ARTÍCULO
SOPHIA AUSTRAL 2026. Vol. 32: 04
https://doi.org/10.22352 /SAUSTRAL20263204

Modelos educativos para la educación superior en Chile: elementos estructurales para la formación profesional

Education models at chilean universities: structural elements for profesional training

ANDREA FIGUEROA-VARGAS[a], ANA BELÉN SÁNCHEZ-GARCÍA[b]

OPEN ACCES

Recibido: 05/10/2025
Aceptado: 24/03/2026
Versión Final: 10/04/2026

Para citar:
Modelos educativos para la educación superior: en Chile: elementos estructurales para la formación profesional. Sophia Austral, 32, 04. https://doi.org/10.22352 /SAUSTRAL20263204

Agradecimientos
A la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación por otorgar las facilidades para la realización de este estudio.

Financiamiento
No hubo fuente de financiamiento para el desarrollo del estudio.

Contribuciones de los autores:
Andrea Figueroa Vargas: Conceptualización, investigación, metodología, administración de proyectos, validación, visualización, redacción-borrador original, redacción-revisión y edición.
Ana Belén Sánchez-García: Revisión y supervisión.

Conflictos de interés:
Los autores declaran no tener conflictos de interés.

RESUMEN

Los modelos educativos se configuran como marcos orientadores para las instituciones de educación superior, en la medida en que alinean su formulación para articular las dimensiones de docencia, investigación y transferencia. El estudio analiza los elementos estructurales y contenidos con los que se configuran los modelos educativos a partir de sus propósitos y sentidos formativos desde una perspectiva macrocurricular. Metodológicamente, el estudio es multicasual de corte fenomenológico, abordaje cualitativo, diseño exploratorio y descriptivo. Como muestra, se focaliza en seis instituciones de educación superior correspondientes a las macrozonas norte, centro y sur de Chile. Por su parte, la técnica de recolección de datos se realiza por medio de un análisis de contenido de documentos oficiales a través del programa estadístico NUD *IST.

Los resultados obtenidos, revelan una amplia heterogeneidad en la definición de contenidos a través de los cuales los modelos educativos son estructurados, prevaleciendo en éstos una naturaleza de gestión o académico-administrativa. Si bien existen elementos comunes como la centralidad sobre el aprendizaje y la adscripción a sistema de creditaje, no se observan elementos específicos que permitan establecer una clara relación entre el propósito formativo de la institución y el rol formador que les compete a las universidades tanto en la formación inicial como postgradual.

Palabras clave: Modelo educativo, currículum, educación superior, universidades públicas, macrocurrícuulum.

ABSTRACT:

Education models offer guiding frames for further education institutions, to the extent that they align their formulation to articulate the dimensions of teaching, research and transference. The objective of this study is the analysis of the structural elements contained in the education models on the basis of their purposes and training intents. Methodologically, the study is of a

CC BY NC

[a] Andrea Figueroa-Vargas *
Universidad Central de Chile, Santiago, Chile.
00000-0002-6285-4373.
andrea.figueroa@usal.es

[b] Ana Belén Sánchez García
Salamanca, España, Universidad de Salamanca
0000-0002-7031-6428
asg@usal.es

phenomenological multi-casual nature, of a qualitative approach and of an exploratory descriptive design. The sample comprises six further education institutions of the northern, central and southern macro-regions of Chile. As an investigation technique, a content analysis is carried out of official documents and for the data analysis, the statistics programme NUD *IST.

The results obtained reveal a wide heterogeneity in the content definition by means of which the education models are structured, prevailing in them an academic-administrative nature of management. While there are certain elements in common such as learner-centredness and the ascription to the accreditation process; specific elements are not observed that enable a clear relationship between the training purpose of the institution and the training role that they are bound to within undergraduate and graduate training.

