entrega una formación básica, durante cuatro semestres, en las disciplinas que conforman una determinada área del conocimiento. Define competencias específicas de acuerdo con el ámbito de su quehacer y debe fomentar la articulación entre este programa y la prosecución de estudios a una carrera afín que reconozca al menos el primer año de dicho plan de estudios.

Licenciatura

Programa de formación general que se imparte en una duración de ocho semestres y que proporciona el conocimiento básico de un área específica del saber y desarrolla capacidades y destrezas asociadas con la indagación, investigación, reflexión, análisis y síntesis que le permita progresar en aspectos específicos de una o más áreas del conocimiento, otorgando el primer grado académico.

Habilitación profesional (Titulación)

La Habilitación Profesional se refiere al proceso mediante el cual las y los estudiantes adquieren las competencias necesarias para

ejercer una determinada profesión de manera competente y ética. Es el proceso formativo que prepara al estudiantado para convertirse en profesionales calificados y capacitados para desempeñarse en el campo laboral correspondiente a su carrera.

La Habilitación Profesional es una parte esencial del plan de estudios, ya que busca asegurar que quienes egresan de la Universidad cuenten con las capacidades y conocimientos necesarios para enfrentar los desafíos y demandas de su profesión. Para ello, se enfoca en el desarrollo de competencias específicas (de conocimiento, procedimentales y actitudinales) relacionadas con el área de estudio de cada carrera.

Dentro del plan de estudios, la Habilitación Profesional se puede lograr mediante diferentes actividades y asignaturas, como prácticas preprofesionales, pasantías, laboratorios, talleres, internados, proyectos de investigación, seminarios, entre otros. Estas actividades permiten a los y las estudiantes aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en situaciones reales y desarrollar habilidades prácticas fundamentales para su futuro ejercicio profesional.

La Habilitación Profesional también incluye la formación ética y ciudadana de las y los futuros profesionales, promoviendo los valores institucionales en el ejercicio de su labor.



Programas Minors

Programas formativos de entre 18 y 27 SCT que se ofrecen con el objetivo de fomentar el desarrollo integral y la adquisición de competencias para el abordaje de problemas en forma interdisciplinaria y/o la profundización de áreas disciplinares específicas o ejes temáticos relevantes para la formación profesional. Los/as estudiantes recibirán un certificado oficial que hará mención de su especialización secundaria.

Estos programas constan de un conjunto específico de asignaturas en un campo de estudio determinado y se centran en desarrollar habilidades y conocimientos en un área temática específica que profundice su formación profesional de base o bien la amplíe.

Ofrecen, por tanto, la posibilidad de seguir un programa en un campo relacionado con su carrera para profundizar su formación principal, o bien, la posibilidad de especialización en áreas de estudio diferentes a las de su propia carrera o disciplina, con lo cual, los/as estudiantes pueden explorar y desarrollarse en un área adicional de su interés sin necesariamente comprometerse con una especialización completa.

Son flexibles y permiten al estudiantado personalizar su educación de acuerdo con sus intereses individuales.



Programas de Postgrado

Al postgrado se lo concibe como la formación de nivel avanzado, cuyo propósito central es la investigación, la generación de conocimiento original, la aplicación tecnológica o el ejercicio especializado de una profesión, en suma, la formación de profesionales graduados de excelencia, preparados para desarrollar o aplicar investigación al más alto nivel e integrar equipos de trabajo de vanguardia, enfrentando los desafíos del siglo XXI y contribuyendo al desarrollo de las regiones y el país.

La investigación, como eje en este nivel de formación, debe estar encaminada a la generación, difusión, transferencia, adaptación y aplicación del conocimiento. Conduce a un grado académico, conformado por un conjunto ordenado y sistematizado de actividades curriculares o Plan de Estudios. El objetivo fundamental de un programa de postgrado es la formación avanzada de sus graduandos/as.

Este nivel de formación está comprometido con la generación de conocimiento y la innovación en un contexto global.

Los ejes que soportan el modelo educativo de postgrado se encuentran en los lineamientos y objetivos estratégicos institucionales, a partir de los cuales se promueve:

- Una formación integral y de excelencia, que propicia la creación de conocimiento mono e interdisciplinario, la innovación, la responsabilidad social y medioambiental con un sólido compromiso con la inclusión y equidad de género.
- Programas formativos que responden y se anticipan a las necesidades del medio nacional y las tendencias internacionales.
- Proyección internacional de la formación a partir de la generación de mecanismos sistemáticos de vinculación bidireccional con el entorno nacional e internacional.

La oferta académica de postgrado de la Universidad se evidencia mediante un conjunto de programas académicos, que abordan diversos campos especializados del conocimiento a través de las Especialidades de la Salud y los programas de Magíster y Doctorado.



Todos estos programas consideran un **plan de estudio** definido como el conjunto sistematizado y coordinado de asignaturas y otras actividades curriculares y académicas, ordenadas en una secuencia preestablecida de un programa de postgrado conducente al logro de un perfil de graduación y, consecuentemente, a la obtención de un grado académico. Utiliza el **Sistema de Créditos Transferibles (SCT)** en el que cada crédito representa la carga de trabajo académico de un estudiante, que incluye tanto las horas de docencia directa (presenciales y no presenciales), como las horas de trabajo autónomo (no presenciales) para lograr los resultados de aprendizaje y el perfil de graduación de un programa de postgrado específico. Se asigna un (1) crédito transferible a 27 horas cronológicas de trabajo académico del/la estudiante.

Las asignaturas pueden ser de distinto carácter: **asignatura básica**: corresponde a una asignatura obligatoria de un Plan de Estudio; **asignatura de especialización**: es aquella que contribuye al trabajo final de graduación del/la estudiante; **asignatura complementaria**: es una asignatura de carácter opcional, que complementa la formación, integrando elementos extradisciplinares que aportan al desarrollo integral de la/el estudiante. Además, se contemplan las actividades curriculares entendiendo por ellas toda actividad formativa, programada y planificada, llevada a cabo por el/la estudiante bajo la supervisión de un/a académico/a, que forma parte del currículum de un programa de Doctorado o Magíster.



Especialidades de la salud

Las Especialidades de la Salud son programas de estudios que otorgan la calidad de especialista a distintos profesionales de la salud, y cuyo énfasis formativo es la práctica basada en la evidencia científica, rigurosa y actualizada. La formación de especialistas en salud se sustenta en dinámicas educativas centradas en el modelado, la facilitación y la mentoría; que buscan articular lo teórico, lo metodológico, la investigación y la práctica con un abordaje humano y resolutivo de los problemas de salud de las personas, sus familias y comunidades.

Competencias esperadas:

- Capacidad y destreza en la búsqueda de resultados de calidad, aplicando las normas de bioseguridad, protocolos de atención, guías clínicas y pautas de atención aceptadas por la especialidad, demostrando compromiso por la promoción, mantención y recuperación de la salud, prevención de la enfermedad y reducción de inequidades en salud.
- Actuación según los principios éticos universalmente aceptados y los propios de la orden profesional, promoción y respeto por los derechos del/la consultante, familia o red de apoyo, especialmente los referidos a la confidencialidad y consentimiento informado.
- Desarrollo en forma continua de su capacidad profesional y técnica, capacidad para evaluar en forma crítica trabajos científicos relacionados con la especialidad, tener autonomía en el aprendizaje, y motivación por la investigación y el progreso de la especialidad.
- Capacidad para integrar equipos de trabajo multidisciplinarios, ejercer liderazgo, habilidad en el manejo de las relaciones interpersonales; capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades; creatividad; flexibilidad; y capacidad de innovación en el desempeño de sus funciones.
- Capacidad comunicacional para interactuar de forma sensible, efectiva, inclusiva y profesional con personas de diverso origen cultural, socioeconómico, educacional, étnico y profesional.
- Dominio del uso de medios y técnicas de presentación, así como de métodos audiovisuales para exponer casos clínicos, temas de interés de la especialidad e información de salud a profesionales y público general.



Magíster

Formación especializada en un área específica de las ciencias, las tecnologías, las humanidades y las artes, mediante elementos teóricos y metodológicos para resolver problemas disciplinares, interdisciplinares y de desempeño científico y profesional propios de los diversos campos del conocimiento.

Orientaciones de los programas de magíster:

- **Académico:**

Los programas de magíster académicos, a través de su trayectoria formativa, tienen por objetivo formar a sus graduandos en competencias analíticas, críticas y creativas, en una o más áreas específicas de la ciencia, la tecnología, las humanidades y las artes, y que constituyen un avance, profundización o perfeccionamiento con respecto a la formación que entrega la licenciatura o título profesional. Se caracterizan por poseer una orientación hacia el conocimiento avanzado en la o las áreas de estudios correspondientes, y por fomentar la independencia y el pensamiento reflexivo y analítico en el/la graduando.

- **Profesional:**

Los programas de magíster profesionales, a través de su trayectoria formativa, tienen por objetivo formar a sus graduandos en competencias analíticas, sintéticas, de

abstracción y de aplicación práctica. Se caracterizan por poseer una orientación hacia la profundización, especialización y aplicación en una o más áreas de estudio y por situar a las/los estudiantes en los avances recientes de estas, con el objetivo de su aplicación en el ejercicio profesional.

Competencias esperadas para ambos tipos de magíster:

- Destreza en el manejo conceptual, metodológico e intervención de fenómenos asociados con la especialidad o disciplina.
- Capacidad para identificar y analizar problemas relevantes, y proponer soluciones dentro de su disciplina o área de especialización y mediante la integración interdisciplinaria.
- Capacidad para interpretar y analizar críticamente problemas complejos de su disciplina o área de especialización.
- Capacidad para gestionar proyectos y/o equipos de trabajo interdisciplinarios relacionados con la investigación o proyectos de desarrollo.
- Capacidad para organizar y comunicar información relevante en su campo profesional y disciplinar.



Doctorado

Programa conducente al más alto grado otorgado por la Universidad de Concepción. Comprende una formación a nivel avanzado para diseñar, realizar y liderar, en forma autónoma, investigación reconocida como aporte original al avance de la ciencia, la tecnología, las humanidades y las artes. Contempla un proceso sistemático de investigación o creación, que culmina con la elaboración, defensa y aprobación de una tesis que amplía las fronteras del conocimiento en el área o áreas involucradas.

Competencias esperadas:

- Capacidad de manejo conceptual, teórico y metodológico de frontera en la disciplina o disciplinas.
- Capacidad para gestionar, diseñar, desarrollar y evaluar proyectos de investigación innovadores de forma autónoma.
- Capacidad para comunicar resultados en forma oral y escrita en su campo disciplinar.
- Capacidad para liderar proyectos y/o equipos de trabajo disciplinarios e interdisciplinarios relacionados con la investigación o proyectos de desarrollo.

