

Modelo Educativo

UNIVERSIDAD DE CHILE - 2021



UNIVERSIDAD
DE CHILE



UNIVERSIDAD
DE CHILE

MODELO EDUCATIVO 2021

La actualización del Modelo Educativo de la Universidad de Chile se realizó en el marco del Plan de Mejoramiento Institucional (PMI UCH 1501): “Transformando la formación de Pregrado de la Universidad de Chile a través del fortalecimiento de la cultura de excelencia y de valoración de la diversidad”.

Tabla de contenidos

Introducción	2
I. Marco General	5
1. La Universidad de Chile: nuestro sello institucional	5
2. La Universidad de Chile en contexto	8
II. Principios Orientadores	12
1. Formación integral de personas	13
2. Pertinencia educativa	15
3. Equidad e inclusión	17
4. Calidad educativa	20
5. Igualdad de género y no discriminación	23
III. Procesos Formativos	27
1. Los procesos de enseñanza y aprendizaje	28
2. Currículum y desarrollo curricular	32
3. Implicancias para la docencia	45
IV. Compromisos Institucionales	47
V. Referencias	51
VI. Anexos	56

Introducción

Entendemos el Modelo Educativo como un marco de referencia, abierto y dinámico, que orienta la función formativa en la Universidad de manera articulada y coherente con sus principios fundantes, a fin de abordar los desafíos del país y las tendencias internacionales en educación superior en materia de formación de pre y postgrado. En este sentido, constituye un documento estratégico que expresa una manera de concebir, articular y gestionar la formación, en un contexto de alta complejidad y diversidad, en el cual la investigación, creación, innovación y formación son sustantivas al quehacer de la Universidad de Chile en todos los ámbitos del saber.

Actualizar nuestro modelo educativo se hace necesario ante el compromiso que asume nuestra institución de transformarse en un espacio educativo más inclusivo, equitativo, diverso y libre de todo tipo de discriminaciones, como condición indispensable para la calidad de la formación de nuestros y nuestras estudiantes. La tarea es continuar fortaleciendo los procesos formativos con una impronta de excelencia, pluralista, laica, reflexiva, solidaria y ética, que potencie una formación relevante y pertinente para toda la comunidad estudiantil y que fortalezca los procesos de gestión y de mejora continua de la docencia y del currículum en todos nuestros programas de formación.

Para nuestra universidad, educar es una tarea medular y trascendente: formar personas, nuevas generaciones de ciudadanos y ciudadanas, profesionales, graduados, graduadas y especialistas que, a la luz de nuestro sello institucional, orientan sus aprendizajes hacia el desarrollo de todas sus potencialidades con miras a enfrentar, creativa y autónomamente, los desafíos del país y del mundo. Por esta razón, asumir de manera reflexiva y crítica esta tarea, resulta ineludible.

Este documento es fruto de un trabajo colaborativo en el que participaron personas de los tres estamentos de la comunidad universitaria. Reúne ideas consensuadas, recogidas de documentos institucionales, que han sido

discutidas en comisiones de trabajo en dos momentos distintos y complementarios.

A comienzos del año 2016 se inició el primer proceso de actualización del Modelo Educativo, el cual planteó entre sus propósitos principales, establecer la conexión entre la Política de Equidad e Inclusión Estudiantil de la Universidad de Chile (2014) y los procesos formativos. Para ello, se conformó un equipo transversal integrado por académicas y académicos, profesionales y estudiantes de la Universidad de Chile; se implementaron consultas en línea y se organizaron seminarios abiertos que convocaron a toda la comunidad universitaria a reflexionar sobre los principios orientadores de los procesos formativos de la Universidad. Esta dinámica de trabajo dio paso a un nuevo documento: El Modelo Educativo de la Universidad de Chile (2018), el cual recogió la tradición e identidad institucional, a la vez que incorporó la reflexión en torno a los cambios y a las nuevas necesidades y demandas de la sociedad. Sus fundamentos fueron dados, tanto por documentos institucionales claves como por los Estatutos de la Universidad, el Proyecto de Desarrollo Institucional (2014-2019) y la Política de Equidad e Inclusión aprobada por el Senado Universitario, además de un conjunto de reflexiones participativas que recogen la experiencia institucional acumulada.

En ese escenario, la actualización del Modelo Educativo se constituyó en una invitación a trabajar como comunidad universitaria por una formación de calidad, en un marco de equidad e inclusión, como los principios centrales que fundamentan las prácticas docentes, los aprendizajes y las estrategias para su implementación.

En el año 2019, se convocó a la comunidad universitaria para iniciar un nuevo proceso de actualización, orientado a incorporar el principio de “Igualdad de género y no discriminación” al conjunto de principios que guían la formación universitaria, con miras a dar respuesta a los desafíos, tanto del contexto institucional como del país, en materia de desarrollo equitativo y sustentable.

La nueva versión incorpora, entre sus referentes institucionales, al “Plan de Desarrollo Institucional 2017 – 2026”, como carta que orientará el desarrollo estratégico de la institución por la próxima década; a la “Política Universitaria de Inclusión y Discapacidad en la Perspectiva de la Diversidad Funcional” y a la “Política universitaria para avanzar en la incorporación de los pueblos indígenas, sus culturas y lenguas en la Universidad de Chile”, aprobadas por el Senado Universitario durante los años 2018 y 2019 respectivamente. Entre los referentes internacionales, considera al Marco Internacional de los Derechos Humanos - que corresponde tomar en cuenta dado el carácter de institución del Estado que tiene nuestra universidad- y la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), que cobra particular relevancia como principal instrumento que mandata velar por la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres para lograr la igualdad en todas las esferas.

Este nuevo proceso de actualización se realizó a través de una comisión transversal, conformada por académicas y académicos, estudiantes y funcionarias y funcionarios, la cual fue coordinada por el Departamento de Pregrado y contó con la participación de la Dirección de Igualdad de Género.

El abordaje creativo y sinérgico de la formación inclusiva en ambientes diversos y de alta exigencia académica, la formación integral para la ciudadanía ética y socialmente responsable, el resguardo del derecho a la igualdad de género y la no discriminación por razones económicas, de orientación sexual, étnicas o por situación de discapacidad como condición para el desarrollo institucional y para el logro de una democracia plena; la articulación entre los distintos niveles formativos y el compromiso de la comunidad académica de la Universidad; nos permitirán hacer del Modelo Educativo una herramienta que oriente las transformaciones para el logro del mejoramiento continuo de los procesos formativos y fomente el desarrollo de capacidades locales y centrales, en la aspiración de construir día a día una mejor Universidad para Chile.

I. Marco General

1. La Universidad de Chile: nuestro sello institucional

El sello institucional de la Universidad está contenido en sus Estatutos. Principalmente, el Título 1 (Artículo 1º) de dicho documento expresa que: “La Universidad de Chile (...) es una institución de educación superior estatal de carácter nacional y público” y, el Artículo 2º explicita que su misión y fundamentos son “la generación, desarrollo, integración y comunicación del saber en todas las áreas del conocimiento y dominios de la cultura”. Estas tareas “conforman la complejidad de su quehacer y orientan la educación que ella imparte.” (Universidad de Chile, 2006).

En cumplimiento de esta misión, dicho documento explicita que la Institución asume, con compromiso y vocación de excelencia, la formación de personas y la contribución al desarrollo espiritual y material de la Nación, a través de sus funciones de docencia, investigación y creación en las ciencias y las tecnologías, las humanidades y las artes, y de extensión del conocimiento y la cultura en toda su amplitud. En el ejercicio de dichas funciones, la Universidad promueve, con el más alto nivel de exigencia, el desarrollo de una ciudadanía crítica, inspirada en valores democráticos, con conciencia social y responsabilidad ética, reconociendo como parte de su misión la atención de los problemas y necesidades del país. Respecto a este punto, el documento citado agrega:

“Con ese fin, se obliga al más completo conocimiento de la realidad nacional y a su desarrollo por medio de la investigación y la creación; postula el desarrollo integral, equilibrado y sostenible del país, aportando a la solución de sus problemas desde la perspectiva universitaria; y propende al bien común” (Universidad de Chile, 2006, Título 1, Artículo 3º).

Asimismo, los Estatutos explicitan los principios orientadores que guían la Universidad en el cumplimiento de su misión, entre los que se encuentran: la

libertad de pensamiento y de expresión; el pluralismo; la participación de sus integrantes en la vida institucional, con resguardo de las jerarquías inherentes al quehacer universitario; la actitud reflexiva, dialogante y crítica en el ejercicio de las tareas intelectuales; la equidad y la valoración del mérito en el ingreso a la Institución, en su promoción y egreso; la formación de personas con sentido ético, cívico y de solidaridad social; la promoción y preservación de la diversidad en todos los ámbitos de su quehacer; el respeto a personas y bienes comunes; el compromiso con la Institución; la integración y desarrollo equilibrado de sus funciones universitarias; y el fomento del diálogo y la interacción entre las disciplinas que cultiva.

La comunidad universitaria — constituida por directivos y directivas; académicos y académicas; estudiantes, funcionarios y funcionarias y personal de colaboración — ejerce de manera regular los quehaceres que se desprenden de su misión y funciones. Reside en ella la potestad de decidir respecto del funcionamiento, organización, gobierno y administración de la Institución, la que ejerce mediante los órganos y procedimientos establecidos en sus Estatutos. Es ese mismo carácter comunitario el que define su relación con la sociedad, en ejercicio constante de su capacidad deliberante, en la cual se funda su autonomía y su vocación de servicio.

Sobre estas bases y en vista de su identidad, su misión y trayectoria histórica, la Universidad se preocupa tanto por el cultivo de disciplinas en todas las áreas del conocimiento como por la diversidad de funciones que conforman dicha labor, a lo que debe sumarse la estrecha vinculación entre el desarrollo de la actividad científica y la calidad de la formación de sus estudiantes y el plus que representan su densidad histórica, vocación de excelencia, pluralismo y expresa orientación misional hacia la responsabilidad cívica y el servicio público.

Como universidad estatal y pública, su compromiso es contribuir al fortalecimiento de la educación pública y a la consolidación de un sistema educativo integrado y equitativo. Consciente de que los desafíos de la formación de pregrado y postgrado requieren de un trabajo articulado y sinérgico, tanto al interior de la comunidad universitaria como con las instituciones de educación

superior del país, la Universidad participa de la conformación de redes¹ con universidades tradicionales y estatales, para abordar en conjunto los desafíos de la formación, desde una identidad y responsabilidad pública compartidas. El desafío es conducir a la institucionalización y reconocimiento de estándares públicos para las universidades del Estado en el área de la formación de pregrado, así como promover la consolidación de un sistema de universidades estatales, como espacio formativo único y nacional, que contribuya a la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, incentivando la integración, movilidad estudiantil y académica nacional entre instituciones que se reconocen como iguales en su origen y aspiraciones.