Keywords: Education model; currículum; further education, public universities, macrocurrícuulum.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, las instituciones de educación superior han transitado a definir elementos de carácter pedagógico y estratégico en los cuales definen sus propuestas formativas para la formación profesional. Al respecto Estrada-Perea y Pinto-Blanco (2021) señalan que un modelo educativo (ME) diseñado por una institución de educación superior es clave en la formación que propende ya que este articula teorías, directrices y concepciones que orientan el proceso formativo, la pedagogía, la didáctica, el currículo y la evaluación de los aprendizajes.

La influencia en Chile, del Plan Bolonia y el Proyecto Tunning-Latinoamérica, impulsó la adscripción al currículo por competencias, la integración de sistemas de créditos, calidad y los enfoques de enseñanza-aprendizaje, evaluación y rendimiento (Muñoz y Sobrero, 2006); a lo que las instituciones respondieron a partir de la implementación de Planes de Mejoramiento Institucional (PMI) impulsados por el Ministerio de Educación, como foco de actualización en la formación profesional. Sin embargo, la construcción y definición interna de los modelos educativos, se convirtió en una arista de obligatoriedad en la gestión universitaria, al verse evaluados en los criterios de acreditación institucional en la dimensión de docencia y resultados del proceso formativo (CNA,2022).

La investigación, por tanto, tiene como foco principal caracterizar los modelos educativos de las universidades públicas en Chile, de las macrozonas norte, centro y sur, en el marco de los procesos de estructuración de su currículum de formación, para aportar elementos que faciliten la comprensión macrocurricular y su coherencia interna con las propuestas formativas elaboradas. Para responder a este objetivo, la investigación se ancla en el supuesto que la elaboración de los modelos educativos, fueron concebidos sin contemplar los elementos estructurales que definen los modelos educativos desde la literatura especializada (Cerón, 1998; Tünnermann, 2008; León , 2016).

En este sentido, la novedad científica del presente estudio radica en:

La producción de nuevo conocimiento en un campo de exploración y estudio reciente referido a los estudios sobre modelos educativos de la Universidades públicas, y cuyo dinamismo responde en parte, a los objetivos comunes definidos para la educación superior y a las demandas del mundo productivo y laboral (Covarrubias , 2022).

La utilidad práctica del nuevo conocimiento ofrece indicios sobre los elementos estructurales que definen a los modelos educativos con el fin de identificar brechas o vacíos que contienen en la actualidad, en el marco de sus actualizaciones.

La originalidad de esta investigación se sustenta en el enfoque de caracterización sobre los modelos educativos desde la perspectiva pedagógica y curricular. A diferencia de estudios que realizan aproximaciones sobre elementos como competencias transversales contenidas en los modelos educativos o elementos estructurales, más no pedagógicos en sus concepciones formativos, esta propuesta identifica estos aspectos. De este modo, el enfoque pedagógico y curricular de su análisis, permite aproximarse al objeto de estudio, comprendiendo que su núcleo responde a definiciones institucionales sobre los procesos formativos, lo pedagógico, el aprendizaje y el currículum entre Otros

CC BY NC

aspectos. En este sentido, el valor agregado del estudio se sitúa en el campo de la educación superior, a partir de una comprensión comparada de los modelos educativos de un grupo de universidades públicas desde una perspectiva macrocurricular, la que evidencia heterogeneidad estructural, conceptual y curricular y una tensión en definiciones curriculares difusas entre sí.

En este sentido, los modelos educativos de las instituciones de educación superior han marcado el quehacer académico, pedagógico y operacional de las instituciones de educación superior en el país. Por ello, la pregunta de investigación se sitúa sobre ¿Cuáles son las características de los modelos educativos de la Universidades públicas en Chile referidos a elementos pedagógicos, estructuración de su currículum de formación y comprensión macrocurricular?

ANTECEDENTES TEÓRICOS.

2.1 Modelos educativos: teorías, enfoques y aproximaciones curriculares.

Un modelo precisa una representación abstracta de una realidad sobre un conjunto de supuestos teóricos (Núñez-Valdés , 2022), conceptualizada en una idealización o aproximación esquematizada, que varía con el diseño que se elabora (Carvajal, 2002), y que encuentra su proximidad y unión con la práctica (Acevedo-Díaz , 2017) de acuerdo con su naturaleza y fines.