La oferta educativa de la Universidad de Concepción se complementa con otras actividades docentes para profesionales y/o graduados, mediante una preparación metodológica y cognitiva que permite orientar el desempeño profesional a través de una actualización y el desarrollo de nuevas competencias para abordar problemas específicos del ejercicio profesional.

Programas de Formación Permanente

Los programas de formación permanente o continua están destinados a personas en cualquier etapa de la vida laboral, que busquen el desarrollo individual y comunitario, mediante la actualización, formación y perfeccionamiento de competencias, ya sean de su propio campo disciplinar o interdisciplinariamente, y que les permitan adaptarse a los constantes cambios y exigencias del medio, en especial de aquellas necesarias para el desempeño laboral, ocupacional y profesional (Universidad de Concepción, 2023).

Este nivel de formación considera planes de estudios organizados en asignaturas, pero no se establece diferencia en el tipo de ellas, como se hace en pre y postgrado, ni se adscribe al sistema de créditos transferibles.

Cursos

Los cursos de capacitación son actividades de carácter formativo que entregan experiencias de aprendizaje y contenidos conceptuales acotados dentro de una disciplina, cuyo propósito está orientado a proporcionar el desarrollo de competencias laborales, destinados a personas que buscan capacitación, actualización y certificación de competencias transversales o competencias laborales específicas.

Diplomas

Los diplomas son programas dirigidos a personas que están en posesión de un título técnico superior, grado académico y/o profesional. Constituyen un conjunto sistematizado y coordinado de asignaturas y de otras actividades académicas destinadas a otorgar un nivel de formación que permita actualizar, profundizar e incorporar nuevos conocimientos en áreas específicas.

Los diplomas no tienen el carácter de postítulo, por lo que solo otorga una certificación simple al finalizar el proceso. Lo anterior convierte a los diplomas en programas más acotados y flexibles, pudiendo abordar una gran gama de temáticas asociadas con todas las áreas del conocimiento.

Competencias transversales para los cursos y diplomas:

- Valoración de la generación e integración del conocimiento científico y práctico proveniente de diversas disciplinas para la solución de problemas.
- Relación con su medio y con otras personas respetando su integridad y valorando la diversidad.
- Análisis de la información proveniente de distintas fuentes con un sentido crítico.
- Capacidad de proponer mejoras o modificaciones en el quehacer cotidiano con una perspectiva innovadora.

Competencias laborales de cursos y diplomas:

- Uso de técnicas y métodos actualizados para el desempeño de funciones específicas en el mundo laboral.
- Capacidad de desempeñar acciones cumpliendo con las normativas, políticas y procedimientos actualizados que se encuentran vinculados con su campo laboral.



Diplomados

Son programas de postítulo destinados a licenciados/as, profesionales y técnicos profesionales que buscan obtener un nivel superior de formación para actualizar, profundizar e incorporar nuevas competencias en áreas específicas.

Competencias esperadas:

- Uso de lenguaje actualizado en su área disciplinar y marcos conceptuales atingentes con el campo profesional o laboral en el que se desempeña.
- Uso de herramientas y métodos eficientes y actualizados para afrontar los desafíos del mundo laboral y profesional.
- Capacidad de proponer soluciones innovadoras y atingentes a problemas propios del mundo laboral, profesional y ocupacional.
- Capacidad de analizar críticamente diferentes aspectos de su entorno, desde la perspectiva de diversas disciplinas.
- Capacidad de trabajar colaborativamente con personas de otras áreas disciplinares para el logro de objetivos comunes.



Articulación entre Niveles Formativos

La Universidad promueve la formulación de trayectorias formativas coherentes y consistentes entre sus planes de estudio de pregrado, postgrado y formación permanente, de manera que los/as estudiantes puedan seguir itinerarios de formación, que les permitan avanzar dentro de un esquema de articulación apropiado entre los distintos niveles de la educación superior. Asimismo, se promueve la movilidad entre programas de postgrado al elaborar planes de estudio flexibles que permiten al/la estudiante cursar asignaturas de otros programas, así como desarrollar actividades curriculares conjuntas entre estudiantes de distintos programas. De este modo, el Modelo Educativo define un sistema de articulación entre los tres niveles formativos, de manera que los/as estudiantes de pregrado puedan continuar su proceso formativo, ya sea en programas de postgrado o a nivel de formación permanente.

Para materializar la articulación efectiva entre niveles y programas, existe un sistema de reconocimiento de asignaturas entre programas formativos, ya sea a través de la homologación o de la convalidación. Ello requiere ampliar la oferta de asignaturas de especialización (electivas) y complementarias para permitir que estudiantes de pregrado puedan cursarlas una vez obtenida su licenciatura, de manera que estas sean parte de los programas de postgrado o postítulo. Al mismo tiempo, esta oferta o parte de ella debe estar disponible para estudiantes de distintos programas de postgrado dentro de la Universidad, propiciando la articulación horizontal entre programas y, de paso, la interdisciplina. En el caso del postgrado, es factible que estudiantes que cursan un diplomado puedan incluir en sus actividades curriculares asignaturas de un programa de magíster que luego sean reconocidas en dicho programa. Del mismo modo, estudiantes que cursan un magíster podrían articular con un programa doctoral a través de la realización de asignaturas de doctorado mientras cursan el magíster, reconocidas en aquel.

El propósito del proceso de articulación es elevar la eficiencia de los procesos formativos y generar una ventaja comparativa importante que debiese afectar positivamente la captación de estudiantes de excelencia.

La figura 1 muestra los distintos niveles formativos de nuestra Casa de Estudios y su articulación.

Articulación de los distintos niveles de formación en la Universidad de Concepción

Pregrado

Postgrado

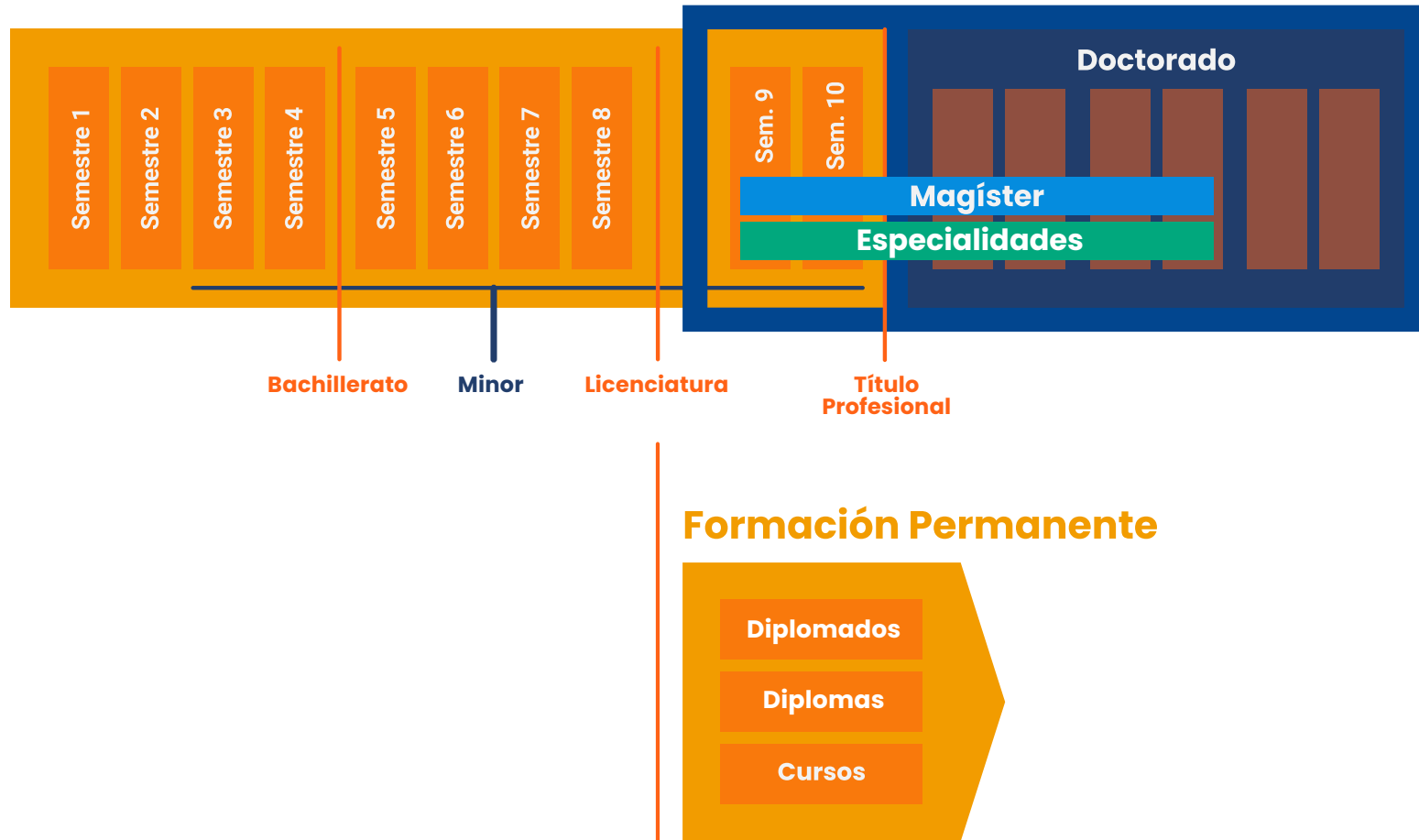


Figura 1. Articulación de los niveles de formación en la Universidad de Concepción



2.3. Desarrollo de competencias en los distintos niveles de formación

El compromiso de la Universidad de Concepción es formar profesionales de excelencia que posean los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer una disciplina, de modo que puedan responder ante las problemáticas de la sociedad de forma autónoma y flexible, con capacidad para proponer nuevos desafíos, colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo y aportar constructivamente al desarrollo de la sociedad. Es en este contexto donde surge la necesidad de desarrollar y evaluar competencias genéricas en los/as estudiantes de la Universidad de Concepción.

El Modelo Educativo orientado al desarrollo de competencias contempla cuatro macro competencias genéricas o transversales, que agrupan competencias genéricas; y además competencias específicas, que son propias de la profesión o disciplina. Todas ellas son recogidas en los perfiles de egreso de los diferentes programas de estudio.

Competencias genéricas o transversales

Constituyen competencias transferibles a una gran variedad de funciones y tareas. No van unidas a ninguna disciplina, sino que se pueden aplicar a una variedad de áreas del conocimiento y situaciones.