¹ Red de Vicerrectores y Directores de Pregrado y Docencia del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH); Red de Pregrado del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH).

2. La Universidad de Chile en contexto

Las características del contexto actual y los cambios socioculturales de las últimas décadas plantean a las instituciones universitarias en general, y a la Universidad de Chile en particular, tensiones, desafíos y oportunidades sin precedentes.

Al mismo tiempo que vivimos en una época caracterizada por la llamada revolución científico-tecnológica, la internacionalización de la propia institución universitaria y el intercambio constante y fluido entre personas de distintos puntos del orbe, la creciente participación de las mujeres en el mundo público y visibilización de las diversidades sexuales, el reconocimiento de personas en situación de discapacidad y la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas; el reto crucial aún pendiente para nuestras sociedades sigue siendo garantizar un desarrollo humano sustentable y equitativo, que concilie el crecimiento con equidad social y de género, con plena participación ciudadana, que logre articular el desarrollo y la democratización. El papel que le cabe a la educación superior en esta tarea es de primer orden.

En una sociedad marcada por esta tensión, la educación superior cobra particular importancia como espacio privilegiado para el encuentro, el reconocimiento mutuo y la formación de ciudadanas y ciudadanos conscientes de la diversidad presente en la sociedad que habitan.

En este contexto, el mayor acceso a la educación superior, en todas sus formas, puede aportar no solo a un mayor desarrollo del conocimiento, sino también al despliegue de las potencialidades de quienes se forman en ella y de sus capacidades de incidir en la toma de decisiones políticas, sociales y económicas relevantes, que permitan generar los cambios necesarios para transitar hacia un desarrollo humano efectivo y justo (Oficina de Equidad e Inclusión, 2013).

Tanto las demandas ciudadanas — que han impulsado en gran medida las

iniciativas de reforma a la educación superior en el país — como el consenso alcanzado por organismos internacionales desde distintas perspectivas (OCDE y Banco Mundial, 2009; UNESCO, 1998, 2008, 2015) hacen un llamado a las universidades a fortalecer la equidad y la calidad en contextos de inequidad social y de género; a reconocer y crear espacios formativos respetuosos de las culturas y saberes de los pueblos indígenas, propiciando una convivencia intercultural; a aportar a la inclusión y el aprendizaje efectivo de grupos y personas excluidas a través de políticas educativas integrales, desde una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida; a reconocer el valor de la diversidad en educación superior en la calidad de los procesos de aprendizaje y el desarrollo del conocimiento; y a valorar la diversidad como contexto para la formación ciudadana en favor de la democracia y la paz.

El enfoque de inclusión cobra así centralidad como una condición ligada al derecho a la educación y se sustenta en la necesidad de construir sociedades democráticas que brinden a todas las personas oportunidades de desarrollar sus potencialidades personales y profesionales. Implica hacer viable el ingreso, progreso, egreso, ocupación y desarrollo profesional continuo de las y los estudiantes, removiendo obstáculos que dificulten su participación plena y creativa en el mundo cultural, social y laboral en el contexto de desarrollo de sus proyectos de vida. La diversidad, como condición de inclusión, no solo abarca los aspectos socioeconómicos, sino también condiciones asociadas a la pertenencia étnica y cultural, la situación de discapacidad, las identidades de género y diversidades sexuales, entre otras.

Desde esta perspectiva, se hace necesario ampliar la mirada hacia una propuesta de sustentabilidad universitaria que propicie espacios de interacción entre la diversidad de personas de la comunidad institucional involucradas en los procesos formativos, como medio para la construcción de una sociedad con mayores niveles de cohesión interna (Senado Universitario, 2012). La sustentabilidad, en los ámbitos cultural, material, social y ambiental, se plantea como un valor universitario, para lo cual resulta clave constituir el desarrollo académico de la Universidad sobre la base del mejor desarrollo personal, social

y cultural de cada uno de los miembros de la comunidad. Por este motivo, se considera que la protección ambiental constituye una prioridad en procesos institucionales. El carácter colaborativo y comunitario de estas políticas tiene impacto en el medio social interno de la Institución, ya que el respeto al entorno cultural y ambiental permite un desarrollo justo y equitativo, así como también la satisfacción social, económica y ambiental de cada integrante de la comunidad.

Durante los últimos años, la Universidad de Chile ha diseñado estrategias para avanzar hacia una mayor equidad e inclusión de la diversidad, desde una perspectiva de derechos y de sustentabilidad universitaria, en el marco de excelencia que la caracteriza. Este proceso está generando un cambio estructural, en forma gradual, que busca permear todos los estamentos e instancias de esta casa de estudios, asumiendo que se trata de promover “una nueva –y a la vez antigua — forma de hacer universidad pública” (Senado Universitario, 2014, p.1). Se trata de una institución dispuesta a escuchar, valorar y aprovechar las diferencias como oportunidades para la generación de conocimiento y desarrollo de procesos formativos de calidad. Estas transformaciones exigen revisar los procesos formativos institucionales y los tipos de interacción social que estos procesos promueven. La complejidad de dichas transformaciones requiere de una comunidad universitaria activa, capaz de conjugar debate, acción, investigación, aprendizajes y transformación institucional en múltiples niveles.

Pero no es únicamente la presión de un contexto externo la que lleva a definir la estrategia e implementación de cambios profundos en los procesos formativos que la Universidad imparte. Es también una responsabilidad fundamental de nuestra institución asegurar no solo la calidad de dicha enseñanza, sino también su pertinencia nacional, en conformidad con el imperativo misional de responder a los grandes intereses, necesidades y demandas del país. Los cambios que este ha experimentado en los años recientes, en todos los órdenes, y los que se avecinan, exigen un esfuerzo conjunto y sostenido por repensar la tarea formadora de la Institución y proyectarla de manera innovadora al futuro, en conformidad con aquella misión histórica.

Continuar hoy con la misión de aportar al desarrollo del país también exige potenciar la capacidad de generar vínculos más profundos de cooperación en investigación y formación de pre y postgrado con instituciones afines de distintas partes del mundo. Ello conlleva la necesidad de abordar, desde una mirada integradora y transdisciplinar, las problemáticas del desarrollo a escala local, nacional, regional y global.

En este contexto, la Universidad se plantea el desafío de consolidar su internacionalización, con miras a constituirse en un polo relevante para el desarrollo de la investigación y la formación a nivel regional y global, ofreciendo alternativas formativas para jóvenes talentos, provenientes de otros países, y oportunidades de enriquecer las experiencias educativas de la comunidad universitaria en su conjunto, en un marco de intercambio con docentes y estudiantes de culturas diversas.

Este es precisamente el compromiso que nuestra casa de estudios se ha propuesto con su misión y con el país: configurarse como una universidad que, abierta al mundo y sin desatender las demandas que provienen del ámbito productivo, no se restrinja a las condiciones que plantea el mercado laboral y el sistema social del trabajo, proyectando los horizontes de expectativas de las personas individuales y sociales que la conforman, a partir de la indagación libre y creadora, además de la discusión pública y plural en torno a los problemas, objetivos y metas del país, en un contexto inclusivo y sustentable.

I. Principios Orientadores

A continuación, se exponen los principios orientadores del Modelo Educativo de la Universidad de Chile que, en consonancia con su *ethos* institucional y los desafíos que plantea el contexto, orientan sus procesos formativos. Si bien se presentan por separado con fines analíticos, estos principios operan de manera complementaria, recursiva y articulada, constituyendo una trama valórica y conceptual de la que emergen los criterios que orientan las prácticas formativas concretas.

Dichos principios orientadores son:

- Formación integral de personas
- Pertinencia educativa
- Equidad e inclusión
- Calidad educativa
- Igualdad de género y no discriminación

1. Formación integral de personas

La misión y los principios institucionales que constan en su Estatuto indican que la Universidad de Chile asume, con vocación de excelencia, la formación de personas con sentido ético, cívico y de solidaridad social. Este llamado a una enseñanza que considere a la persona desde una perspectiva integral supone tomar en consideración su multidimensionalidad, la cual incluye aspectos cognitivos, afectivos, sociales, políticos y comunitarios (Friz, 2016).

Desde esta perspectiva, se reconoce la necesidad de valorar y generar espacios para el desarrollo de las múltiples potencialidades de las y los estudiantes, intencionando su participación en la vida universitaria, tanto en sus aspectos académico y sociocultural, como en el desarrollo de su autonomía y su empoderamiento cívico. De este modo, la formación integral se transforma en un proceso beneficioso tanto para cada estudiante y su núcleo social como para la universidad que les recibe.

En la memoria Equidad y calidad: El compromiso de la Universidad de Chile con el País (2013) de la Oficina de Equidad e Inclusión, se señala que la formación integral de personas es un principio consustancial a la educación pública, que:

“... permanentemente abierta a la diversidad social y valórica, somete las ideas, opiniones y creencias a un escrutinio constante que refuerza el sentido de lo múltiple y entrega herramientas a quienes se forman en ella para desarrollar la conciencia de sus derechos, deberes y sus responsabilidades, consigo mismos, con los demás, con el país: es decir, construye cotidianamente ciudadanía, abriendo horizontes de futuro que exceden las formas vigentes de poder en la sociedad”. (Pérez, 2012, como se citó en Equidad y calidad: El compromiso de la Universidad de Chile con el País, 2013, p. 11).

Este principio toma cuerpo en la formación de ciudadanía a través de procesos que atribuyen a la participación, el diálogo abierto, la solidaridad y el pluralismo una gravitación que no solo compromete a las metodologías y contenidos de la enseñanza, sino también a la construcción de sus estrategias, favoreciendo la conformación de comunidades de aprendizaje que garanticen la participación de todas y todos. De este modo, la formación en la Universidad de Chile lleva la impronta de un pensamiento respetuoso de la pluralidad y de una voluntad de convivencia democrática.

Formar estudiantes con capacidades para comprender la realidad y actuar en ella, de una manera que haga justicia a la complejidad dinámica y relacional de esta, plantea un importante desafío formativo que compromete a la Universidad a poner la docencia en un lugar central y prioritario entre sus actividades. Así, la formación integral de personas, conforme a los ideales mencionados, cobra sentido solo en tanto marque una diferencia en cada sala de clases, en cada reformulación del plan de formación, en cada planificación de trabajo docente y en toda actividad extracurricular en que la comunidad universitaria actúe y conviva.

2. Pertinencia educativa

La pertinencia educativa o vinculación del proceso formativo con su entorno es una clara orientación proveniente de la misión institucional de la Universidad. Al respecto, los Estatutos expresan en su Título 1 (Artículo 3º) que: “En cumplimiento de su labor, la Universidad responde a los requerimientos de la Nación (...) reconociendo como parte de su misión la atención de los problemas y necesidades del país” (Universidad de Chile, 2006).