La literatura reporta una gran diversidad de modelos (educativo, curricular, pedagógico, evaluativo, administrativo, institucional, etc.) (Correa y Pérez, 2022) siendo los modelos educativos y pedagógicos marcos orientadores que explicitan e integran teorías sociológicas, psicológicas y antropológicas que integran componentes de orden: social, individual y cultural, posicionándose epistémicamente hacia el currículo (Cantor y Altavaz, 2019).

Los modelos educativos (en adelante ME) en Chile, han experimentado una evolución sobre los paradigmas a los que se adscriben, incorporando en sus enfoques, la promoción de las áreas misionales de las universidades (Ley 21.094). Así, i) alinean su formulación para articular las dimensiones de docencia, investigación, vinculación con el medio (Tünnerman, 2008) y gestión (Núñez-Valdés , 2022); ii) organizan la acción universitaria y promueven la toma de decisiones, transformaciones o el trabajo en red que este se proponga (CUECH, 2022a); iii) definen áreas estratégicas y teóricas que una institución define sobre el quehacer académico: i) principios, ii) misión, iii) visión y iv) propósitos institucionales y iv) establece una síntesis de distintas teorías y enfoques pedagógicos (Barrientos, 2018) los que representan definiciones y organizaciones que responden a su filosofía, sello identitario, cultura, valores, principios (Fresán , 2017) e idearios.

Los ME distinguen perspectivas educativo-pedagógico (Polaino , 2020) y enfoques teórico-filosóficos (Durán Téllez, 2018); los que se orientan a posicionamientos conductistas, cognitivos, constructivistas, integrales o multidimensionales (Barrientos, 2018); siendo las concepciones constructivistas, las más abordadas en la actualidad, relevando el protagonismo de los estudiantes y rol de mediador del docente (Delgado, 2019).

Desde la perspectiva formativa, los ME visualizan una postura ontológica, antropológica, sociológica, axiológica, epistemológica, psicológica y pedagógica que se asume para poner en marcha el sistema universitario (Molina , 2018); estableciendo con ello un esquema teórico y sintético del enfoque educativo de una institución en el que se explicitan fundamentos, estructuras y métodos definiendo las bases para su instrumentación (Fresán ,2017). En consecuencia, los ME, orientan el proceso formativo, la pedagogía, la didáctica, el currículo y su gestión y la evaluación de los aprendizajes (Estrada-Perea y Pinto-Blanco, 2021), en el marco de procesos complejos como el aprender a aprender, la educación permanente y la centralidad en el aprendizaje (León , 2016; Levina , 2018); transformando el ámbito interno y externo del lugar donde se ubica la institución universitaria (Molina , 2018).

2.2 Contenidos de los Modelos educativos.

Ante la amplia heterogeneidad de ME, cuya diversidad impide obtener a visión panorámica en Chile, diversos autores han propuesto un conjunto de contenidos para establecer elementos esenciales para su construcción; los que responden a énfasis y definiciones de naturaleza: pedagógica, curricular u operacional. En este marco, Cerón

CC BY NC

(1998) realiza una propuesta que incluye diversos niveles que abarcan desde las perspectivas institucionales sobre la educación y currículum hacia cuestiones vinculantes con la gestión institucional y las estrategias para su funcionamiento. Tünnermann (2008), por su parte, impulsa definiciones sobre el paradigma educativo que asumirá la institución, la formación integral, el proceso de enseñanza-aprendizaje, los roles del docente y estudiante y el protagonismo en el aprendizaje; focalizando su interés de desarrollo en aspectos ligados a la estructura curricular, (flexibilidad, rediseño de planes, créditos transferibles) y amplificándolo con las diversas funciones que las universidades asumen en la actualidad (docencia, investigación, vinculación con el medio). Finalmente, León , (2016) focaliza su propuesta en los ámbitos de formación que debiese abordan un modelo educativo referido a la formación integral, general y el aprendizaje permanente y desarrollo autónomo del estudiante. De esta forma, la investigación se adscribe a los planteamientos de Tünnermann (2008) situadas desde mayor complejidad y armonización con las exigencias de los procesos de acreditación institucional.