En nuestra Institución, se han agrupado en cuatro macro competencias que son: a) Pensamiento crítico, b) Habilidades de comunicación, c) Emprendimiento y trabajo en equipo interdisciplinario, y d) Responsabilidad social. Esto se traduce en que las/los estudiantes en el transcurso de su plan de estudios logran comunicar los conocimientos y habilidades adquiridas, son capaces de solucionar problemas, usar el razonamiento, tener capacidad de liderazgo, de creatividad, de motivación, de trabajar en equipo y, especialmente, muestran capacidad de aprender.

Estas macro competencias, al englobar tanto aspectos teóricos como prácticos, permiten a las y los estudiantes aplicar de manera efectiva sus conocimientos en situaciones reales, demostrando habilidades prácticas y capacidad de adaptación. No se trata solo de saber, sino también de poner en práctica ese conocimiento de manera eficiente y eficaz. Asimismo, estas macro competencias genéricas no solo tienen el propósito de complementar la formación del estudiantado, sino que también desempeñan un papel fundamental en la mejora de su valoración y reconocimiento en el mundo laboral, ya que, al contar con un conjunto de competencias sólidas, adquieren una ventaja competitiva al enfrentarse a los desafíos y demandas del mundo actual.

Estas macro competencias son coherentes con los lineamientos institucionales definidos en la planificación estratégica institucional, explicitados en la introducción de este documento. La siguiente tabla establece la relación entre cada uno de los lineamientos institucionales y las macro competencias de nuestro Modelo Educativo.

Relación entre Lineamientos Institucionales y Macrocompetencias Genéricas

Lineamiento Institucional	Macrocompetencia Genérica		
Universidad interdisciplinaria de impacto nacional con proyección internacional	Emprendimiento y Trabajo en equipo interdisciplinario	Pensamiento crítico	Habilidades de comunicación
Innovación para la excelencia			
Comunidad comprometida con la inclusión y la equidad de género	Responsabilidad social		
Desarrollo sustentable de la Institución			

Tabla 1. Relación entre lineamientos institucionales y macro competencias genéricas

Las macro competencias de Pensamiento crítico y Habilidades de comunicación son macro competencias transversales que constituyen la base para el desarrollo de las demás competencias genéricas. Por su parte, la macro competencia de Responsabilidad social debe ser entendida hoy en día como aquella macro competencia que permite el desarrollo o fortalecimiento del compromiso personal con la equidad de género, inclusión y cuidado de los recursos humanos, comunitarios y medioambientales, todo lo cual da sustentabilidad al desarrollo humano.



Competencias Específicas (académicas o profesionales)

Son aquellas propias de la profesión y especialización, incorporadas en el perfil de egreso o graduación, cuyo propósito es para el que se prepara al/la estudiante. Describen aspectos de índole técnico vinculados a un cierto lenguaje o función productiva. En consecuencia, se trata de competencias profesionales que garantizan cumplir con éxito las responsabilidades propias del ejercicio profesional.

Por tanto, el diseño curricular de las carreras de pregrado, programas de postgrado, especialidades de la salud y programas de formación permanente se construye teniendo en cuenta los propósitos formativos, las competencias a desarrollar, los resultados de aprendizaje y la trayectoria formativa para el logro de un perfil de egreso, graduación o titulación. En este contexto, las/los estudiantes son capaces, al término del proceso educativo, de desempeñarse con las competencias que adquirieron en su proceso formativo en sus lugares de trabajo y, al mismo tiempo, utilizarlas en aquellos procedimientos que les permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida.

Evaluación Intermedia del Desarrollo de Competencias

El logro de las competencias genéricas y específicas se evalúa a través de asignaturas integradoras que están dispuestas en el plan de estudio de cada carrera o programa. De este modo, se constata que las/los estudiantes hayan adquirido las competencias en el perfil intermedio y posibilita la toma de decisiones oportunas para las mejoras requeridas que se evidencien después de esta evaluación. Por su parte, la culminación exitosa de un plan formativo se plasma en el logro del perfil de egreso en el cual las competencias de dicho plan se evalúan con los hitos de la presentación y defensa del Seminario de Título (tesis) y/o en la habilitación profesional.

En el postgrado, estos logros se miden en la presentación y defensa del proyecto de tesis y en la tesis y/o en el proyecto de intervención (actividad final de graduación) para los programas académicos y profesionales, respectivamente. Además, para las/los estudiantes de doctorado se comprueban las competencias de su formación a través de un examen de calificación, que mide o evalúa el contenido teórico y la capacidad de investigación que el/la graduado/a debe emplear, utilizar y dominar en su área de especialización. Se espera que el/la estudiante de postgrado logre desarrollar competencias complejas, a partir de las cuales enfrentará escenarios externos con una sólida base de conocimientos y en un permanente compromiso con su entorno.



2.4. Modalidades de enseñanza y aprendizaje

El Modelo Educativo de la Universidad de Concepción reconoce diferentes y variadas modalidades o estrategias de enseñanza y aprendizaje para los distintos niveles de formación.

El centro de este proceso es el/la estudiante, por lo que asumir esta centralidad significa poner a disposición todos los recursos que permitan alcanzar estos aprendizajes, reflexionando sobre los continuos cambios en este dinámico proceso.

Esto implica que la persona que se integra en los distintos niveles formativos es capaz de evidenciar que ha logrado alcanzar los resultados de aprendizaje propuestos. Para ello, la selección y utilización por parte del profesorado de estrategias metodológicas que propicien el aprendizaje activo resulta fundamental, permitiendo a las y los estudiantes transitar de la pasividad cognitiva a la actividad cognitiva y, por consecuencia, al logro de los aprendizajes propuestos. Ejemplos de estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas en nuestra institución son las clases expositivas dialogadas, laboratorios, talleres, simulación, aula invertida, metodología de proyectos, entre otros.

La modalidad empleada para la realización del proceso de enseñanza y aprendizaje de los distintos programas formativos que ofrece nuestra Institución ha sido tradicionalmente la presencial, con algunas experiencias acotadas de educación a distancia y docencia en línea.

En los últimos años, ha ido en aumento el número de programas de nuestra Institución que incorporan horas sincrónicas y asincrónicas de aprendizaje. Sin lugar a duda, uno de los hitos más importantes que ha llevado a considerar la docencia en línea y mixta en los programas formativos ha sido el proceso de Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), provocado por la pandemia por Covid-19 en 2020 y 2021, lo cual llevó a una adopción a nivel Institucional de un Sistema de Administración del Aprendizaje (LMS, por su nombre en inglés: Learning Management System) y de la realización de actividades formativas en línea.



Dentro de las diversas modalidades en que se puede desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje con apoyo de recursos virtuales, las más reconocidas a nivel internacional son la docencia en línea (e-learning) y mixta (b-learning).

La **docencia en línea**, o e-learning, constituye una modalidad de enseñanza y aprendizaje que utiliza herramientas digitales para el diseño de experiencias de aprendizaje, en la cual el/la estudiante es el centro de la formación y adquiere competencias y destrezas a través del uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) y de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC), por medio de actividades sincrónicas y asincrónicas. Se diferencia de los métodos tradicionales, pues no solo se concentra en la enseñanza, sino que también se ajusta a la forma de aprender de las y los estudiantes (Coman et al., 2020).

La **docencia mixta**, o también llamada blended learning, está conformada por aquellas acciones pedagógicas que combinan la enseñanza presencial con la no presencial o en línea, soportadas por plataformas y redes que permiten gestionar elementos como el espacio o el tiempo de aprendizaje (Carranza & Caldera, 2018).

Para la formación de pregrado, nuestro Modelo Educativo considera la posibilidad de la modalidad mixta. A su vez, para la formación de postgrado y la formación permanente, considera la posibilidad de docencia mixta o totalmente en línea.

2.5. La evaluación de competencias en la UdeC

La dimensión evaluativa está presente en diferentes momentos, procesos, niveles, participantes y/o contextos, que se involucran en la enseñanza y aprendizaje (García & García, 2022) y que permiten verificar el progreso de las y los estudiantes a partir de los propósitos educativos y las competencias previamente establecidas. En un modelo orientado a competencias, ello implica promover el desarrollo de habilidades y conocimientos prácticos necesarios para abordar situaciones de la vida cotidiana y el ámbito laboral (Benítez, 2022). Lo anterior se produce a través de entornos significativos de aprendizaje que acerquen las experiencias académicas al mundo profesional, sobre la base de una formación integrada y orientada a la acción por medio de situaciones reales o simuladas (Cordero, 2018), las que permitan resolver problemas prácticos del contexto. Por tanto, la evaluación de competencias tiene su origen en una forma de aprendizaje profunda, experiencial y situada.

En este sentido, Fullan et al., 2018 (citado en McEachen, 2021) conceptualiza el aprendizaje profundo como la aplicación del pensamiento a nuevas situaciones, buscando innovaciones y cambios, reinventando el aprendizaje en términos de qué es importante aprender, cómo se fomenta el aprendizaje, dónde ocurre y cómo medir el éxito.

Sin embargo, para que ocurra la necesaria coherencia entre los propósitos que se declaran y para que el aprendizaje sea profundo y significativo, se releva el rol protagónico de quien aprende y de la mediación oportuna, planificada y secuenciada de quien enseña. En esta labor, se debe procurar velar por el “alineamiento constructivo” (Biggs, 2006), es decir, la coherencia entre los resultados de aprendizajes (lo que se espera lograr y lo que las y los estudiantes debiesen demostrar al término del proceso), las metodologías y estrategias activo-participativas que se seleccionarán para el desarrollo de aprendizajes, las que deben ser coherentes y pertinentes, a su vez, con las estrategias y procedimientos evaluativos a implementar.

Por lo tanto, el acto evaluativo debe ser planificado e intencionado, estableciendo momentos, procedimientos e instrumentos pertinentes que permitan observar las brechas entre los niveles actuales y lo que se espera lograr, en directa relación con la progresión de la secuencia de aprendizaje definida para una trayectoria formativa determinada y contextualizada. Ello incluye instancias de medición, retroalimentación, reflexión e innovación (Coombe & Hubley, 2003) respecto de los desempeños que deben lograr las y los estudiantes, basados en estándares e indicadores de logro, y considerando los ajustes y mejoras necesarios que permitan ampliar las oportunidades de aprendizajes del estudiantado.

Bajo esta lógica evaluativa y teniendo en cuenta los cambios en los actuales paradigmas educacionales, el foco del proceso de aprendizaje está orientado a las competencias. En este sentido, la definición del Modelo Educativo de la Universidad de Concepción se alinea con los actuales paradigmas educacionales y, de esta forma, sus lineamientos pedagógicos y prácticas evaluativas se enmarcan desde un enfoque reflexivo y crítico, que permita asumir y enfrentar el compromiso de presentar una oferta educativa amplia, abierta y flexible en consonancia con el desarrollo de competencias.