Por misión y trayectoria, el vínculo con la comunidad se ha constituido para nuestra universidad en uno de los ejes de su propio desarrollo, toda vez que su participación en los desafíos y problemas nacionales ha sido fuente de permanente actualización de saberes y prácticas y sustento tanto de su docencia como de su investigación.

Llevar a cabo una efectiva interacción del conocimiento con el sistema social, cultural, educacional y productivo del país requiere mantener una vinculación activa con su entorno, no solo atendiendo las demandas actuales, sino también explorando anticipadamente los desarrollos emergentes o futuros.

Por estos motivos, el Modelo Educativo de la Universidad de Chile asume la pertinencia como un principio guía de sus procesos formativos y el desarrollo curricular subyacente. Se hace referencia aquí a la pertinencia tanto interna como externa. La primera, se caracteriza por la congruencia entre el *ethos* institucional y los planes y procesos de formación. La segunda, se refiere a la congruencia entre las expectativas del medio externo y la respectiva respuesta institucional desde los procesos y experiencias de formación desarrollados.

En este sentido, y de acuerdo con los principios que han inspirado históricamente su misión, la Universidad, lejos de restringirse a satisfacer de manera refleja los requerimientos del mercado laboral, establece el fundamento de una formación que prepare a las personas para la reflexión crítica y la acción

propositiva y creadora en su medio y, de este modo, ejerce una influencia orientadora en todo el sistema de educación superior del país (Vicerrectoría de Asuntos Académicos, 2001).

3. Equidad e inclusión

Se entienden la equidad y la inclusión universitarias como la posibilidad efectiva de acceso y participación de una educación de calidad que promueva el derecho a conocer, investigar, criticar, proponer y participar en la construcción del conocimiento, el desarrollo de la ciudadanía y la formación profesional y personal en un contexto de amplia diversidad (Senado Universitario, 2014).

La equidad supone una atención diferenciada, según las necesidades y condiciones particulares de individuos y grupos específicos. En este sentido, la noción de equidad parte del reconocimiento de la existencia de desigualdades sociales y se basa en un ideal de justicia correctiva. Desde este punto de vista, el trato idéntico en los distintos tramos del sistema (acceso, permanencia, egreso) estaría atentando contra la justicia al invisibilizar las desventajas que algunas personas viven por condiciones socioeconómicas, étnicas, de discapacidad y/o de género, entre otras (Blanco, 2006, 2008; García Huidobro, 2006).

La equidad y la igualdad son principios relacionados. La equidad promueve la igualdad de oportunidades entre las personas, considerando su diversidad y constituyendo así un mecanismo que aporta a lograr la igualdad sustantiva; es decir, el pleno reconocimiento de su calidad de personas titulares de derechos y de la equivalencia social y legal en el acceso al desarrollo, a los recursos y al ejercicio del poder, independiente de las diferencias, cualquiera sea su naturaleza.

En este sentido, una docencia que promueva la equidad requiere considerar y valorar las diferencias existentes entre las y los estudiantes, pero no desde un enfoque normativo que entiende la diferencia como déficit o carencia que es necesario “normalizar” para propiciar su adaptación a lo establecido (Blanco, 2008), sino desde una perspectiva que potencie sus capacidades y les permita una inclusión plena y creativa en la cultura universitaria que les acoge.

Asumiendo que las diferencias se conforman siempre en interacción social, potenciarlas supone abrir espacios para que la diversidad se manifieste en un clima de confianza y respeto, libre de todo tipo de discriminación. La evidencia demuestra que, mientras el desajuste entre la cultura institucional universitaria y los códigos, valores, creencias y experiencias de estudiantes que pertenecen a grupos socioculturales diversos afecta de manera negativa sus posibilidades de permanencia y egreso (Canales y De los Ríos, 2007; González, 2005), la interacción en diversidad en el marco de un clima social protegido promueve niveles más complejos de pensamiento y aprendizaje (Bowman, 2010, 2011; Sebastián, 2007). En este sentido, para comprender los alcances y límites del proceso de inclusión social y educativa, es preciso situarse en el análisis de las interacciones sociales o los vínculos intersubjetivos, pues el fenómeno de la exclusión se genera tanto desde las condiciones estructurales como desde las interrelaciones.

Por ello, la Universidad promueve la generación de espacios para la participación —social, política, profesional y académica— en la vida universitaria, propiciando el desarrollo de la autonomía de las y los estudiantes y su empoderamiento cívico, preparándoles para ser agentes de transformación social y efectivos en contextos de diversidad, en espacios libres de cualquier tipo de discriminación.

Desde este enfoque, que entiende la equidad y la inclusión como una cuestión de derechos, las distintas problemáticas que afectan a las trayectorias académicas de las y los estudiantes se comprenden como ámbitos de responsabilidad que comparten con la institución que les recibe, por lo que a la universidad le corresponde la generación de oportunidades formativas y recursos adecuados para que sus estudiantes logren los aprendizajes esperados (Donoso y Cancino, 2007).

Por todo esto, y tal como lo explicita la Política de equidad e inclusión (Senado Universitario, 2014), la Universidad asume la promoción de la equidad y la inclusión de la diversidad como un mandato ético, político, social e intelectual que releva y actualiza su tradicional compromiso con el desarrollo del país, el conocimiento y la ciudadanía activa.

Este principio se sustenta en la identidad institucional, que, por su carácter de universidad pública, laica y republicana, asume que solo puede ser pluralista si garantiza la diversidad de sus integrantes; que solo puede cumplir su papel de institución pública si se hace cargo de las desigualdades sociales, culturales, de género y educativas que esta diversidad conlleva; y que solo puede ocupar un rol de liderazgo académico si proporciona una educación de alta calidad que favorezca efectivamente el desarrollo del conocimiento, a través de la participación de las múltiples miradas que ofrece la diversidad.

Valorar la diversidad como un aporte para el desarrollo del conocimiento y como una oportunidad para ser mejores, requiere de una comunidad universitaria fortalecida a través de la generación de instancias de colaboración entre todos sus integrantes. Una comunidad que entiende su rol en contextos de diversidad reflexiona en torno al problema y es capaz de implementar las estrategias definidas en conjunto (Oficina de Equidad e Inclusión, 2013).

4. Calidad educativa

La excelencia y la calidad son principios consustanciales a la naturaleza misma de la Universidad de Chile. Sin embargo, los modos de entender y asumir la calidad de los procesos formativos han ido cambiando en función de los nuevos desafíos que el contexto actual presenta a la educación superior en el país y el mundo.

La creciente ampliación y diversificación de la matrícula de educación superior en el país y la progresiva concientización por parte de las comunidades universitarias sobre el rol de la educación terciaria para la reducción de las desigualdades sociales y de género, además de la profundización de los mecanismos de aseguramiento de la calidad con fines de mejoramiento continuo, son solo algunos de los elementos que han ido complejizando el fenómeno de la formación de pregrado y postgrado en su conjunto y, con ello, el modo de definir y abordar los procesos de calidad educativa en la educación superior.

En el marco de estos desafíos, la Universidad reconoce en particular el valor de la diversidad para sustentar procesos educativos de calidad. Los aportes de la diversidad a una formación de calidad para toda la comunidad universitaria se fundamentan en la investigación educativa actual, que ha establecido que la exposición a experiencias de interacción en diversidad tienen el potencial de desafiar las creencias adquiridas, en una etapa crítica del desarrollo personal, produciendo importantes impactos en los ámbitos de aprendizaje, desarrollo cognitivo, pensamiento complejo, participación cívica, responsabilidad social, desarrollo de la democracia y reducción de los prejuicios raciales (Senado Universitario, 2014). De esta forma, tanto estudiantes como docentes se benefician de la interacción en diversidad, permitiéndoles estar preparados para participar en una sociedad cada vez más compleja y plural.

Del mismo modo, desde una perspectiva que entiende que las y los estudiantes son actores en el mundo con características culturales propias (Zavala, 2011), ya no se puede hablar de calidad educativa y aprendizajes significativos si las

prácticas académicas niegan o desvalorizan dichas características, o si se desconocen sus experiencias previas, siempre mediatizadas por el grupo social, etario y el género al que pertenecen.

Por ello, la Universidad de Chile entiende la calidad de la formación de pregrado y postgrado como la capacidad de desarrollar al máximo los talentos de la Institución y de todas las personas que participan en ella (estudiantes, académicos y académicos, autoridades, personal de colaboración, comunidad del entorno), en un marco de equidad, a partir de prácticas permanentes de aprendizaje institucional (Astin, 2012).

De este modo, sin abandonar la rigurosidad científica y la excelencia académica, en tanto valores centrales para la Universidad, se adopta un enfoque que entiende la calidad educativa como responsabilidad institucional por el desarrollo de las capacidades de cada integrante de su comunidad —y de sus estudiantes en particular—, desde una perspectiva que asume que los procesos formativos tienen un potencial transformador para las personas, pero también para la Institución y que esta transformación se da en un contexto dinámico y en constante cambio.

Este enfoque implica orientar las prácticas formativas hacia la construcción de relaciones significativas entre estudiantes, de estudiantes con docentes, y con funcionarios y funcionarias, para dar lugar a una experiencia de formación plena e integral, lo que supone movilizar los recursos universitarios en todos sus niveles, en pos de la incorporación de las y los estudiantes como miembros plenos de la comunidad universitaria, con potencial de ser agentes de cambio de la cultura institucional.

En este escenario los mecanismos de promoción y aseguramiento de la calidad, como la autoevaluación institucional y de programas académicos, además de la definición de programas concretos de mejoramiento y productividad académica, se establecen como parte de las prácticas permanentes de mejora continua, basadas en la reflexión y el aprendizaje institucional, procurando que cada proceso se realice con rigurosidad y espíritu crítico. La adopción de estos

procesos como parte central del quehacer, desde una lógica de toma de decisiones basada en evidencias, permite ir consolidando una noción de calidad que potencie una de las misiones centrales de la Universidad: la formación integral de personas mediante procesos formativos de calidad y excelencia.

5. Igualdad de género y no discriminación

Durante los últimos años, la Universidad ha desarrollado estrategias para avanzar hacia una mayor equidad e inclusión de la diversidad, desde una perspectiva de derechos y de sustentabilidad universitaria, en el marco de excelencia que la caracteriza. En este contexto, la discriminación estructural y cultural que sufren las mujeres y las disidencias sexuales implica un déficit democrático que contradice su misión y valores fundantes. Ante esta situación, la Universidad ha diseñado mecanismos institucionales específicos, estrategias y políticas universitarias orientadas a erradicar las discriminaciones de cualquier tipo y a lograr mayor igualdad de género en la cultura institucional, en los distintos ámbitos del quehacer universitario y especialmente en los procesos formativos.

Diversas investigaciones nacionales e internacionales han demostrado que los sistemas educativos en general, incluida la educación superior, no son neutros en la construcción social del sistema de género, por el contrario, impactan en la creación e institucionalización de normas y valores que legitiman roles y estereotipos de género, al mismo tiempo que consolidan patrones hegemónicos desiguales y relaciones de poder entre hombres y mujeres.