Tabla 1: Contenidos de los Modelos educativos.

Cerón (1998)	Tünnerman (2008)	León et al (2016)
i) propósitos de la institución y de los valores que se pretenden alcanzar.	i) el paradigma educativo que asumirá la institución.	i) la formación integral de los/las estudiantes, de tal modo que se equilibren conocimiento, habilidades y valores.
ii) definición de los conceptos de educación y currículum.	ii) proceso de enseñanza- aprendizaje.	ii) una sólida formación a nivel general.
iii) implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje.	iii) el rol del docente, y su posición, rol del estudiante y el protagonismo del proceso de aprendizaje.	iii) el favorecimiento del aprendizaje permanente.
iv) establecer el rol del docente, estudiante y las características del proceso educativo (niveles, modalidades, estructura curricular entre otros).	iv) la estructura curricular, (flexibilidad, rediseño de los planes de estudio, sistema de créditos transferibles, competencias profesionales.	iv) el desarrollo autónomo del estudiante.
v) acciones y estrategias que le permitirán dar congruencia a los principios filosóficos y pedagógicos definidos, a la gestión institucional y a las estrategias que adoptaran los gestores universitarios para el funcionamiento de la institución.	v) la interrelación entre las funciones básicas de la universidad (docencia, investigación, vinculación con el medio y gestión).	
	vi) procesos de vinculación con la sociedad y sus diferentes sectores (productivo, laboral, empresarial, etc.).	
	vii) la reingeniería institucional y la gestión estratégica.	

Fuente: elaboración propia.

Si bien es posible observar elementos comunes en los ME, como la centralidad en los procesos de aprendizaje y el rol docente, su construcción establece marcos comunes (componentes pedagógicos, estratégicos y operacionales), que minimizan la amplia heterogeneidad nivel descriptivo en el plano inferencial se constata su homogeneidad (Núñez-Valdés , 2022). En este sentido estos instrumentos han ampliado las voces en su construcción a definiciones

CC BY NC

comunitarias de la academia consensuadas entre los integrantes de la comunidad (Aguirre-Garzón , 2018; García , 2018) imprimiendo un sentido participativo en su formulación.

La operacionalización de los ME, requieren de una arquitectura curricular que integre la concreción pedagógica de los paradigmas educativos (Tünnermann, 2008) y su implementación a nivel del macro, meso y micro-curricular (Durán Téllez, 2018) vinculándolos con la práctica educativa (Mantilla-Falcón , 2020) estableciendo de este modo una primera instancia de alineamiento curricular (Volante , 2015). En este sentido, en el macrocurriculum, las competencias definidas en los perfiles de egreso comprueban que el egresado cuenta con los conocimientos, habilidades y destrezas para ejercer profesionalmente (Manzur , 2021) las que monitoreadas en hitos y cohortes (Aravena , 2020) estructuran las experiencias de aprendizaje a desarrollar en función de competencias profesionales de una determinada carrera (Obaya , 2010) excediendo ampliamente la experticia disciplinar (Espejo , 2020).

Finalmente, los estudios de Vallejo-Ruiz y Torres- Soto (2020) señalan la relación directa entre el uso de modelos educativos centrados en el aprendizaje del estudiante y el propio aprendizaje ha tenido una constatación débil; evidencia avalada por los estudios de González y Cutanda (2017), Hightower , (2011). Ello supone, una articulación entre los propósitos formativos y la organización curricular que resuelva al menos tres elementos: diseños curriculares construidos con coherencia interna y externa, un seguimiento al proceso de implementación curricular y el diseño de instancias de evaluación y retroalimentación curricular.

A partir de los antecedentes teóricos presentados, la investigación propuesta busca analizar los elementos estructurales y contenidos con los que se configuran los modelos educativos de las universidades chilenas y su vinculación con los propósitos formativos declarados.