Un currículum orientado al desarrollo de competencias tiene como eje central a su estudiantado. Asumir este desafío implica un profundo cambio en la forma de concebir la docencia y el aprendizaje, transitando desde un enfoque educativo centrado en el saber con énfasis en los contenidos, hacia un modelo que intenciona espacios curriculares que propicien el desarrollo de aprendizajes integrados de los diversos dominios del eje formativo de las personas y en contextos reales o auténticos. Desde esta perspectiva, la formación basada en competencias y resultados de aprendizaje precisa formas y procedimientos evaluativos en diálogo y coherencia con esta concepción de enseñar y aprender. De este modo también, las y los estudiantes se alejan de la evaluación como mecanismo de medición y calificación reducido a la verificación de contenidos y asumen que la formación conforma un conjunto de experiencias, en las que demuestran progresivamente sus aprendizajes (Biggs, 2006; García, J. y García M., 2022), a través de actuaciones o desempeños de complejidad ascendente que le permitan enfrentarse a situaciones o problemas propios de su futuro quehacer profesional, centrándose en otorgar aplicabilidad a lo aprendido (Bolívar, 2016). Cabe destacar que este enfoque educativo va más allá del conocimiento estático (Darling-Hammond, 2012) e inspira un aprendizaje experiencial, intencionado por medio de estrategias de exploración y descubrimiento.

Frente a ello, resulta fundamental considerar, como se ha mencionado con anterioridad, la evaluación basada en desempeños, con énfasis en un aprendizaje activo y experiencial, por medio de procesos educativos dinámicos, desafiantes y prácticos, que deben reflejarse igualmente en las instancias evaluativas, las cuales deben ser diversificadas y promovedoras del trabajo integrado entre disciplinas.

Otra de las grandes transformaciones que implica una evaluación por competencias consiste en que se sustenta en evidencias, es decir, la valoración del aprendizaje se realiza considerando criterios, indicadores y niveles de logro específicos, observables y medibles, explicitados en los resultados de aprendizaje; integra, además, los tres saberes fundamentales: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Por otra parte, se enfatiza en el proceso (evaluación formativa) sobre los resultados obtenidos. En ello, resulta clave la información y retroalimentación que se entrega a cada estudiante respecto de su experiencia de aprendizaje, de manera tal de contar con instancias relevantes que caracterizan el proceso como experiencias compartidas, participativas y socializadas. Además, promueven la autonomía de las y los estudiantes, incentivando la gestión de su aprendizaje y la participación de otros agentes evaluativos, a través de instancias de autoevaluación y coevaluación.

Respecto de la evaluación curricular y los mecanismos de seguimiento, es relevante mencionar que su propósito consiste en verificar el progreso de los aprendizajes adquiridos durante el proceso formativo, evidenciando las competencias en desarrollo, a través de mecanismos de seguimiento que permitan monitorear la implementación del currículum, con la finalidad de generar evidencias que faciliten la toma de decisiones oportuna y visualizar oportunidades de mejora en los planes de estudio, de manera coherente y pertinente con la realidad formativa específica.

Teniendo en cuenta la importancia de verificar durante la trayectoria formativa el logro del perfil de egreso y las competencias comprometidas en él, se han definido los siguientes mecanismos de seguimiento y evaluación, sobre la base de los niveles de concreción curricular, representados en la figura 2.

Evaluación Niveles de Concreción Curricular



Figura 2. Evaluación niveles de concreción curricular.

En ella, se aprecia la necesaria comprensión de la evaluación como un mecanismo que asegura la calidad y que involucra numerosos procesos internos y externos que se relacionan entre sí. En nuestra realidad institucional, la Política de Calidad UdeC contribuye con la respuesta de la comunidad a las exigencias, estándares y criterios que se encuentran en el marco de procesos de acreditación y certificaciones nacionales e internacionales (nivel macrocurricular). Así mismo, existen diversas evaluaciones internas que dan cuenta del grado de cumplimiento en sus ciclos o niveles inicial, intermedio y avanzado, y el logro de los programas y planes ofrecidos en la Institución, como es el caso de la definición de hitos evaluativos: la evaluación intermedia del perfil de egreso, a partir de asignaturas integradoras que reflejan el avance en el desarrollo de competencias disciplinares y genéricas (nivel meso-curricular), trabajadas en la implementación específica en el aula (nivel micro-curricular).



Por ello, es de suma relevancia promover la diversificación de los procesos evaluativos que hacen seguimiento de las competencias que forman parte de las asignaturas, fomentando la selección de variadas técnicas e instrumentos que permitan dicha evaluación auténtica. Ejemplo de ellos son las entrevistas orales, proyectos/exhibiciones, experimentos/demostraciones, pruebas o exámenes, observaciones del maestro, portafolios, método de casos, presentaciones orales, debates, mesa redonda, jigsaw, ensayos, pechakucha, mapas conceptuales, aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, simulaciones, entre otras (Chaves-Yuste, 2022; Correa, 2001; Arbesú & Gutiérrez, 2014; Córdoba, 2013, Westberg & Hilliard, 1996; Villa & Poblete, 2011; Ramos & Botella, 2014). Estas formas posibilitan relacionar, tal como postula la evaluación auténtica, lo que ocurre en la sala de clases con situaciones de la vida diaria y profesional, creando un vínculo entre lo que se aprende y su uso para la resolución de problemas cotidianos (Villaruel & Bruna 2019).

Lo anteriormente descrito ha supuesto, desde la implementación de este modelo educativo, una modificación en las prácticas docentes respecto a cómo se entiende el proceso de aprendizaje, debiendo, para ello, replantear tanto las estrategias metodológicas como evaluativas que tradicionalmente se habían centrado en la información que almacenaba el/la estudiante. Se trata ahora de cambiarlas por evaluaciones de desempeño que promuevan un aprendizaje sobre la base de la experiencia, puesto que cuando las/los estudiantes se implican y participan activamente de su aprendizaje, tienen mayores posibilidades de dar significado a lo que aprenden (Barriga, 2019). Bajo esta premisa, se han establecido mecanismos de seguimiento y evaluación curricular que monitoreen y velen por la calidad y efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje, cautelando que todas las acciones que se diseñen tengan su materialización concreta en el aula y un relato coherente con el desempeño que evidenciará el estudiantado.



2.6. Perfil de egreso y graduación para la formación en la UdeC

El perfil de egreso o graduación en educación superior orienta y guía el proceso formativo sobre la base de criterios comunes de formación, los que permiten garantizar la calidad educativa, la empleabilidad de quienes se titulan o gradúan, además de ampliar las posibilidades de movilidad académica y generar trayectorias curriculares atractivas que incentiven la formación permanente. Por ello, es de suma relevancia el procedimiento que se considera para su diseño y las instancias de consulta que se generen para que distintos actores, tanto internos como externos, participen, retroalimenten y validen la propuesta.

De este modo, cuando se habla de perfil de egreso/graduación, se está definiendo el tipo de profesional/graduado/a que se espera formar en el transcurso del proceso formativo, entendiéndose como el conjunto de rasgos, capacidades, habilidades, conocimientos y competencias que, aunados a ciertas actitudes, permiten que la persona sea acreditada legalmente por una institución educativa, a fin de que sea reconocida dentro de la sociedad como un profesional (Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile, 2015).

El compromiso de la Universidad de Concepción es formar personas que posean los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para resolver, en su ejercicio laboral, los problemas profesionales/científicos de forma autónoma y flexible, con capacidad

para proponer nuevos desafíos y liderar y colaborar en su entorno profesional/académico y en la organización del trabajo.

Considera la adquisición de competencias disciplinares y macro competencias genéricas que las y los estudiantes de una carrera o programa deben haber adquirido al finalizar el proceso formativo. Además, en el caso de los graduados/as de Magíster y Doctorado, deben poseer la capacidad para desarrollar investigación de alto nivel, tanto en los fundamentos teóricos como metodológicos del área de especialización elegida (Universidad de Concepción, 2022e).

Para su definición, debe fundamentarse en los siguientes componentes:

- Ámbitos de desempeño.
- Competencias genéricas.
- Competencias disciplinares.

Componentes de un Perfil de Egreso/Graduación



Figura 3. Componentes de un Perfil de Egreso/Graduación

Esto implica impulsar un diseño curricular que apunte al desarrollo de competencias comprometidas en el perfil de egreso/graduación, situando el énfasis en los resultados de aprendizaje, es decir, lo que concretamente el/la estudiante debe ser capaz de demostrar al término del proceso educativo, a través de aprendizajes profundos que lo/la preparen pertinentemente para enfrentar el mundo del trabajo y los retos profesionales/ académicos que surjan. Considera también las competencias genéricas o transversales de las y los estudiantes, en las que se enfatiza en la formación valórica y actitudinal, centrada en el desarrollo de la persona, conforme al sello formativo que distinguirá a este/a futuro/a profesional, egresado/a o graduado/a de nuestra Casa de Estudios.



En este marco, se espera que los perfiles de egreso y graduación, diseñados y revisados por las diferentes carreras y programas en sus procesos curriculares, sean instancias validadas, planificadas y participativas, en las cuales el/la profesional o graduado/a que egresa de la Universidad de Concepción posea una mirada crítica y constructiva de la realidad, manifestando excelencia e integridad tanto en su rol profesional disciplinar, como en su actuar social y humano. Con ello, logra distinguirse entre sus pares por su capacidad para analizar de manera sistemática, cuidadosa y sistémica las necesidades y situaciones del medio, con capacidad para emitir juicios que apunten hacia la construcción de nuevas realidades considerando principios y valores de justicia, dignidad, equidad y bien común.

Asimismo, se pretende que quienes egresan y se gradúan de la UdeC estén orientados/as hacia la constante búsqueda de oportunidades y desafíos que los/as impulsen a emprender e innovar, desde la colaboración y la interdependencia entre las personas y entre las disciplinas, siendo capaz de identificar y adecuarse a los diversos contextos en que se desenvuelve y, en ellos, comunicarse con precisión, claridad y elocuencia, validando la opinión de otros/as en aras del entendimiento entre seres humanos, para la resolución de problemas comunes (Universidad de Concepción, 2013a).