La Universidad ha expresado su voluntad de transformar las relaciones de género en los distintos ámbitos de la vida institucional, con fundamento no solo en los procesos sociales y académicos que han llevado al cuestionamiento de las relaciones de género dentro y fuera del aula, sino también en los instrumentos internacionales de derechos humanos, en particular, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW). Este y otros instrumentos tienen como base la noción de igualdad de género sustantiva, es decir, aquella que busca que las mujeres cuenten con las mismas oportunidades y capacidades desde el primer momento y que dispongan de un entorno estructural que les permita desarrollar sus potencialidades y conseguir igualdad de resultados. Esto alude a que no es suficiente garantizar

un trato idéntico a hombres y mujeres, sino que deben tomarse en cuenta las diferencias culturales, sociales y biológicas que han derivado en su subordinación.

Otro de los referentes internacionales que fundamentan la voluntad institucional de avanzar en su transformación hacia un espacio educativo cada vez más inclusivo, equitativo, diverso y libre de todo tipo de discriminación, son Los Principios de Yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de Derechos Humanos con relación a la orientación sexual y la identidad de género (2007), que, entre sus ideas fundamentales, establecen lo siguiente:

“Todas las personas tienen derecho al disfrute de todos los derechos humanos, sin discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género (...) La discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género incluye toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en la orientación sexual o la identidad de género que tenga por objeto o por resultado la anulación o el menoscabo de la igualdad ante la ley o de la igual protección por parte de la ley, o del reconocimiento, o goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de los derechos humanos y las libertades fundamentales.”
(pp. 10-11)

Tomar en cuenta estas premisas fundamentales, supone asumir el desafío institucional de avanzar hacia la superación del sexismo presente en la educación. El sexismo en la educación refiere, precisamente, a una forma de discriminación en función del sexo, expresada en ideologías y prácticas educativas que suponen una sobrevaloración política y social de los roles y posiciones sociales masculinas. Opera a través de un entramado de simbolismos y expectativas que se expresan en prácticas, normas y valores implícitos en los planes y programas institucionales y en las construcciones, valoraciones, significados, representaciones y creencias que estructuran las relaciones entre hombres, mujeres y disidencias sexuales (Lovering y Sierra, 1998; Guerrero et. al, 2006). También se hace presente en los modos en que las instituciones de educación y el sistema científico fundan un conocimiento que considera lo masculino como universal, que producen y reproducen un orden de

género basado en la primacía masculina. De este modo, incide tanto en la construcción de la identidad de las personas como de las relaciones sociales.

En este sentido, asumir la igualdad de género y no discriminación como uno de los principios orientadores del Modelo Educativo implica transformaciones en, al menos, las siguientes tres dimensiones generales de los procesos formativos: ¿cómo ocurren?, ¿qué se enseña en ellos? y ¿para qué se forman personas y profesionales en la Institución?

En la primera dimensión, la perspectiva de igualdad de género y no discriminación invita a analizar y problematizar las interacciones entre el cuerpo académico y el estudiantado dentro del aula y de los procesos formativos en general. Esto implica no solo identificar y erradicar las formas más evidentes de violencia sexual y de género que suceden en estas interacciones, sino también abordar el sexismo y la discriminación en las actitudes, comportamientos, lenguaje y en el trato cotidiano, incorporando los aportes que se han hecho desde las teorías de género y el feminismo al desarrollo de prácticas pedagógicas más igualitarias, democráticas y justas.

La segunda dimensión alude al contenido de la formación, es decir, a transformar el currículo y el modo en que se construye el conocimiento, las disciplinas y, en su expresión más práctica, los planes formativos y los perfiles de egreso. Este proceso supone reconocer, por una parte, que el conocimiento ha sido construido históricamente en una lógica androcéntrica, discriminando, desvalorando e invisibilizando a las mujeres y a las diversidades sexuales, en tanto productoras y productores de conocimiento. Por otra parte, se trata de reconocer que se ha obviado el aporte del género como categoría y perspectiva analítica, y las relaciones de género como objeto de estudio, lo que resulta en visiones sesgadas e incompletas en los diversos campos del conocimiento. Incorporar la perspectiva de género en los procesos de desarrollo curricular implica, por lo tanto, no solo aumentar la cantidad de mujeres como autoras en las bibliografías o incluir cursos o contenidos aislados, sino que debe estar presente desde la construcción del marco epistemológico y sociohistórico de las disciplinas y campos profesionales.

Finalmente, la tercera dimensión se refiere a la manera en que el principio de igualdad de género y no discriminación afecta al sentido y la proyección de la formación universitaria, en tanto formación de personas y profesionales. Al incorporar la perspectiva de género y no discriminación en el diseño curricular y en los campos disciplinares que abordan las carreras, esta permite orientar los perfiles de egreso, a la vez que contribuye a modificar los sesgos androcéntricos de las profesiones. Por otra parte, el conjunto de aprendizajes logrados en los diversos planos de la vida institucional desde esta perspectiva, potencia a las y los estudiantes como agentes críticos del sexismo, lo que a futuro podría llegar a impactar en el desarrollo histórico de las profesiones y sus campos de acción a nivel país. Como señala Buquet (2011), incorporar la igualdad de género y no discriminación entre los principios que orientan los procesos formativos en la educación superior:

“Enriquece los procesos epistemológicos y otorga nuevas herramientas conceptuales y prácticas para la comprensión de diversas problemáticas sociales que se originan en la desigualdad entre hombres y mujeres (...) aporta a la formación de las y los jóvenes universitarios elementos para la deconstrucción de las diversas formas de discriminación imperantes en nuestras sociedades y les transmite valores de equidad y respeto a las diferencias” (p. 214).

La intencionalidad educativa se orienta así a formar personas, graduados, graduadas y profesionales, en todos los campos disciplinares, que contribuyan a transformar las injusticias de la estructura social de la que forman parte. Entonces, si la educación ha sido un lugar de reproducción de los privilegios de las sociedades y del sistema de normas que jerarquiza lo masculino y lo femenino, puede por consecuencia, a la inversa, devenir en una de las principales palancas para su transformación.

II. Procesos Formativos

Los procesos formativos en la Universidad de Chile tienen como propósito la formación de personas con profundo sentido ético y cívico, comprometidas con su disciplina y con el desarrollo continuo de su profesión, en consonancia con el sello formativo institucional, para contribuir a dar respuesta a los desafíos del país. Para el logro de dicho propósito, son fundamentales los procesos de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo curricular, de los cuales deriva un conjunto de implicancias para el aprendizaje y para la docencia.

En consonancia con sus principios orientadores, los procesos formativos de la Universidad de Chile se fundamentan en una concepción de la educación superior que enfatiza tanto la pertinencia como la calidad y que promueve un marco de equidad e inclusión de la diversidad e igualdad de género y no discriminación, en el cual la formación integral constituye un eje fundamental, con múltiples implicancias tanto para las prácticas curriculares como para la enseñanza y el aprendizaje.

1. Los procesos de enseñanza y aprendizaje

De acuerdo con los principios orientadores, los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad tienen como centro a sus estudiantes y sus aprendizajes. Asumir esta centralidad implica una reflexión permanente para la toma de decisiones por parte de las personas involucradas, en un ambiente inclusivo que propicie aprendizajes de calidad, considerando la diversidad de participantes en un contexto libre de discriminaciones de cualquier tipo.

Desde esta perspectiva, **el aprendizaje** puede definirse a partir de las siguientes características fundamentales:

- Es un **fenómeno complejo** que presenta diversas facetas, forma parte de la vida de las personas y es el resultado de su interacción con el mundo. Las posibilidades del aprendizaje dependen tanto de la persona que aprende (etapa de su ciclo vital, expectativas, experiencias previas, situación biosociocultural, etc.) como de las características del contexto de aprendizaje. De ahí que una misma experiencia educativa pueda producir aprendizajes diferentes en cada persona.
- Es el resultado de una **construcción personal** y compromete a la persona en sus dimensiones cognitiva, afectiva y fisiológica. El conocimiento que desarrolla cada individuo se produce siempre desde sus experiencias, intereses y conocimientos previos, que serán el punto de partida para la construcción de nuevos aprendizajes. Esto requiere un compromiso activo de cada estudiante con su propio proceso.

- Tiene un **carácter dialógico y social**, puesto que resulta de la interacción comunicativa con otras personas y supone la negociación de los sentidos y significados que se atribuirán al contenido de aprendizaje. Dado que los saberes previos o representaciones iniciales constituyen el punto de partida de todo conocimiento nuevo, las personas aprenden cuando comparten y ponen en discusión sus esquemas de construcción y de comprensión del mundo.
- Es de **carácter situado**, de modo que resulta significativo cuando se relaciona con conocimientos y experiencias previas de la persona que aprende y cuando se vincula a situaciones que forman parte de su experiencia vital y social.

Desde este enfoque, las y los estudiantes desempeñan un papel activo y central en el proceso formativo: autorregulan sus aprendizajes a medida que construyen nuevos significados mediante la interacción con otras personas y con el mundo, proceso en el que los conocimientos y las experiencias previas son el punto de partida para la construcción de nuevos aprendizajes.

A partir de estas premisas, la docencia —una de las funciones esenciales en la Universidad de Chile— es concebida como la actividad en que las y los docentes planifican, implementan y evalúan, buscando facilitar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. En este sentido, el propósito de la actividad docente es que la totalidad de sus las y los estudiantes logren los aprendizajes definidos.

Desde esta perspectiva, la docencia es entendida como una práctica humana y social. Es humana, en tanto compromete éticamente a quien la realiza, puesto que busca transformar la vida de las personas implicadas en ella con intencionalidad educativa; y es social, en cuanto responde a necesidades, funciones y delimitaciones que van más allá de estas personas y, por tanto, cobra sentido en la estructura social más amplia de la que forma parte.

Una **docencia** inspirada en el sello identitario institucional y los principios orientadores declarados en este modelo, en tanto, debe reunir las siguientes características particulares:

- **Inclusiva:** es una docencia que reconoce y valora la diversidad presente entre sus estudiantes y la aprovecha para mejorar la calidad de los aprendizajes logrados.
- **Pertinente:** es una docencia contextualizada y, por tanto, propone actividades de aprendizaje vinculadas con problemas disciplinares o profesionales complejos, actuales y relevantes, que contribuyen al logro de las competencias declaradas en el perfil de egreso de su plan de formación.
- **Reflexiva:** es una docencia que se mira a sí misma e investiga sobre sus prácticas, orientándose a la mejora permanente.
- **Colaborativa:** es una docencia que busca generar comunidades de aprendizaje entre colegas docentes a partir del encuentro, el diálogo y el intercambio de experiencias, base sobre la que se generan las innovaciones de mayor potencia y alcance.