MÉTODOS

La investigación se basa en un estudio de enfoque cualitativo (Creswell, 2017) de diseño exploratorio y descriptivo (Hernández , 2014) en el que a través de un análisis documental de seis modelos educativos instituciones de educación superior del Consorcio de Universidades del estado de Chile (CUECH) correspondientes a las macrozonas norte, centro y sur del país; fueron analizados dichos documentos oficiales.

La muestra es probabilística intencionada, y corresponde a un tipo de muestreo de conveniencia (Flick, 2007) correspondiente a un total de seis universidades chilenas. Estas definiciones metodológicas se fundamentan en las características del muestreo cualitativo, el que busca profundidad analítica y del contexto en el cual se estudia el fenómeno (Creswell, 2017). En este sentido, la definición de estudiar seis modelos educativos es coherente con el tipo de estudio exploratorio-descriptivo considerando que este no busca generalizar resultados, sino más bien, identificar elementos estructurales en los modelos educativos; obteniendo una representatividad por macrozonas y ofrecen gran riqueza para la recolección y el análisis de los datos (Hernández-Sampieri , 2014).

Desde la perspectiva del muestreo intencional, la selección de los seis casos estudiados tiene como características muestras homogéneas (Hernández-Sampieri , 2014) considerando que las universidades seleccionadas poseen un mismo perfil y características. En este sentido, el propósito investigativo radica en situarse en los modelos educativos, resaltar elementos estructurales y comprensiones pedagógicas macro curriculares. Ello facilita que los documentos oficiales-modelos educativos- de las distintas macrozonas del país (norte, centro y sur) presenten heterogeneidad de contenido y énfasis; hasta obtener saturación de datos (Flick, 2007) lo que es visible en la investigación también su riqueza

En consideración a lo presentado anteriormente, los criterios de selección corresponden a los siguientes:

Criterios de inclusión:

- Adscripción al Consorcio de Universidades del estado de Chile (CUECH).
- Acreditación en las áreas de Gestión Institucional y Docencia de pregrado, durante los procesos de acreditación, en los últimos 5 años.
- Diversidad en cuanto a contextos locales y representativas de la formación de profesores a nivel de macrozonas norte, centro y sur.
- Procesos de innovación curricular de los planes de formación para las carreras de pedagogía.

CC BY NC

- Criterios de exclusión:
- Instituciones privadas y/o pertenecientes el CRUCH.
- Instituciones acreditadas con menos de cuatro años de acreditación en las áreas de Gestión Institucional y Docencia de pregrado.

De las 6 instituciones estudiadas, estas se distribuyen en diversos territorios, considerando para ello criterios de representatividad de macrozonas, universidades de carácter público y que han favorecido sus procesos de innovación curricular.

Tabla 2: Codificación de documentos.

Macrozona	Años de acreditación institucional	Universidad	Codificación
Institución 1	5 años	UNAP	U1MZ1
Institución 2	4 años	Atacama	U2MZ1
Institución 3	4 años	UMCE	U1MZ2
Institución 4	5 años	UPLA	U2MZ2
Institución 5	5 años	UFRO	U1MZ3
Institución 6	5 años	Magallanes	U2MZ3

Fuente: elaboración propia.

La investigación, corresponde a un análisis documental (Bogdan y Biklen, 2006) descrito a través de la técnica de análisis de contenido (Bardin, 2002). Para ello, se utilizó una codificación temática (Flick, 2007) y se definieron categorías y subcategorías de análisis apriorísticas. Las categorías refieren a lo siguiente:

Modelo educativo: representación arquetípica del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que se exhibe la distribución de funciones y la secuencia de operaciones en la forma ideal.

Propósitos formativos: intenciones formativas definidas por la institución vinculadas al área o áreas misionales de la institución y que contribuyen a la formación.

Organización curricular: diseño curricular general y arquitectura curricular definida por la institución.

A continuación, la Tabla 1 expone el resumen del estudio con las respectivas categorías de análisis contempladas.

Tabla 3: Categorías y subcategorías de análisis.