III. Aseguramiento de la Calidad en la Docencia y Resultados del Proceso Formativo

3.1. Modelo de Aseguramiento de la Calidad (MAQ) de la Formación en la UdeC

A partir de septiembre de 2021, se cuenta con un Modelo de Aseguramiento de la Calidad de la Formación, MAQ, evolución de los anteriores Modelos de Evaluación de Carreras (MEC) y programas (MEP) (figura 4) con dos ciclos de evaluación, continua y global, y con pasos orientados a las funciones que están establecidas para quienes realizan gestión del proceso formativo en los reglamentos a nivel de pregrado y postgrado según corresponda, con la generación, revisión y ajuste de un plan de desarrollo bajo la estrategia de mejora continua del ciclo Deming¹, el que busca promover una espiral de mejora continua al interior de una organización. El MAQ concibe la planificación como el punto de partida y llegada de toda gestión académica orientada al mejoramiento continuo de la calidad (Universidad de Concepción, 2021).

¹ También llamado ciclo de Shewhart o PDCA como acrónimo en inglés de Plan (planificar), Do (Hacer), Check (verificar) y Act/Adjust (actuar o ajustar)



Figura 4. Esquema del Modelo de Aseguramiento de la Calidad de la Formación en la Universidad de Concepción

El Modelo en sus ciclos de evaluación se orienta según se indica:

1. Ciclo de evaluación continua: evaluación permanente de la carrera o programa, que se debe realizar al menos en dos momentos del año académico. Este ciclo considera dos etapas:

- Proceso de ingreso: que busca describir las características del estudiantado que forma cada nueva cohorte ingresada a la Institución, y en el caso específico del pregrado, busca además detectar las necesidades de apoyo que tienen.
- Proceso formativo: que busca analizar la progresión, desempeño y resultados esperados del estudiantado de las diversas cohortes.

Ambas etapas utilizan el Plan de Desarrollo con el fin de revisar lo planificado, analizar sus logros, tomar decisiones de ajustes o medidas para un mejoramiento continuo del proceso formativo. La información, acciones y productos de estas evaluaciones pasan a constituir insumos para el ciclo de evaluación continua del siguiente año y también para el ciclo de evaluación global cuando corresponda su aplicación.



2. **Ciclo de evaluación global:** cuyo propósito es evaluar la pertinencia, coherencia y sustentabilidad de una carrera o programa que ya ha pasado por la aplicación de todo su plan de estudio. Este análisis de resultados considera tres focos, a saber:

- Pertinencia del Perfil de Egreso declarado por la carrera o programa, respecto a una revisión general de las necesidades y expectativas del medio social, laboral, profesional y disciplinar existentes al momento de la evaluación.
- Coherencia entre el Plan de Estudio y el Perfil de Egreso respectivo, cuyo propósito consiste en asegurar que las asignaturas y actividades curriculares que conforman el Plan de Estudio permitan efectivamente alcanzar el Perfil de Egreso, detectando dificultades en aspectos metodológicos, evaluativos o de secuencia curricular, entre otras, con el objetivo de ajustar y dar solución a las dificultades detectadas.
- Sustentabilidad de la carrera o programa, que contempla la revisión de sus indicadores de captación y progresión de estudiantes y la disponibilidad de recursos necesarios para el correcto desarrollo del proceso formativo.

Como consecuencia del análisis y resultados alcanzados en los dos ciclos evaluativos, MAQ propone la manera de continuar el ciclo de mejora continua resguardando los ajustes que sean necesarios realizar para la carrera o el programa según corresponda, y respetando la instalación de Planes de Desarrollo, que buscan promover la gestión como una actividad planificada, orientada a identificar acciones de mejora continua, por medio de objetivos específicos que se requieren desarrollar en un período determinado. Estos Planes de Desarrollo deben ser consistentes y coherentes con los lineamientos institucionales en materia de aseguramiento de la calidad y mejora continua, pero igualmente específicos de acuerdo con la realidad académica, profesional y disciplinaria de cada carrera o programa.

Si bien MAQ constituye el modelo institucional definido, las carreras y programas que optan por otros procedimientos de resguardo de su calidad cuentan con la libertad para hacerlo mientras se resguarde el análisis de las condiciones y características de ingreso del estudiantado, el análisis del resultado del proceso formativo y el análisis global de la gestión y operación de esa oferta formativa, todo ello con el propósito de realizar ajustes en un ciclo de mejora continua. Así, a la fecha de esta actualización del Modelo Educativo, en la Facultad de Ingeniería se aplica el Modelo ABET, la Facultad de Ingeniería Agrícola avanza en las directrices del Acuerdo de Washington y, a nivel de la capacitación y la formación permanente se utilizan las certificaciones de proceso.



3.2. Modificaciones Curriculares

En el marco de sostener procesos formativos con calidad en el transcurso del tiempo y responder continuamente a los requerimientos de la sociedad, resulta oportuno, necesario y pertinente establecer el dinamismo y flexibilidad que los diseños curriculares deben contemplar, de tal forma que sea posible ajustar aquello que optimice la formación profesional de un plan que sigue estando vigente, o bien determinar la necesidad de ser rediseñado nuevamente, considerando que su perfil de egreso requiere cambiar. El MAQ cautela ambos hitos como respuesta al mejoramiento continuo con el que se define el eje de formación en nuestra Institución.

De esta forma, el **Rediseño Curricular o modificación curricular mayor**, se define como el proceso referido a la actualización del programa formativo desde el Perfil de egreso. Dichos cambios requieren modificar los ámbitos de desempeño y/o las competencias del Perfil de egreso, graduación o laboral de un programa de formación.

En cambio, el **Ajuste Curricular o modificación curricular menor** se entiende como el proceso que implica una modificación curricular que no interviene los ámbitos de desempeño, ni las competencias que conforman el Perfil de egreso, graduación o laboral de un programa formativo y que, por lo tanto, aunque se genera un nuevo código, el plan de estudios sigue siendo el mismo. Así, el propósito de un ajuste curricular es mejorar, continuamente, la calidad del proceso formativo.

Para ambos procesos existen manuales ajustados a los diferentes niveles formativos, que describen el procedimiento para llevarlos a cabo (Universidad de Concepción, 2020; Universidad de Concepción 2013b).



3.3. Creación y cierre de carreras y programas

El Mecanismo de Aseguramiento de la Calidad supone la toma de decisiones, a partir del levantamiento, análisis crítico y proyección de áreas disciplinares, espacios laborales y los estudios afines, lo que responde al compromiso y responsabilidad institucionales respecto de la oferta formativa que mantiene en el tiempo y su impacto real en la sociedad. De allí que sea tan relevante la necesidad de revisar exhaustivamente dicha oferta, las proyecciones de esta misma y los cambios que resulten importantes incorporar. En este ejercicio evaluativo y estratégico, surgen las figuras de creación o apertura de carreras o programas nuevos, la reapertura de algún programa o carrera en suspensión, o bien la suspensión o cierre transitorio de alguna oferta formativa, lo que podría ser resultado del proceso de evaluación global considerado en el MAQ.

En este sentido, la **creación o apertura de una nueva carrera o programa** advierte la necesidad de demostrar la admisibilidad del proyecto, desde la perspectiva de la factibilidad de ser viable a las exigencias externas e internas, como es responder a los indicadores de calidad, su aporte sociocultural, contar con una oferta y demandas evidenciables en las regiones y país, evaluar que los

índices financieros respondan a los estándares mínimos acogidos por la Institución, además de enmarcarse con las disposiciones legales existentes.

Se trata de un proceso por etapas que evalúa diferentes elementos que la Institución define como relevantes y esenciales para aprobar la continuidad del desarrollo del proyecto. Cada etapa considera la elaboración de un informe que se analiza por todas las reparticiones expertas en las áreas específicas y, en la medida que se responde favorablemente cada etapa, se determina su continuidad.

Este procedimiento también responde a la solicitud de **reapertura de una carrera o programa** existente que se encuentra en suspensión.

Las siguientes figuras presentan esquemas globales de creación o apertura en carreras y programas de postgrado.