Por lo tanto, los procesos de enseñanza y aprendizaje son planificados y mediados por las y los docentes, se producen en contexto y promueven que las y los estudiantes construyan nuevos conocimientos a partir de sus saberes y experiencias previas. Estos procesos buscan formar, de manera progresiva, la autonomía y la autorregulación necesarias para el aprendizaje permanente y a lo largo de la vida, considerando el tiempo necesario para desarrollar las competencias que se definen como meta.

Esta construcción de nuevos conocimientos se produce en y por la interacción social, en el marco de actividades de aprendizaje en las que se negocian y atribuyen nuevos sentidos y significados a determinados contenidos de aprendizaje, seleccionados y organizados por las y los docentes de acuerdo con el principio de pertinencia, tanto interna como externa.

Asimismo, los procesos de enseñanza y aprendizaje se benefician del trabajo reflexivo y colaborativo entre docentes, el que apunta a la revisión de las propias prácticas, a la investigación sobre la docencia, al intercambio de experiencias y a la generación de mejoras en los procesos formativos, para el logro de aprendizajes profundos y significativos.

2. Currículum y desarrollo curricular

Para la Universidad de Chile, el currículum da cuenta de una manera de concebir, comprender y proyectar la formación de personas, acorde con las necesidades y desafíos de la sociedad y la identidad institucional. De acuerdo con las definiciones estratégicas y reglamentarias institucionales, el currículum puede entenderse como:

“Un proceso de construcción, negociación y selección de saberes, identidades, representaciones y realizaciones profesionales y disciplinares, expresados en un conjunto de habilitaciones (saberes y competencias) intencionadas, significadas, organizadas y administradas en un itinerario de formación, orientado al logro de un perfil de referencia (egreso) que constituye a la vez un compromiso y una promesa ante la sociedad” (Departamento de Pregrado, 2017, p. 1).

En esta definición, se enfatiza la idea de que el currículum es un proceso –no un producto acabado– que involucra a diversas personas y que representa una manera de comprender y proyectar la formación de futuras y futuros profesionales —o licenciadas y licenciados— considerando el contexto y el devenir particular de nuestra institución.

Para abordar la revisión y mejora sistemática de las propuestas curriculares, la Universidad adopta una perspectiva de desarrollo curricular, que entiende que las propuestas curriculares diseñadas son revisadas, resignificadas y modificadas durante su implementación, mediante las acciones e interacciones de sus integrantes, quienes participan e inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la práctica. Es decir, el currículum es entendido como un fenómeno dinámico cuyos momentos fundamentales –diseño, implementación y evaluación– no son etapas cerradas ni independientes entre sí, sino que se afectan mutuamente en un proceso permanente de desarrollo.

El Proyecto Formativo

Desde esta perspectiva, se entiende que las propuestas curriculares se expresan en los proyectos formativos. El proyecto formativo de la Universidad se enmarca en un enfoque curricular orientado por competencias. La idea de proyecto formativo se basa en una visión sistémica e integrada de la formación de pregrado, enmarcada a su vez en la misión institucional y busca responder a la complejidad de las necesidades y los desafíos planteados tanto por la sociedad como por la evolución de las propias disciplinas y de sus enfoques formativos. Los componentes del proyecto formativo son:

- **Finalidad de la formación:** se refiere a la fundamentación y justificación del proyecto formativo y explicita los propósitos de la formación que se ofrece. Por tanto, este componente expresa la visión institucional fundamentada en su identidad y mandato misional, sobre la formación universitaria en general y sobre el campo disciplinar y/o profesional, en particular. Se sintetiza en el perfil de egreso que constituye el compromiso que asume y declara cada programa de formación de pregrado ante la sociedad.
- **Plan de formación:** explicita la organización y estructura curricular, es decir, los caminos que conducen al perfil de egreso. Está conformado por todas las actividades curriculares o asignaturas, incluyendo las actividades de práctica (intermedias y/o finales) y de titulación. El plan es un instrumento que busca concretar las finalidades de la formación, considerando todos los componentes del proyecto formativo. Guiándose por criterios curriculares — descritos más adelante— coherentes con los lineamientos institucionales y las políticas y normativas de educación superior, da cuenta de trayectos alternativos que pueden tomar las y los estudiantes para lograr el perfil de egreso.
- **Procesos de enseñanza y aprendizaje:** alude al conjunto de prácticas docentes que apuntan al logro de los aprendizajes por parte de las y los estudiantes, materializando así el plan de formación en una serie de

actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación en las que se producen interacciones intencionadas entre estudiantes y docentes y entre estudiantes entre sí.

- **Condiciones y recursos para la formación:** se refiere al conjunto de elementos que posibilitan el proceso formativo, de acuerdo con las finalidades que debe alcanzar el proyecto formativo. Considera los sistemas de gestión necesarios y los dispositivos y programas de apoyo para estudiantes, personal de colaboración y docentes —tanto locales como institucionales—, así como también los recursos, la infraestructura y el equipamiento necesario.

A partir de esta definición de los componentes del proyecto formativo, se concluye que el plan de formación tiene un rol articulador clave, puesto que busca concretar las finalidades de la formación, considerando la interrelación entre todos los componentes del proyecto. Para cautelar y asegurar la calidad de la formación, el plan debe desarrollarse —es decir, diseñarse, implementarse y evaluarse— teniendo en cuenta los criterios curriculares y elementos estructurales que se describen a continuación:

a. Criterios curriculares para el desarrollo de los planes de formación

Constituyen referentes específicos que permiten dar pertinencia interna y externa a los proyectos formativos. Al mismo tiempo, buscan orientar el diseño, la implementación y la evaluación de los planes de formación.

Los criterios curriculares que deben estar presentes en el desarrollo de todo plan de formación son tres: flexibilidad, integralidad y articulación.

i. Flexibilidad

La flexibilidad curricular tiene relación con las posibilidades y opciones formativas que ofrece a sus estudiantes cada proyecto formativo. En este sentido, un plan flexible debe considerar y conjugar alternativas de experiencias de formación y posibilitar, así, la diversificación de los trayectos formativos de

sus estudiantes, de acuerdo con sus necesidades, características e intereses, en el marco de las finalidades del proyecto formativo. Alude también a la apertura a las necesidades, a la evolución del medio social y disciplinar o profesional y a la plasticidad que debe tener un plan de formación para dar cauce a estos cambios.

En el contexto de la educación superior, la flexibilidad es una característica fundamental de los planes de formación centrados en las y los estudiantes y promueve elementos relevantes en la formación, tales como una mayor transversalidad en el proceso formativo, la movilidad estudiantil tanto interna como externa, la interdisciplinariedad, el contacto con una pluralidad de visiones sobre el conocimiento y la actualización del currículum de acuerdo con los cambios sociales.

ii. Integralidad

La integralidad curricular se refiere, por una parte, a la comprensión del plan de formación como un todo en el que cada parte cobra y aporta sentido, desde una mirada que engloba en su totalidad la red de saberes implicados en el mismo. Por otra parte, se refiere a la perspectiva humanista de la formación de personas, considerando el desarrollo de todas sus dimensiones, en consonancia con el principio de formación integral que orienta este modelo educativo.

La integralidad del plan de formación promueve aspectos relevantes de la formación, tales como el desarrollo de competencias genéricas y, en particular, de aquellas que denominamos sello, por relacionarse con la misión, los principios y valores que guían a la Universidad y con la vinculación con el medio social, disciplinar y profesional, para ofrecer una experiencia formativa relevante, significativa y situada en relación con el contexto local y global.

iii. Articulación

La articulación curricular alude al carácter integrado del conocimiento y a la relación entre disciplinas para abordar la complejidad de los problemas y desafíos que enfrenta la sociedad desde una perspectiva sistémica. En este

sentido, es relevante la relación entre las distintas líneas de formación de un plan.

Asimismo, la articulación se refiere a una mayor integración entre procesos formativos, considerando que el aprendizaje se desarrolla a lo largo de toda la vida de la persona y el plan de formación de pregrado es una etapa dentro de ese trayecto vital. Por este motivo, el plan de formación debe valorar y reconocer las diversas experiencias y características de las y los estudiantes que ingresan a la Universidad, así como sus diversas posibilidades de proyección al finalizar el plan. En este sentido, es importante el tránsito de un ciclo de formación a otro dentro del plan también y su articulación con planes de postgrado y postítulo.

b. Elementos estructurales y de organización del plan de formación

Considerando los tres criterios curriculares ya descritos, la organización y estructuración de un plan de formación debe basarse en una serie de elementos estructurales que facilitan la puesta en marcha de los proyectos formativos de una manera sistemática y coherente con los lineamientos institucionales. Estos elementos estructurales son los siguientes:

i. Perfil de egreso

El perfil de egreso expresa la finalidad de la formación de un programa de pregrado y es el referente sobre el cual se proyecta el plan de formación. Se trata de la declaración formal que la Universidad hace frente a la sociedad, en la cual compromete la formación de sus estudiantes, de acuerdo con las definiciones institucionales, para aportar al desarrollo de la sociedad, atendiendo a la evolución de las disciplinas y profesiones. Representa un discurso compartido por la comunidad universitaria, delimitado por factores sociales, culturales e históricos, y que define el tipo de profesional y graduada o graduado que la Institución se compromete a formar. Asimismo, el perfil de egreso expresa el conjunto de competencias que las y los estudiantes evidenciarán al término de su plan de formación.

ii. Las competencias

Entendemos las competencias como un conjunto dinámico e integrado de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten actuar de manera pertinente, fundamentada y responsable en un contexto particular, a partir de diversos recursos: personales, de redes y contextuales. Las competencias son desarrolladas progresivamente durante el proceso formativo y su grado de logro es susceptible de ser evaluado. Implican, en definitiva, un conjunto de saberes que se desarrollan a lo largo de la formación y permiten a los egresados y egresadas tomar decisiones fundamentadas y actuar en coherencia, en distintos ámbitos de desempeño.

Dentro de los perfiles de egreso, se distinguen tres tipos de competencias:

- Las **competencias específicas** son aquellas relacionadas con el ámbito particular de la disciplina y la profesión con las cuales se vincula un plan de formación determinado.
- Las **competencias genéricas** son aquellas relacionadas con fines considerados importantes para múltiples desempeños disciplinares y profesionales. Estas competencias son, por tanto, multifuncionales y transversales a diferentes ámbitos, en tanto aluden al desempeño personal en escenarios en los que se requiere capacidad para comunicarse, interactuar y colaborar con otras personas, de acuerdo con los ámbitos de acción propios de cada disciplina o profesión. En este sentido, cada plan de formación debe definir las competencias genéricas más relevantes y pertinentes para el desempeño de sus egresados y egresadas.
- Las **competencias sello** son un conjunto de competencias genéricas, seleccionadas por nuestra universidad, dada su misión histórica y de acuerdo con los principios y valores que sustentan su quehacer, en tanto universidad de pública y nacional que busca colaborar en el desarrollo

de la sociedad. Estas competencias sello se seleccionan considerando también necesidades y desafíos tanto actuales como futuros, de modo que se enmarcan y dialogan con diversos referentes institucionales, nacionales e internacionales².