	Categorías	Subcategorías
Modelo educativo	Propósitos formativos	Concepto del sujeto que aprende Concepto de aprendizaje y enseñanza Ejes formativos Propósito formativo Sellos y valores institucionales
	Organización curricular	Estructura curricular Líneas de formación Sistema de creditaje Articulación formación inicial y formación postgradual

Nota. Elaboración propia.

El proceso de análisis fue organizado y estructurado de acuerdo con lo siguiente:

Primera etapa recolección de datos: la fuente de datos principal utilizada en esta primera instancia comprende el análisis de documentos oficiales (modelos y proyectos educativos institucionales). En esta fase, se construyó una matriz de análisis en las que se establecen las dimensiones teóricas para analizar los modelos educativos de carácter apriorísticas referidos a la categoría de propósitos formativos y organización curricular.

Segunda etapa codificación y proceso de análisis: en una segunda fase, se realizó el análisis de contenido cualitativo utilizando para ello las definiciones enmarcadas en los modelos educativos sobre las categorías y subca-

CC BY NC

tegorías (primera etapa) investigadas identificando presencia y ausencia y el contenido narrado en los documentos oficiales. El proceso de análisis de los instrumentos fue abordado con el software NUD *IST, considerando para ello, las categorías predeterminadas con anterioridad para cada instrumento y categorías emergentes.

Tercera etapa análisis global: proceso analítico que comprendió determinar similitudes, diferencias de significados y datos entre los modelos educativos estudiados que permitieron establecer resultados preliminares del estudio.

Cuarta etapa resultados: resultados globales del estudio, a partir de la triangulación de datos que emergen entre las seis instituciones estudiadas.

RESULTADOS

4.1 Categoría: propósitos formativos.

4.1.1 Subcategoría: concepción de sujeto que aprende.

La definición institucional sobre el sujeto que aprende propuesto en los modelos educativos articula componentes profesionales y actitudinales integrando los sellos propios de la institución definidos en valores o principios, desde un paradigma humanista, estableciendo la calidad de un aprendiz activo. Estos elementos se evidencian en:

Sean capaces de llevar adelante propuestas de desarrollo humano, que sean eficientes, desde la creación generación del conocimiento, y que logren acceder a diferentes lugares de la sociedad para poder impulsar cambios, y además conducir los procesos productivos y sociales (U1MZ1).

[…] misión, entre otros aspectos, contribuir al diálogo entre las ciencias, la técnica, la cultura y la fe en pos de la búsqueda de la verdad aportando así a la formación y al desarrollo de personas socialmente responsables, visionarias, emprendedoras y democráticas, en un diálogo creativo con el mundo globalizado del trabajo (U1MZ3).

La visión compartida de un ser humano integral, perfectible, en permanente desarrollo; de un sujeto con memoria, que tiene ante sí la tarea de consolidarse como proyecto de humanidad en la experiencia del encuentro con el otro en un espacio social y natural en el cual se encuentra inserto, se localiza en la base conceptual que sustenta el Modelo (U1MZ2).

[…] formar personas capaces de poner en acción sus conocimientos y recursos personales para la vida en general y para que, en el ejercicio profesional y la actuación social, tanto para el momento histórico más reciente como para el futuro, puedan resolver situaciones problemáticas y/o crear bienes y servicios para el bienestar humano, con compromiso ético por lo que se hace (U1MZ3).

En las definiciones estudiadas se evidencian explícitamente las aspiraciones institucionales para abordar el desarrollo profesional. Estas refieren a la contribución social de los egresados con características humanistas a partir de su ejercicio profesional en los diversos territorios; situación que implica el desarrollo de sujetos integrales que disponibilicen esos recursos en tareas profesionales. Tal como refiere la siguiente definición:

Educamos a personas que se acercan a la vida universitaria con una expectativa de desarrollo personal y profesional. Asumimos la movilidad social como el mejor efecto de nuestro quehacer institucional, aportando a la formación de sujetos integrales (U2MZ1).