Esquema Global de Creación/Apertura de una Carrera

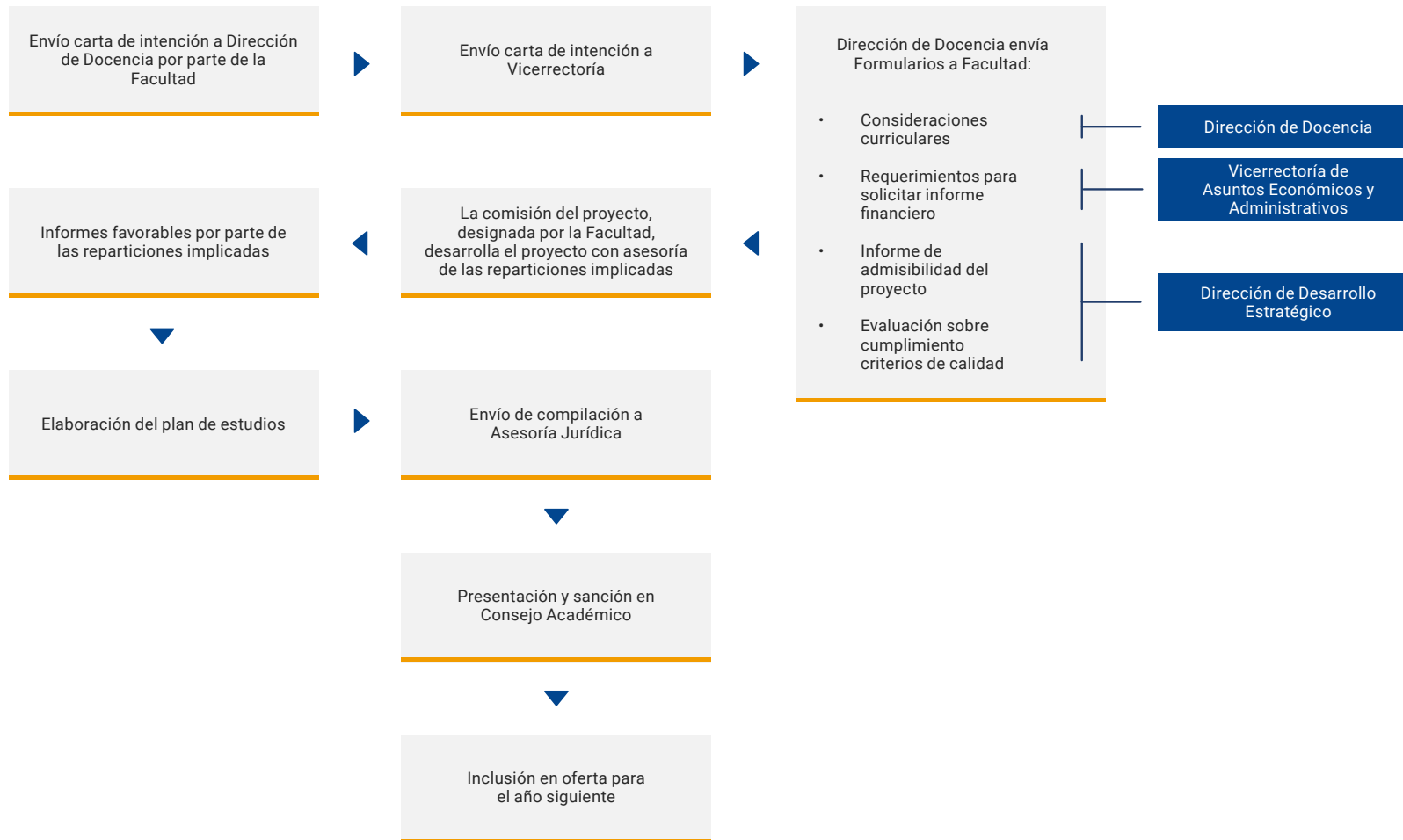


Figura 5. Esquema Global de Creación/Apertura de una Carrera

Esquema Global de Creación/Apertura de un Programa

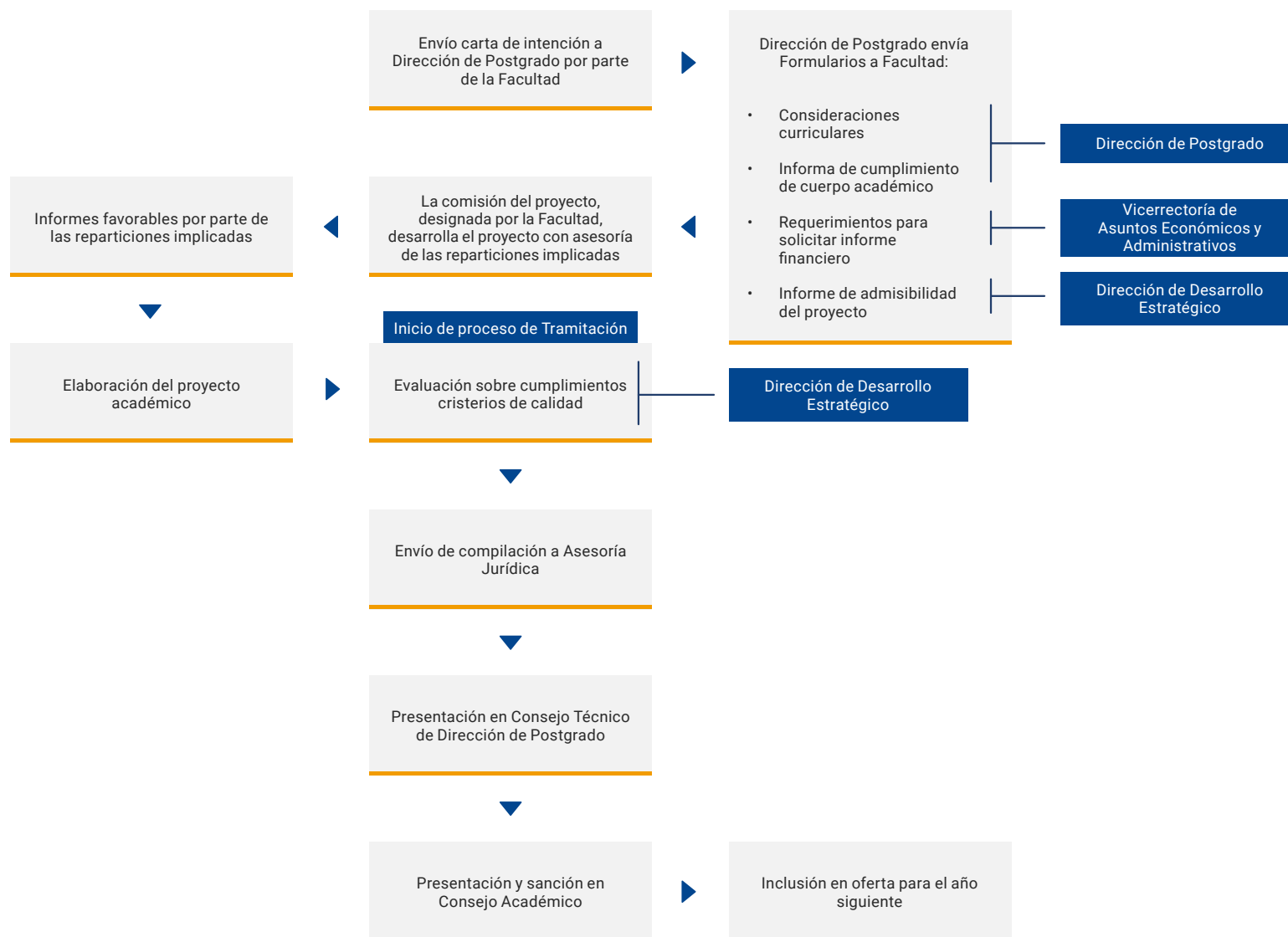


Figura 6. Esquema Global de Creación/Apertura de un Programa de Postgrado



Finalmente, la **suspensión o cierre transitorio de una carrera o programa** constituye la respuesta de evaluación de indicadores que, al estar descendidos, demuestran que dicha oferta no puede seguir manteniéndose en las condiciones actuales, puesto que no está respondiendo a los objetivos de impacto y aporte en la respuesta a soluciones concretas a problemas reales en un campo laboral determinado. Cuando los informes técnicos respectivos arrojan este resultado, la Institución debe decidir por esta vía de suspensión, la que se mantendrá hasta que los equipos disciplinares expertos presenten un análisis que demuestre que las condiciones que llevaron a esta decisión han sido revertidas en el tiempo y se pueda volver al proceso de reapertura con los informes definidos para esta finalidad. La figura 7 presenta un esquema global de la evaluación institucional de continuidad de una carrera o programa de postgrado que podría derivar en sus suspensión o cierre.

Esquema Global de Evaluación de Continuidad de una Carrera o Programa

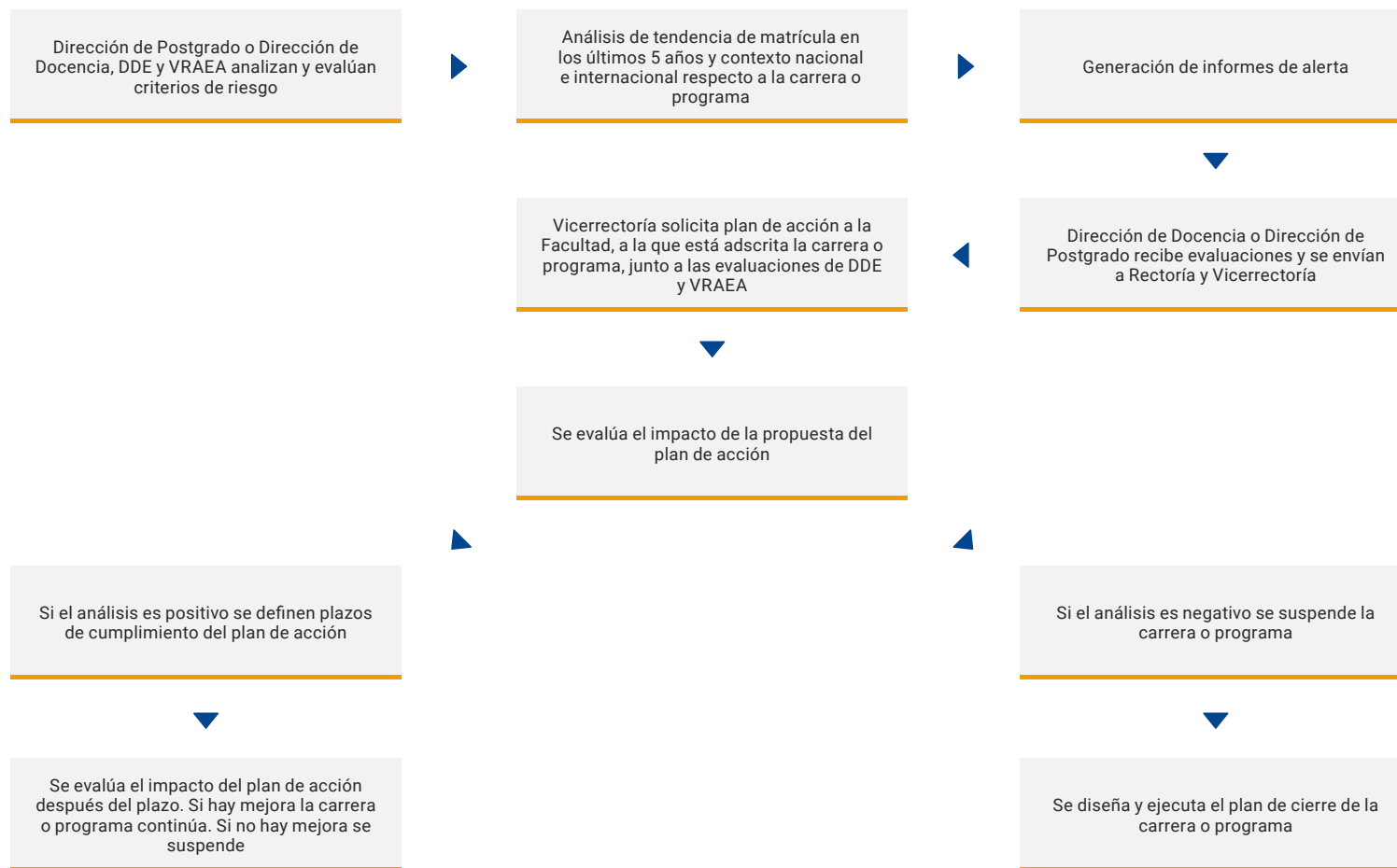


Figura 7. Esquema Global de Evaluación de Continuidad de una Carrera o Programa de Postgrado

Glosario

Ajuste Curricular: proceso curricular que implica una modificación menor al plan de estudios vigente, en componentes curriculares específicos, ya sea a nivel de malla curricular o programas de asignatura (por ejemplo: cambios en la ubicación de una asignatura, ajustes en la redacción de los resultados de aprendizajes, actualización de estrategias metodológicas y/o evaluativas, modificación de algunos ejes temáticos y/o contenidos abordados en una asignatura, entre otros) con el propósito de mejorar a corto plazo la coherencia curricular con el perfil de egreso y la calidad del proceso formativo, sin realizar cambios en el perfil de egreso, ámbitos de desempeño, ni competencias comprometidas.

Ámbitos de Desempeño: área del quehacer laboral donde el/ la profesional, a través de la acción, evidencia el conjunto de competencias adquiridas y desarrolladas durante su formación, caracterizando el desempeño efectivo en un ámbito de su quehacer laboral.