Así, en la formación de las y los estudiantes, las competencias sello intencionan el desarrollo de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se orientan hacia el bienestar de todas las personas y promueve la responsabilidad y el compromiso personal y colectivo para participar en el mundo, colaborando de manera activa en una mejor calidad de vida, en la protección y conservación del medio ambiente y en una sociedad justa que reconoce el derecho de personas y comunidades para desarrollarse de manera integral, libres de todo tipo de discriminación.

El conjunto de las competencias sello interrelacionadas configuran el sello identitario institucional en todos los programas de formación de la Universidad, de manera transversal. De este modo, la formación asume un conjunto de principios formativos que derivan del *ethos* institucional y que caracterizan a sus egresados y egresadas en su desempeño personal, social, profesional y académico, para colaborar en la transformación y mejora de la sociedad.

² Entre los referentes institucionales más relevantes para la definición de las competencias sello, se encuentran el Estatuto de la Universidad de Chile, el Plan de Desarrollo Institucional 2017-2026 y las políticas aprobadas por el Senado Universitario. Entre los referentes nacionales, destacan la Ley 21.091 de Educación Superior y la Ley 21.094 de Universidades Estatales. Entre los referentes internacionales, destacan los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU, las orientaciones y recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE, investigaciones recientes en educación superior.

Las competencias sello de la Universidad son:

<p>a. Capacidad de investigación, innovación y creación</p>	<p>Alude a la capacidad de participar en procesos de desarrollo del conocimiento basados en la indagación y a la apertura a la profundización y actualización de este desde una perspectiva inter, multi y/o transdisciplinar, acorde con la naturaleza compleja de los fenómenos y las problemáticas que deben abordarse en las distintas áreas. Asimismo, esta competencia sello se refiere a las capacidades necesarias para participar en procesos de creación e innovación, relacionando saberes teóricos y prácticos con contextos específicos, con el propósito de generar transformaciones y contribuir al desarrollo del conocimiento en las propias disciplinas implicadas.</p>
<p>b. Capacidad de pensamiento crítico y autocrítico</p>	<p>Capacidad de actuar con autonomía a partir de procesos de indagación, análisis, reflexión y evaluación de situaciones y fenómenos multidimensionales, de modo de sustentar las propias decisiones y modos de actuación frente a ellos, asumiendo las implicancias personales y sociales. Permite el aprendizaje permanente y una actitud abierta para incorporar nuevas perspectivas sobre el conocimiento. Facilita, asimismo, la interpretación de escenarios cambiantes y la colaboración para generar acuerdos frente a problemas comunes que afectan a las comunidades en las cuales se participa y/o con las cuales se interactúa.</p>
<p>c. Capacidad para comunicarse en contextos académicos, profesionales y sociales</p>	<p>La capacidad de comunicación —entendida como práctica situada que no solo refleja las distintas formas de interacción con el mundo, sino que además visibiliza las diversas identidades individuales y colectivas que participan en este proceso—, posibilita el uso de mayores y mejores recursos para la comprensión, argumentación, sistematización y difusión del conocimiento tanto en la lengua materna como en una segunda lengua, contribuyendo a un mejor desempeño en las distintas situaciones de comunicación, así como al desarrollo de una convivencia más democrática, dialogante y participativa. La capacidad de comunicación en lengua materna e inglesa permite ampliar las posibilidades de acceder y participar en los actuales flujos e intercambios globales relacionados con las diversas prácticas disciplinares, profesionales y sociales.</p>

<p>d. Compromiso ético y responsabilidad social y ciudadana</p>	<p>Capacidad de actuar responsablemente en la vida personal y profesional y de participar activamente en la vida social y ciudadana de acuerdo con los principios y valores democráticos fundamentales, el respeto irrestricto a los derechos humanos, al bien común y la justicia social. Implica tanto el desarrollo de la responsabilidad sobre sí, el propio actuar y sus consecuencias respecto de las demás personas, el entorno y la sociedad en su conjunto, así como el desarrollo de la capacidad de agencia personal y colectiva para la transformación social.</p>
<p>e. Compromiso con el desarrollo humano y sustentable</p>	<p>Capacidad de valorar y de actuar con respeto del entorno cultural y ambiental como base para un desarrollo justo y equitativo que permita la satisfacción social, económica y ambiental de todos los miembros de la comunidad a través del tiempo, a partir de los conocimientos disciplinares y ancestrales sobre las interacciones con el medio. Permite comprender y reflexionar sobre modos de habitar y perspectivas de desarrollo que contribuyan a enfrentar las problemáticas socioambientales que afectan las condiciones de vida de las personas y de los ecosistemas que sustentan esta vida.</p>
<p>f. Compromiso con el respeto por la diversidad y la multiculturalidad</p>	<p>Capacidad de actuar valorando los saberes desarrollados por los pueblos indígenas, comunidades e identidades y culturas distintas a la propia, en la interacción con personas y grupos diversos en los ámbitos académicos, profesionales, personales y sociales, posibilitando la integración de saberes que permitan la comunicación y colaboración intercultural y la convivencia. Implica el reconocimiento y valoración de las diferencias como parte de la riqueza humana y una perspectiva integral de derechos humanos.</p>
<p>g. Compromiso con la igualdad de género y no discriminación</p>	<p>Capacidad de actuar bajo estándares éticos, de derechos humanos y justicia social que reconozcan, respeten y promuevan la igualdad y diversidad de género y sexualidades. Implica comprender las dinámicas de poder que históricamente han generado formas diversas de desigualdad y discriminación, proponiendo acciones y soluciones en sus ámbitos disciplinares o profesionales.</p>

Si bien cada una de estas competencias tiene un sentido particular, deben entenderse interrelacionadas e interdependientes entre sí, puesto que en conjunto suponen un compromiso formativo transversal que apela a una manera de comprendernos como personas que conviven en sociedad, en un medio del que formamos parte. Las competencias sello expresan el compromiso de desarrollar los conocimientos para actuar en los diversos ámbitos de la vida en sociedad con una orientación de transformación para el bien común y la justicia social.

iii. Ámbitos de desempeño

Las competencias del perfil de egreso se definen en torno a ámbitos de desempeño, entendiendo estos como familias de problemas que describen y representan los campos de acción propios de una profesión o disciplina. Los ámbitos de desempeño y sus competencias son los referentes fundamentales a los que el plan de formación debe responder.

iv. Elementos del trayecto del plan de formación

Este trayecto corresponde al proceso formativo que organiza las experiencias de formación que buscan el aprendizaje de las y los estudiantes y se desarrolla en el tiempo, para el logro del perfil de egreso. El trayecto considera diferentes elementos:

- Duración del plan
Es el tiempo, expresado en semestres, que debe considerar el plan de formación para que las y los estudiantes logren el perfil de egreso comprometido y que permitirá el desarrollo de las competencias definidas en el perfil. En este tiempo se incluyen los procesos de graduación y titulación.
- Carga académica de la y el estudiante
Corresponde al reconocimiento del trabajo académico que realizan las y los estudiantes para desarrollar las competencias que requiere su

desempeño profesional y disciplinar, definido en el perfil de egreso y establecido en el plan de formación. Para la valoración de este trabajo académico la Universidad se adscribe al Sistema de Créditos Transferibles (SCT-Chile), que permite reconocer los tiempos de trabajo académico, tanto presencial como no presencial, en las distintas actividades curriculares o asignaturas del plan de formación.

La Universidad define que la carga académica del plan de formación debe ser de 60 créditos SCT anuales, distribuida en semestres académicos de 18 semanas, y que 1 (un) crédito SCT representa 27 horas cronológicas. Se estima que cada estudiante debe tener una dedicación máxima de 45 horas de trabajo académico semanal para el logro de sus aprendizajes. Por otra parte, dado que el SCT se centra en el reconocimiento de aprendizajes, constituye una herramienta que favorece la movilidad estudiantil.

- Ciclos formativos

Para el logro del perfil de egreso, el trayecto formativo se organiza en ciclos, que son entendidos como periodos o etapas de la formación que se articulan de manera progresiva, desde el pregrado hasta el postgrado, asociados a la posibilidad de certificaciones intermedias y vinculados con el criterio de flexibilidad. Se reconocen los siguientes ciclos:

Ciclo básico o inicial	Ciclo especializado	Ciclo profesional
Considera actividades curriculares orientadas a introducirse en la formación disciplinar y profesional. Se asocia al grado de Bachiller.	Considera actividades curriculares orientadas a profundizar en la formación disciplinar y profesional. Se asocia al grado de Licenciado/a.	Considera actividades curriculares propias de la actuación profesional y de titulación profesional.

- Líneas de formación³

Se reconocen cuatro líneas en torno a las cuales se agrupan y relacionan las diversas actividades curriculares de un plan de formación. En conjunto buscan una formación integral para el y la estudiante, además de favorecer una visión inter y transdisciplinar de la formación. Estas líneas son:

Línea de formación general	Línea de formación básica	Línea de formación especializada	Línea de formación complementaria
Constituida por actividades curriculares que contribuyen al desarrollo de la y el estudiante, desde una visión contextual, ética y pluralista del desempeño de la profesión y disciplinas.	Constituida por actividades curriculares que integran los conocimientos, destrezas, saberes y actitudes indispensables para la comprensión y proyección del área del conocimiento en que se inscribe la respectiva profesión y disciplinas.	Constituida por actividades curriculares orientadas a desarrollar las competencias vinculadas a la preparación profesional o académica avanzada, indispensables para aportar, reflexiva y críticamente, en la solución y prevención de problemas propios del quehacer profesional y disciplinar.	Constituida por actividades curriculares que permiten el desarrollo de competencias en áreas como idiomas, artes, culturas y actividad física, entre otras, acorde a los diversos intereses de las y los estudiantes.

³ Línea de formación: organización de un conjunto de actividades curriculares durante una etapa o a lo largo del trayecto formativo, que se orientan al desarrollo progresivo de competencias y que en conjunto tienen un propósito común.

- Actividades curriculares

Corresponden a las diversas experiencias de enseñanza y aprendizaje definidas y organizadas en el plan de formación que, por sí mismas o en interacción con otras, contribuyen al logro de los aprendizajes que permiten el desarrollo de las competencias comprometidas en el perfil de egreso.

Las actividades curriculares se distinguen por su carácter, que se expresa en el grado de elección que tienen las y los estudiantes para desarrollarlas. En este sentido, las actividades curriculares pueden ser:

Obligatorias	Electivas
Aquellas consideradas esenciales para la formación conducente a grado de bachiller, licenciado/a o profesional.	Aquellas que permiten a las y los estudiantes buscar la línea más acorde a sus intereses. Para este efecto, se entiende que la elección se realiza obligatoriamente entre un conjunto de opciones correspondientes a una de las líneas definidas en los planes de formación.

La consideración de estos criterios y elementos estructurales para la organización de los planes de formación permite que estos puedan cumplir su rol articulador dentro de los proyectos formativos, viabilizando las finalidades planteadas y orientando los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la perspectiva de desarrollo curricular, finalmente, es fundamental mantener la mirada sistémica y sistemática sobre los procesos curriculares de diseño, implementación y evaluación, de manera que puedan mantenerse proyectos formativos vivos mediante la reflexión y revisión de sus comunidades, con una mirada atenta a la sociedad, la misión de la Universidad y los desafíos que enfrenta el país.

3. Implicancias para la docencia

Los procesos de enseñanza y aprendizaje se benefician cuando el trabajo reflexivo y colaborativo entre docentes se orienta a la revisión de las propias prácticas, a la investigación sobre la docencia, la generación de comunidades de aprendizaje docente, el intercambio de experiencias y a la generación de mejoras en los procesos formativos, para que la totalidad de sus estudiantes logren aprendizajes significativos.

En consonancia con los principios orientadores declarados en este modelo educativo, el ejercicio docente debiera reunir un conjunto de características orientadas a promover una docencia inclusiva y de excelencia en nuestra universidad, algunas de las cuales se exponen a continuación:

- El/la docente domina la disciplina que enseña, incluyendo sus últimos desarrollos y avances, integrando los resultados de las investigaciones en las que participa para actualizar y problematizar el conocimiento disciplinar y para establecer una relación mutuamente enriquecedora entre investigación y docencia.
- El/la docente comprende el currículum y la contribución de su curso al logro del proyecto formativo, considerando el perfil de egreso, las necesidades y las normativas institucionales.
- El/la docente genera mecanismos y usa los recursos institucionales disponibles para conocer a sus estudiantes, con relación a sus conocimientos y experiencias previas, expectativas, estilos, estrategias y metas de aprendizaje y considera esta información para tomar decisiones que le permitan organizar su docencia y desplegar las estrategias de enseñanza más pertinentes al contexto.

- El/la docente desarrolla métodos y recursos de enseñanza y procesos evaluativos pertinentes y diversos, a través de instancias de formación docente continua.
- El/la docente aborda la evaluación como una instancia de aprendizaje, basada en un proceso de retroalimentación continua en una doble perspectiva. Por una parte, proporciona a sus estudiantes información oportuna respecto de sus logros, de manera que puedan autorregular sus procesos de aprendizaje y mejorar su desempeño. Por otra, la evaluación ofrece a la o el docente la posibilidad de analizar y reflexionar en torno a su práctica y de replantear sus estrategias, de acuerdo con los resultados que va logrando.
- El/la docente genera un ambiente adecuado para favorecer los aprendizajes, mostrando confianza en sus estudiantes, vela por la mantención de espacios libres de discriminación, violencia y cualquier tipo de acoso que impida el óptimo desarrollo de las potencialidades de las y los estudiantes, y permite la libre expresión de sus identidades.
- El/la docente genera instancias de trabajo colaborativo entre sus estudiantes para el desarrollo del aprendizaje y con sus pares académicos, con el propósito de favorecer una mayor integración de perspectivas sobre el conocimiento (inter)disciplinar y profesional.
- El/la docente reflexiona sobre su propia práctica para evaluarla, sistematizarla y desarrollar innovaciones planificadas y contextualizadas que revitalicen los procesos formativos, en colaboración con sus pares.
- El/la docente incorpora procesos de investigación en torno a su práctica como parte de su desarrollo académico.

III. Compromisos Institucionales

El Modelo Educativo actualizado presenta nuevos desafíos a la labor formativa de la Universidad de Chile y su implementación requiere de un conjunto de compromisos institucionales. Estos compromisos se encuentran en distintos reglamentos, orientaciones y documentos que aquí se organizan como un cuerpo de acciones o dispositivos. Su implementación será responsabilidad del trabajo conjunto de las áreas homólogas en las unidades académicas y las vicerrectorías, a fin de adaptar las estrategias a las realidades locales para su adopción efectiva.

En el marco de la implementación del Modelo Educativo, la Universidad de Chile se compromete a:

1. Diseñar e implementar planes de formación que se desarrollen en un ambiente de valoración y respeto por la diversidad y la igualdad sustantiva, a través de todas sus disciplinas, y que estén fundados en las mayores capacidades académicas de la Universidad.
2. Implementar mecanismos de evaluación y actualización permanente de los planes de formación de pregrado y postgrado, por medio de la instalación de procedimientos de evaluación, gestión curricular y gestión académica en cada unidad académica, orientados a la generación de espacios de aprendizaje de alta calidad, maximizando la oportunidad de que cada estudiante tenga éxito, a través de una experiencia educativa inclusiva, intelectualmente desafiante y transformadora.
3. Desarrollar mecanismos que permitan superar las barreras administrativas, disciplinares y de género actualmente existentes, para ofrecer a cada estudiante una experiencia académica integral e interdisciplinar, que favorezca el desarrollo de aprendizajes relevantes en ámbitos disciplinares, técnicos, sociales y éticos. En esta línea, la

Universidad se compromete a incentivar la inserción temprana a la investigación y creación para estudiantes de pregrado, y a fomentar la implementación de iniciativas que surjan desde las y los estudiantes en distintos ámbitos, con el objetivo de catalizar las iniciativas y emprendimientos estudiantiles como espacio de aprendizaje y vinculación con el mundo.

4. Intencionar la formación de las y los estudiantes como ciudadanas y ciudadanos integrales y globales, a través del desarrollo de competencias genéricas y sello necesarias para la interacción en el mundo académico y del trabajo; de la formación en idiomas distintos al español; del desarrollo de actividades curriculares que tengan su centro en problemáticas o realidades de otros territorios; y fomentar la movilidad estudiantil nacional e internacional, conectando a estudiantes de distintos orígenes en un entorno común y preparándoles para desempeñarse en diversos contextos y entornos.
5. Propender a la conformación de una comunidad universitaria diversa que busque representar la realidad nacional en su estudiantado, en consonancia con la Política de Equidad e Inclusión (2014), con las Políticas de Igualdad de Género (2018-2021); la Política universitaria de inclusión y discapacidad en la perspectiva de la diversidad funcional (2018); la Política universitaria para avanzar en la incorporación de los pueblos indígenas, sus culturas y lenguas en la Universidad de Chile (2019) y con los lineamientos de políticas públicas en esta materia, implementando, cuando sea necesario corregir inequidades, sistemas de acceso especial para grupos subrepresentados y discriminados.

6. Desarrollar mecanismos para el acompañamiento en la integración y desarrollo de la vida universitaria, la titulación oportuna, el egreso y la inserción al empleo, articulando programas de acompañamiento estudiantil, en conjunto con las distintas unidades académicas y focalizando estos programas de acuerdo con las necesidades especiales de cada estudiante.
7. Actualizar los mecanismos de atención estudiantil y las condiciones de infraestructura para el aprendizaje, buscando contribuir desde los procesos administrativos, la gestión académica, los espacios físicos y recursos tecnológicos, a una mejor calidad de vida universitaria y a la generación de una experiencia formativa integral.
8. Instalar prácticas de autoevaluación y gestión estratégica en todos los niveles de la formación de pregrado, que tengan como base la construcción de una cultura de mejora continua, la utilización de la investigación institucional para la toma de decisiones estratégicas y la participación en procesos de evaluación auditados externamente (acreditaciones nacionales e internacionales).
9. Diseñar e implementar estrategias de formación docente para las y los integrantes de la comunidad académica y docente, consolidando los conocimientos y habilidades que les permitan incorporar la perspectiva de género, mejorando la pertinencia y la calidad de su quehacer docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en un contexto de diversidad e inclusión.
10. Incorporar el enfoque de educación continua al diseño de los planes de formación de pregrado y postgrado, procurando el establecimiento de relaciones fluidas entre la Universidad de Chile y el mundo escolar, y entre los planes de formación de pregrado y postgrado.

11. Implementar políticas activas que tengan como consecuencia una valoración equilibrada de la docencia, la investigación, la creación y la extensión en la actividad académica.

12. Incentivar la investigación sobre la formación de pregrado y postgrado, a través de fondos institucionales y externos. En la misma línea, promover mecanismos de toma de decisiones estratégicas, basadas en evidencia, a través de la instalación de prácticas de investigación institucional.

13. Incorporar de forma creciente a sus graduadas, graduados, tituladas y titulados en las actividades universitarias, considerando su experiencia, visión y compromiso con la Universidad, tanto para el diseño y evaluación de las experiencias formativas como para las actividades cotidianas de la formación de pregrado y postgrado.

IV. Referencias

- Acuña, M. E., y Montecino, S. (2014). La otra reforma: el «no sexismo» como clave cultural del cambio en el sistema educacional. *Anales de la Universidad de Chile*, 0(7), 109-120. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2014.35890>
- Astin, A. W., y Antonio, A. L. (2012). *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education* (2 a ed.). Rowman & Littlefield Publishers.
- Azúa, X., Lillo, D., y Saavedra, P. (2019). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, 50, 49-82. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.721>
- Baeza, A., y Lamadrid, S. (2018). Trayectorias educativas según género. Lo invisible para la política educativa chilena. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 471-490. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.298061>
- Biggs, J., y Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning At University: What the Student Does* (3a ed.). McGraw-Hill Education.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(1), 13-28. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- Blanco, R. (2008). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos y justicia social. En *OEI Desde la Educación como derecho social hasta la renovación de las practicas docentes* (13-53). Fundación Santillana.
- Bowman, N. (2010). College diversity experiences and cognitive development: A meta-analysis. *Review of Educational Research* 80 (1), 4-33. <https://doi.org/10.3102/0034654309352495>
- Bowman, N. (2011). Promoting participation in a diverse democracy: A meta-analysis of college diversity experiences and civic engagement. *Review of Educational Research*. 81(1)29-68. <https://doi.org/10.3102/0034654310383047>
- Buquet, A. (2011) Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. *Problemas conceptuales y prácticos*. *Perfiles Educativos*, 33 (SPE),211-225. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea18.pdf>
- Canales, A., y De los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación*, (26), 173-201. <https://doi.org/10.31619/caledu.n26.239>

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- CEPAL (2017) *Estrategia de Montevideo para la Implementación de la Agenda Regional de Género en el marco del Desarrollo Sostenible hacia 2030*.
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/41011-estrategia-montevideo-la-implementacion-la-agenda-regional-genero-marco>
- Comisión Internacional de Juristas ICJ. (2007). *Principios de Yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*.
<https://www.refworld.org/es/docid/48244e9f2.html>
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado: introducción crítica a la didáctica*. AKAL, SA de CV Madrid, España.
- Departamento de Pregrado (2001). *Comisión de Estudios de Formación Básica. Informe Final*. Universidad de Chile, Vicerrectoría de Asuntos Académicos.
- Departamento de Pregrado (2017). *Modelo de gestión curricular*. Universidad de Chile, Vicerrectoría de Asuntos Académicos.
- Devés, R., Castro, C., Cabrera, A., Mora-Curriao, M., y Rocco, R. (2013). *Profundización de la equidad y la inclusión en la Universidad de Chile: Una transformación necesaria*. En A. Varas, y P. Díaz-Romero, *Acción Afirmativa. Política para una democracia efectiva* (235-252). Fundación Equitas y Ril Editores.
- Donoso, S., y Cancino, V. (2007) *Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior*. *Revista Calidad en la Educación* (26), 205-244.
<https://doi.org/10.31619/caledu.n26.240>
- Duschatzky, S., & Skliar, C. (2001). *Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación*. *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, 185-212.
- Friz Echeverría, C. (2017). *Universidad, política, ciudadanía: querella en torno a los modelos de universidad en América Latina*. *Anales de la Universidad de Chile*, (11), 19-35.
doi:10.5354/0717-8883.2017.45226
- García-Huidobro, J. (2006) *Desafíos para las políticas de equidad e inclusión en la educación superior chilena*. En P. Díaz-Romero (Ed.), *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior en Chile* (130-158). Fundación Equitas.
- González, L. (2005) *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena*. Santiago, Chile: IESALC - UNESCO.