Asignaturas Obligatorias: asignaturas que conforman la mayor parte de la estructura curricular, permitiendo desarrollar competencias que son fundamentales para el logro del perfil de egreso de una carrera, y cuya aprobación permite el avance curricular y la obtención del título o grado académico, conforme a los requisitos que cada plan de estudio ha definido para ello. También son conocidas como asignaturas básicas.

Asignaturas Complementarias: asignaturas dictadas por las diversas facultades de la Universidad, las que permiten a los y las estudiantes, de una disciplina afín o distinta, complementar la formación académica profesional en temas o áreas que enriquecen su acervo cultural o formación personal, ofertando asignaturas asociadas con un número de créditos preestablecidos en el plan de estudios.



Asignaturas Electivas: asignaturas del área académico-profesional correspondiente al plan de estudios, que profundizan o diversifican la formación en un área disciplinaria de la carrera o programa. Son de carácter opcional para el estudiantado dentro de un número de créditos o asignaturas preestablecidas en el plan de estudios.

Asignaturas Integradoras: asignaturas obligatorias establecidas para evidenciar el nivel de logro de competencias del perfil de egreso o de los perfiles intermedios, expresados en el plan de estudios. Sus resultados de aprendizaje están referidos a la adquisición de competencias e integración de distintos saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Caracterización Estudiantil: proceso que permite la identificación de atributos, cualidades o datos específicos del cuerpo estudiantil, con el propósito de describir de manera cuantitativa y cualitativa los elementos comunes, como también la identificación de los distintos perfiles de ingreso.

Ciclo Deming de mejora continua: el ciclo Plan, Do, Check, and Act (PDCA), ciclo Deming (Deming, 1982) o ciclo Shewhart de mejora continua (Laurett & Mendes, 2019) provee un medio para la implementación sistemática de un sistema de garantía de calidad, a partir de un sistema de planificación inicial. Es la planificación inicial la que sienta las bases para las acciones posteriores, siempre orientadas a verificar la adecuación, idoneidad y a promover la mejora continua en diferentes instituciones y ámbitos, por ejemplo, la educación superior (Asif & Raouf, 2013).

Competencia: conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa), que permiten a la persona resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares y diversos. Se reconocen, a lo menos, dos tipos de competencias: genéricas o transversales y específicas (o profesionales).

Competencias disciplinares: son aquellas competencias también denominadas específicas o profesionales y se refieren al conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores específicos de cada campo de estudio o disciplina dentro de una profesión o especialización, que son necesarios para desempeñarse de manera efectiva en un campo laboral específico.

Competencias genéricas: conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes transversales aplicables a cualquier ámbito del conocimiento, formación y desarrollo humano, transferibles a una gran variedad de funciones y tareas. Son las competencias de carácter transversal que una Institución adopta y desea intencionar como un sello de su formación en términos valóricos y actitudinales, las cuales se trabajan en todas las carreras y programas. También son conocidas como **Macro competencias**. La apropiación de las Macro competencias asegura una participación permanente en la actualización y creación de conocimientos, la resolución autónoma de problemas que surjan en cualquier medio y la adaptación de las personas a diversos entornos.

Emprendimiento y trabajo en equipo interdisciplinario: la macro competencia relacionada con emprendimiento y el trabajo en equipo interdisciplinario implica la habilidad de identificar oportunidades y ofrecer soluciones innovadoras a las necesidades propias y de otros. Reconoce la importancia del trabajo en equipo y la colaboración interdisciplinaria para alcanzar metas. Se destaca porque posibilita enfrentar la incertidumbre y participar en equipos que promueven una comunicación efectiva, un liderazgo compartido y un compromiso con la excelencia.

Evaluación: proceso sistemático mediante el cual se recoge información vinculada al aprendizaje y la enseñanza, y que permite tomar decisiones respecto de los procesos metodológicos y didácticos, otorgando niveles de validez y de confiabilidad a todas aquellas actividades que aseguren los resultados de aprendizaje y fortalezcan la adquisición de competencias.

Evaluación intermedia: en el contexto de la educación superior, derivada de la evaluación formativa, promueve la autonomía del/la estudiante al permitirle identificar sus logros y dificultades durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Facilita la colaboración entre el o la docente y su estudiantado para evaluar constantemente el progreso en el logro de competencias, centrándose en los procesos intermedios en lugar de los resultados finales.

Habilidades de comunicación: macro competencia que se refiere a las habilidades de una persona para expresarse de manera coherente y cohesiva, tanto verbal como no verbalmente, adaptándose a diferentes contextos y considerando las intenciones comunicativas. Una comunicación competente debe equilibrar la corrección lingüística con la fluidez y la elocuencia, evaluando su producción tanto en términos léxicos y gramaticales como en su capacidad para captar la atención y transmitir mensajes de manera efectiva, tanto oral como escrita.

LMS: un Learning Management System o Sistema de Gestión del Aprendizaje es un software o una tecnología digital web usada para planificar, implementar y evaluar un proceso de aprendizaje específico. Permite crear y enviar contenido, monitorear la participación de las y los estudiantes, y evaluar el desempeño en línea. Además, provee al/la estudiante herramientas interactivas como recursos de aprendizaje, videoconferencias y discusiones de foro. Algunos ejemplos de LMS son Moodle, Blackboard, D2L y Canvas.

MAQ: Modelo de Aseguramiento de la Calidad de la Formación en la Universidad de Concepción, orientado al mejoramiento continuo del proceso formativo, mediante la instalación y el fortalecimiento de capacidades de evaluación, gestión y planificación al interior de los equipos de trabajo, desarrollando ciclos de evaluación sistemáticos y transversales en todos los niveles y programas de la institución, respondiendo así al desarrollo integral y armónico del proyecto estratégico institucional.

Minor: certificación que otorga una institución de educación superior, a fin de acreditar la especialización en determinadas áreas, de acuerdo con programas formativos conformados por un conjunto coherente de asignaturas que garantizan la adquisición de competencias y, en algunos casos, la profundización en áreas disciplinares específicas.

Modelo Educativo: conjunto de propósitos y lineamientos que orientan el quehacer docente para la formación de las y los estudiantes, fundamentados en elementos curriculares, ideológicos y políticos. El Modelo Educativo de la Universidad de Concepción adscribe a un modelo curricular orientado al desarrollo de competencias disciplinares y macro competencias genéricas.

Niveles de formación: se refieren a las trayectorias formativas definidas en educación superior para la obtención de distintos grados académicos. Estos niveles suelen estructurarse en etapas progresivas, cada una con sus propias características y competencias. Los niveles se encuentran sujetos al cumplimiento de créditos definidos para ello. En la Universidad de Concepción, se imparten 3 niveles: formación de pregrado, formación de postgrado y formación permanente.

PEI: Plan estratégico Institucional de la Universidad de Concepción, que establece la misión, visión y valores, los lineamientos institucionales y los objetivos estratégicos por dimensión (docencia y resultados del proceso formativo; investigación, desarrollo, innovación y emprendimiento; vinculación con el medio; gestión y recursos institucionales; y aseguramiento de la calidad), todo lo cual orienta el quehacer institucional de modo permanente y secuenciado.

Pensamiento crítico: macro competencia que se define como pensamiento de orden superior, autónomo y activo, que se orienta al análisis sistemático de las necesidades del medio social y ambiental, integrando la perspectiva personal, la de otros y la información proveniente del medio en el análisis de la información, la interpretación, la reflexión acerca de la información, la evaluación de las implicancias y consecuencias de los actos, las explicaciones de los fenómenos y la emisión de juicios fundamentados en aras de un propósito definido.

Perfil de egreso: es la descripción de las competencias disciplinares y competencias genéricas que debe evidenciar un/a estudiante al finalizar su proceso formativo, habilitándole para su desempeño académico- profesional, agrupadas en ámbitos de desempeños conforme a la disciplina y/o campo profesional.

Perfil de ingreso: es el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se espera que tenga el/la postulante seleccionado/a. Este perfil es definido con un fin orientador, y debe ser consistente con la trayectoria curricular del programa de postgrado. No se debe confundir el perfil de ingreso con requisitos de ingreso. Algunos de los mecanismos de verificación del perfil de ingreso son requisitos de ingreso como pruebas, prácticas, entrevista individual, calificaciones, entre otros, información que se consigna en el Reglamento Interno del Programa, que forma parte del plan de estudios del programa.

Perfil docente: Conjunto de macro competencias genéricas, competencias profesionales y disciplinares que una o un docente debe poseer para desempeñar una labor educativa de calidad. El perfil docente de la Universidad de Concepción se organiza en torno a ámbitos de desempeño que, a su vez, declaran las diversas competencias que las/os académicos deben evidenciar en su quehacer formativo.

Perfil intermedio: constituye un conjunto de competencias, pero que, a diferencia del perfil de egreso, se encuentran incorporadas en un punto específico del proceso de formación. Para definir los perfiles intermedios, se deben considerar las competencias y resultados de aprendizaje alcanzados al concluir cierto momento del plan de estudio de una carrera o programa, y establecer niveles de desarrollo parcial de las competencias de egreso. Dichos niveles deben ser coherentes con el momento en que se encuentra el/la estudiante en su itinerario de formación, y con las capacidades, habilidades, valores y/o actitudes declaradas en el Modelo Educativo UdeC. Además, los perfiles intermedios permiten evaluar, a través de las asignaturas integradoras, el grado de desarrollo de las competencias de egreso, información relevante para la orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Plan de estudios: Explicitación estructurada que define los tiempos y las asignaturas correspondientes a las áreas que forman parte del proceso formativo conducente al logro del Perfil de Egreso en las/los estudiantes de una carrera o programa. Normalmente este incluye áreas de formación, malla curricular y programas de asignaturas.

Programa de asignatura: componente del plan de estudios que organiza y orienta el trabajo docente, otorgando información detallada respecto de una asignatura que conforma el plan de estudios de una carrera o programa. El Programa de asignatura se relaciona directamente con el Syllabus, el cual se constituye como la planificación de lo que deben trabajar las y los estudiantes, y los aprendizajes que deben lograr en la asignatura.

Rediseño curricular: proceso que guía el cambio en el diseño de una carrera o programa de manera pertinente, adecuada a las necesidades del medio y a altos estándares de calidad, vinculados con las características propias de nuestra Institución, a los lineamientos del Modelo Educativo y a las tendencias nacionales e internacionales en educación superior.

Resultados de aprendizaje: enunciados acerca de lo que se espera que el/la estudiante logre saber, hacer y demostrar una vez terminado un proceso de aprendizaje.

Responsabilidad social: macro competencia que alude a la integración voluntaria de las preocupaciones sociales, laborales, medio ambientales y de respeto a los derechos humanos, responsabilizándose así de las consecuencias y los impactos que se derivan de las acciones, implicando avanzar hacia el equilibrio entre los resultados económicos, sociales y ambientales.

Syllabus: programación obligatoria de la asignatura, que concreta la ruta de aprendizaje diseñada. Se considera como base toda la información indicada en el Programa de asignatura decretado, para su planificación en un período lectivo determinado. La planificación debe considerar todas las actividades de enseñanza y aprendizaje que se desarrollarán en dicha asignatura durante el año correspondiente.

Sistema de Créditos Transferibles (SCT-Chile): unidad de medida común y transferible entre instituciones de educación superior, que representa la carga de trabajo académico de una/un estudiante, que incluye tanto las horas de docencia directa (o presenciales) como las horas de trabajo autónomo (no presenciales), para lograr los resultados de aprendizaje y desarrollar el Perfil de egreso de un plan de estudio. Se asigna 1 crédito transferible a 27 horas de trabajo (presencial y no presencial).

TIC: tecnologías de la información y la comunicación que facilitan el intercambio de la información. Son un medio para la construcción del conocimiento, constituyendo un entorno en el que se producen muchas interacciones y comunicación, base del aprendizaje de las personas.

TAC: tecnologías del aprendizaje y el conocimiento que orientan el uso de las TIC hacia procesos formativos, explorando los posibles usos didácticos de las TIC, tanto para el/la estudiante como para el/la docente, con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo.

Referencias Bibliográficas

Arbesú, M & Gutiérrez, E. (2014). El portafolio formativo Un recurso para la reflexión y auto-evaluación en la docencia. *Perfiles Educativos* | vol. XXXVI, núm. 143, 2014 | IISUE-UNAM

Asif M. & Raouf A. (2013). Setting the course for quality assurance in higher education. *Setting the course for quality assurance in higher education* | *Quality & Quantity* (springer.com)

Barriga, F. D. (2019). Evaluación de competencias en educación superior: experiencias en el contexto mexicano. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 12(2), 49-66.

Benítez, D. (2022). Evaluación del aprendizaje y el enfoque por competencias. Revisión de antecedentes teóricos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4136

Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. 2° edición. Madrid: Narcea Ediciones.

Bolivar A. (2016) *Nuevos Métodos de Evaluación: Evaluación de Competencias versus Evaluación de Contenidos*. Dossier: Repensar los Métodos de Evaluación. Harvard Deusto. Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. (2011). *El Aprendizaje a Partir de la Experiencia: Interpretar lo Vital y Cotidiano como Fuente de Conocimiento*. Madrid: Narcea.

Carranza, M. & Caldera, J. (2018). Percepción de los Estudiantes sobre el Aprendizaje Significativo y Estrategias de Enseñanza en el Blended Learning. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 16(1). <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.005>

Coman C., Tiru L., Mesesan-Schmitz L., Stanciu C. & Bularca C. (2020) *Online Teaching and Learning in Higher Education during the Coronavirus Pandemic: Students' Perspective*. *Sustainability* 12(24). <https://doi.org/10.3390/su122410367>

Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile (2015). *Glosario de términos complementarios criterios de acreditación de pregrado*. Santiago de Chile. <https://www.cnachile.cl/Documentos%20de%20Paginas/Glosario%20Pregrado.pdf>

Coombe, C. & Hubley, N. (2003). *Assessment practices*. Washington: Tesol.

Cordero, R. (2018). Las prácticas de evaluación del formador de profesores. Un estudio de caso de la escuela normal. En O. Leyva, F. Ganga, J. Tejada y A. Hernández (Eds.). *La formación por competencias en la educación superior: alcance y limitaciones desde referentes de México, España y Chile* (pp. 139–171). México: Tirant Humanidades.

Córdoba, M. (2013). Evaluación Auténtica. Primera Edición, Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana.

Correa, S. (2001). El método de casos en la docencia universitaria. Conferencia, Especialización en Didáctica Universitaria, U. de A.

CRUCH (2015). Manual para la implementación del sistema de créditos académicos transferibles SCT-Chile. SCT-CHILE. 978-956-7581-08-5

Chaves-Yuste, B. (2022). Jigsaw: Una metodología activa aplicada a la escritura académica en ILE. *Human review*, 11(Monográfico), 1-13. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3863>

Darling-Hammond, L. (2012). *Creating a Comprehensive System for Evaluating and Supporting Effective Teaching*. Stanford, CA.: Standord Center for Oppportunity Policy in Education.

Deming, W. E. (1982). *Quality, productivity, and competitive position* (Vol. 183): Massachusetts Institute of Technology, Center for advanced engineering study.

Escobar, B., Escandón-Nagel, N., Barrera-Herrera, A. & García-Hormazábal, R. (2023). La evaluación auténtica como herramienta para evidenciar el logro de competencias en la carrera de psicología. *Form. Univ., La Serena*, v. 16, n. 2, p. 35-48, abr. 2023. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062023000200035&lng=es&nrm=iso. Accedido en 16 enero 2024. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062023000200035>.

Fullan, M. Quinn, J. & McEachen, J. (2018). *Deep Learning: Engage the World Change the World* (Vol. 1st). Corwin

García Ancira, C. & Treviño Cubero, A. (2020). Las competencias universitarias y el perfil de egreso. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 8(1).

García, J. García, M. (2002). La evaluación por competencias en el proceso de formación. *Revista Cubana de Educación Superior*, Vol.41 N°2. La Habana.

García, G. (2023). La Evaluación como herramienta para mejorar los aprendizajes: la retroalimentación y la evaluación auténtica. *Revista Latinoamericana Ogmios* Vol 4. Núm. 9 p-17-32.

Guillem-Gómez, T. L., Cedeño-Zambrano, L. A., Pérez-Delgado, F. G., & Quezada-Briones, F. J. (2023). Marcos de referencia y acción de la evaluación auténtica en el contexto universitario. *CIENCIAMATRIA*, 9(1), 193-211

Ibarra-Sáiz, M.S., Rodríguez-Gómez, G., Lukas-Mujika, J.F. & Santos-Berrondo, A. (2023). Medios e instrumentos para evaluar los resultados de aprendizaje en másteres universitarios. Análisis de la percepción del profesorado sobre su práctica evaluativa. *Educación XX1*, 26(1), 21-45. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33443>

Laurett, R. & Mendes, L. (2019). EFQM model's application in the context of higher education. *International Journal of Quality & Reliability Management*.

McEachen, J. (2021). Sumergirse en el aprendizaje profundo: herramientas atractivas. (p. 20) Ediciones Morata. ISBN: 978-84-18381-35-5

Monereo (2009). La Autenticidad de la Evaluación. Recuperado en: https://www.researchgate.net/profile/Carles_Monereo/publication/257922429_La_autenticidad_de_la_evaluacion/links/00b7d5261bf29a4bae000000/La-autenticidadde-la-evaluacion.pdf

Montagud-Mascarell, M. D., & Gandía-Cabedo, J. L. (2015). Adquisición de competencias, actividades formativas y resultados del aprendizaje: evidencia empírica en el Grado en Finanzas y Contabilidad. *ESE. Estudios sobre Educación*, 28, 79-116.

Muñoz-Jaramillo, L. (2023). La evaluación formativa en el contexto educativo colombiano. *Cienciamatria*, 9(17), 86-98. <https://doi.org/10.35381/cm.v9i17.1126>

Ramos, S. & Botella, A.M. (2014a). Experiencia de innovación educativa en didáctica de la expresión musical a través del audiovisual, en José Ignacio Alonso Roque, Cosme Jesús Gómez Carrasco y Tomás Izquierdo Rus (Eds.). *La formación del profesorado en infantil y primaria: Retos y propuestas*. Servicio publicaciones Universidad de Murcia (Edit.um), pp. 563-571.

Sepúlveda-Egaña, B. & Vergara-Núñez, J. (2023). Trayectorias formativas en la educación superior chilena: un acercamiento al reconocimiento de aprendizajes previos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 39-58.

Universidad de Concepción (2011). *Modelo Educativo de la Universidad de Concepción*. Dirección de Docencia. Trama Impresores S.A. 35 pág.

Universidad de Concepción (2013a). *Modelo de Enseñanza de Competencias Genéricas*. Programa de Estudios sobre la Responsabilidad Social. Programa de Competencias Genéricas. Convenio de Desempeño UCO1204. 24 pág. [Archivo de PDF]. Concepción, Chile.

Universidad de Concepción (2013b). *Manual de Rediseño Curricular* [Archivo de PDF]. <https://n9.cl/aot7q>

Universidad de Concepción (2020). *Manual de diseño y rediseño curricular en Programas de Postgrado*. Edición 2. 61 pág.

Universidad de Concepción (2020). *Plan Estratégico Institucional 2021-2030* [Archivo de PDF]. <https://n9.cl/yj3hv> Concepción, Chile.

Universidad de Concepción (2021). Decreto UdeC N° 2021 - 136. Dirección de Desarrollo Estratégico - Modelo de Aseguramiento de la Calidad de la Formación en la Universidad de Concepción. Concepción, Chile.

Universidad de Concepción (2022a). *Perfil para la docencia UdeC*. Concepción, Chile

Universidad de Concepción (2022b). *Política Institucional de Equidad de Género y Diversidad Sexual*. Universidad de Concepción: Concepción, Chile.

Universidad de Concepción (2022c). *Política Institucional de Internacionalización*. Universidad de Concepción: Concepción, Chile.

Universidad de Concepción (2022d). *Política Institucional de Inclusión, Atención y Valoración de la Diversidad*. Universidad de Concepción: Concepción, Chile.

Universidad de Concepción (2022e). *Manual para la Gestión Curricular*. [Archivo de PDF]. Concepción, Chile.

Universidad de Concepción (2023). *Manual de Diseño Curricular Programas de Diplomado, Diplomas y Cursos de Capacitación* [Archivo de PDF]. Universidad de Concepción: Concepción, Chile.

Vargas, M. (2008). *Diseño Curricular por competencia*. Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería. Recuperado en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/182548/libro_diseno_curricular_por_competencias_anfei.pdf

Villa, A. & Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón* 63 (1), 2011, 147-170, ISSN: 0210-5934.

Villarroel, V., & Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 22-34.

Villarroel, V., & Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en educación superior. *Calidad en la Educación*, (50), 492-509.

Westberg, J. & Hiliard, J. (1996). *Fostering learning in small groups. A practical guide*. New York: Springer Publishing Company.



Modelo Educativo de la Universidad de Concepción

Ciudad Universitaria, abril de 2024