- Guerrero, E., Hurtado, V., Azua, X., y Provoste, P. (2011). Material de apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14919/curriculo-de-genero-oculto-para-profesoras-es.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jiménez González, J. (1999) Psicología de las dificultades del aprendizaje. Síntesis.
- Lovering, A. y Sierra, G. (1998) El currículum oculto de género. *Educar.*,7, 8-19.
- OEA (1994). Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer de “Belém do Pará”.
<https://www.oas.org/es/mesecvi/docs/BelemDoPara-ESPANOL.pdf>
- OCDE y Banco Mundial (2009). La Educación Superior en Chile, Ministerio de Educación, Santiago, Chile.
http://www.opech.cl/educsuperior/politica_educacion/la_es_en_chile_ocde.pdf
- Oficina de Equidad e Inclusión. (2013). Memoria 2010-2013. Equidad y calidad: El compromiso de la Universidad de Chile con el País. Universidad de Chile, Prorectoría. https://www.uchile.cl/documentos/equidad-y-calidad-el-compromiso-de-la-universidad-de-chile-con-el-pais_150499_0_5047.pdf
- ONU (2018) Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer. Observaciones finales sobre el séptimo informe periódico de Chile.
<https://ddhh.minjusticia.gob.cl/media/2020/02/CEDAW-2018.pdf>
- ONU (1979) Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW). <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cedaw.aspx>
- ONU (1995) Declaración y Plataforma de Acción de Beijing.
<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2015/9853.pdf?file=fileadmin/Documentos/Publicaciones/2015/9853>
- ONU (2015) Objetivos de Desarrollo Sostenible.
<https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- PNUD (2010) Desarrollo Humano en Chile. Género: los desafíos de la igualdad.
https://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/human_development/publication_2.html
- Rebolledo, L., y Espinoza, M. (2017). Género, universidad e investigación. Una tríada compleja. *Anales de la Universidad de Chile*, (11), 155-171. doi:10.5354/0717-8883.2017.45234
- Sebastián, C. (2007). La diversidad interindividual como una oportunidad para el aprendizaje de los estudiantes de la educación superior. *Calidad en la educación* (26), 81-101.
<https://doi.org/10.31619/caledu.n26.234>

- Sebastián, C., y Scharger, J. (2007). Diversidad y educación superior. Calidad en la educación superior (26), 19-36. <https://doi.org/10.31619/caledu.n26.231>
- Senado Universitario (2017) Plan de Desarrollo Institucional 2017-2026. Universidad de Chile. http://www.uchile.cl/documentos/plan-de-desarrollo-institucional-de-la-universidad-de-chile-2017-2026_58048_0_5350.pdf
- Senado Universitario (2014). Política de Equidad e Inclusión Estudiantil. Universidad de Chile. https://www.uchile.cl/documentos/politica-de-equidad-e-inclusion-estudiantil_161329_0_2804.pdf
- Senado Universitario (2018). Política universitaria de inclusión y discapacidad en la perspectiva de la diversidad funcional. Universidad de Chile. https://www.uchile.cl/documentos/politica-universitaria-de-inclusion-y-discapacidad-en-la-perspectiva-de-la-diversidad-funcional_161334_0_0022.pdf
- Senado Universitario (2012). Política de Sustentabilidad Universitaria. Universidad de Chile. https://www.uchile.cl/documentos/politica-de-sustentabilidad-universitaria_87043_0_0123.pdf
- Senado Universitario (2019). Política universitaria para avanzar en la incorporación de los pueblos indígenas, sus culturas y lenguas en la Universidad de Chile. Universidad de Chile. https://www.uchile.cl/documentos/politica-universitaria-para-avanzar-en-la-incorporacion-de-los-pueblos-indigenas-sus-culturas-y-lenguas-en-la-universidad-de-chile_161338_0_1853.pdf
- Senado Universitario (2006) Proyecto de desarrollo institucional. www.uchile.cl <https://uchile.cl/u146470>
- Shulman, L. (2001). Conocimiento y enseñanza. Estudios públicos (83), 163-196 https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160303/20160303184436/rev83_shulman.pdf
- Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE), 9 (1), 22-36. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8401>
- UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción. París, Francia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa
- UNESCO (2008). Conferencia Regional de Educación Superior. Cartagena de Indias, Colombia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181453>
- UNESCO (2015). Educación 2030: Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Universidad de Chile (2006) Estatutos de la Universidad de Chile. Universidad de Chile.

- Universidad de Chile (2008). Decreto Exento 0017946 del 07 de agosto de 2008.
Reglamento General de los Estudios Universitarios de Pregrado de la Universidad de Chile.
- Universidad de Chile (2021). Instructivo Mara Rita. <https://direcciondegenero.uchile.cl/wp-content/uploads/2021/07/Oficio-U.-de-Chile-N%C2%B0394-Autoridades-Mara-Rita-actualizacion-2021.pdf>
- Universidad de Chile, Rectoría, Dirección de Igualdad de Género (2018). Política de corresponsabilidad social en la conciliación de las responsabilidades familiares y las actividades universitarias. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/149313>
- Universidad de Chile, Rectoría, Dirección de Igualdad de Género (2018). Política para prevenir el acoso sexual en la Universidad de Chile.
<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/148274>
- Universidad de Chile, A. (2017). Texto completo disponible en papel digital. Anales de la Universidad de Chile, (11). doi:10.5354/0717-8883.2017.45312
- Vicerrectoría de Asuntos Académicos (2011). Modelo Educativo de la Universidad de Chile. Universidad de Chile.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. Cuadernos Comillas 1(56), 52-66.

V. Anexos

Estructura de ciclos que organizan un plan de formación

								Formación de Postgrado				
Ciclo Inicial				Ciclo Especializado				Ciclo Profesional		Ciclo Postgrado		
Año 1		Año 2		Año 3		Año 4		Año 5		Año 5-6		Año 5/6-8
I SEM	II SEM	III SEM	IV SEM	V SEM	VI SEM	VII SEM	VIII SEM	IX SEM	X SEM	XI SEM	XII SEM	FPG
FG	FB	FG	FB	FG	FB	FG	FB	FB	FB	FPG	FPG	FPG
FB	FB	PI	PI	PI	PI	FB	FB	FE	FE	FPG	FPG	FPG
FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FB	FE	FE	FPG	FPG	FPG
FB	FB	FB	FB	FB	FE	FE	FE	FE	FE	FPG	FPG	FPG
FB	FB	FB	FB	FE	FE	FE		FE		FPG	FPG	FPG
FB	FB	FB	FE	FE	FE	FE		FE		FPG	FPG	FPG

Grado de
Bachiller

Grado de
Licenciado
(240 SCT)

Título
Profesional
(300 SCT)

Grado de
Magíster

Grado de
Doctor

FG: Formación General

PI: Programa de Inglés

FPG: Formación de Postgrado

FB: Formación Básica

FE: Formación Especializada

Títulos y Grados que otorga la Universidad de Chile⁴

- Bachiller

Los estudios conducentes al grado de bachiller⁵ son aquellos que favorecen en el estudiante un desarrollo inicial amplio e integrado del conocimiento de diferentes campos del saber. Se busca contribuir a que el estudiante logre una comprensión de sí mismo y del mundo que lo rodea, a la vez que se inicia en el conocimiento y la problemática de algunas perspectivas disciplinares. Estos estudios se regirán por el reglamento específico de la organización y funcionamiento del Programa conducente al grado de Bachiller.

- Licenciado

Los estudios conducentes al grado de licenciado son aquellos que desarrollan en el estudiante una profunda capacidad de reflexión y análisis, a la vez que le proporcionan el conocimiento de un área específica del saber, y, sobre esta base, le permiten desempeñarse en aspectos específicos de una especialidad.

- Título profesional

Los estudios conducentes a un título profesional universitario son aquellos que proporcionan el dominio integral de una especialidad, ya sea esta del campo de las humanidades, de las artes, de las ciencias o de la tecnología, así como también las competencias necesarias para desempeñarse en un campo profesional. Se requerirá estar en posesión del grado de licenciado

⁴ Modelo Educativo de la Universidad de Chile, 2011.

⁵ Reglamento General de los Estudios de Pregrado.

en un área del conocimiento o de una disciplina determinada como condición habilitante para la obtención de aquellos títulos profesionales en las carreras que así lo requieran.

- **Magíster y Doctor**

Se requerirá estar en posesión del grado de licenciado en un área del conocimiento o de una disciplina determinada como condición habilitante para la continuación de estudios académicos superiores conducentes a los grados de magíster y doctor.

- **Certificación complementaria**

Cada Facultad podrá entregar a sus estudiantes una certificación intermedia, si el plan de formación así lo establece expresamente en el reglamento específico, cuando se logren las competencias establecidas para estos fines.

El plan de formación de un estudiante podrá incluir una certificación complementaria, si el estudiante logra una aprobación de un mínimo de 30 créditos, logrando así ciertas competencias específicas en una temática diferente a la de su carrera principal. Podrán considerarse como créditos válidos para estos fines actividades formativas generales, básicas y complementarias, que constituyan requisito para el logro de la certificación complementaria y que el estudiante haya seleccionado como actividades electivas y/o de libre elección.

Cada Facultad deberá informar anualmente a la Vicerrectoría de Asuntos Académicos la oferta de actividades conducentes a una certificación complementaria, estableciendo su nombre, las actividades curriculares que incluye, el número de créditos y los cupos disponibles.

La certificación complementaria será entregada por la Facultad o por la unidad académica donde el estudiante curse la mayor parte de los créditos que conforman esta certificación.