En síntesis, es posible reconocer en el análisis una definición en los modelos educativos que implican tres dimensiones: a) una dimensión disciplinar-profesional, b) una dimensión actitudinal y c) una dimensión social; que sitúa al sujeto no tan solo desde una construcción profesional de sí mismo, si no que con otros y con la comunidad.

4.1.2 Subcategoría: concepto de enseñanza- aprendizaje.

Las instituciones de educación superior transitan hacia una mayor complejidad e interdisciplinariedad facilitando el desarrollo académico como el estudiantil y ello, en su conjunto, potencie el aprendizaje como elemento para la construcción profesional. Esta definición, implica la relación dialéctica entre la enseñanza y el aprendizaje. De este modo, este concepto se enmarca en los modelos como:

CC BY NC

[…] es también una sociedad del aprendizaje lo que ciertamente respalda la argumentación de que el proceso educativo debe necesariamente privilegiar el proceso de aprender por sobre el proceso de enseñar (U1MZ1).

[…] formación centrada en el aprendizaje significativo del estudiante y por competencias, se hace aún más relevantes el rol que juegan estas fuentes, las cuales se configuran a partir de la base real que proporcionan las características, necesidades e intereses del grupo […] (U2MZ1).

Un contrapunto interesante sobre estas concepciones es su articulación con los procesos y experiencias de formación. En este sentido, es posible observar en algunos modelos educativos, que la noción de aprendizaje repercute en las características de la docencia de pregrado de la institución en la cual se imparte y de la concepción sobre el currículum, la evaluación y los perfiles de ingreso y egreso. Estas consideraciones observan en las siguientes definiciones:

El aprendizaje es el centro y el sentido de los procesos formativos. Las acciones de los académicos y de los estudiantes son los que dan vida a la enseñanza y al aprendizaje. La responsabilidad de ambos permite generar una relación basada en el conocimiento, el cultivo del diálogo, el cuidado a las personas y el respeto de los valores de la institución (U1MZ2).

[…] el aprendizaje se reconoce como un fenómeno altamente complejo y diverso, que requiere de un profesional comprometido con el cambio social, a través de la formación de sujetos que sean protagonistas en forma individual y colectiva de la transformación educacional y social. El aprendizaje es, así, el eje articulador de las experiencias formativas, que dotan de racionalidad y sentido a las prácticas en que participan los futuros profesionales, para alcanzar el perfil de egreso necesario a su rol (U2MZ2).

[…] la concepción del proceso educativo y, por ende, repercuten en nuestra filosofía educacional, en nuestros esquemas psicológicos del aprendizaje, en nuestras concepciones y diseños curriculares, estilos de docencia, mecanismos de aprendizaje, modelos evaluativos, perfiles de ingreso y de egreso (U1MZ3)

4.1.3 Subcategoría: ejes formativos.

Sobre los ejes formativos en general las instituciones concuerdan en establecer dos ejes. Un eje general y el otro disciplinar o de la especialidad. Sin embargo, solo dos de las universidades estudiadas refieren a una tercera dimensión: la formación práctica. Y solo una de ellas a la optativa. Al respecto, las universidades realizan las siguientes definiciones:

U1MZ1:

General: la esencia de una educación general, dentro de un proceso de formación académica, es garantizar que todos los alumnos posean un extenso y amplio conocimiento, habilidades y destrezas que le permitan aprender dentro de una comunidad globalizada que ciertamente continuará cambiando y evolucionando.

U2MZ1:

General: apunta a nivel y/o desarrollar en los futuros profesionales conocimientos/ habilidades y actitudes básicas y genéricas.

Especialidad: apunta a desarrollar en los futuros profesionales conocimientos/habilidades y actitudes relacionadas con la disciplina. Práctica: posibilita el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes vinculados al quehacer profesional, tomando en consideración el contexto. Optativa: refleja la flexibilidad del currículo, permitiendo que los estudiantes desarrollen conocimientos y habilidades, de acuerdo con sus preferencias personales.

Asimismo, es posible observar que existen modelos de formación que apuntan a las áreas específicas las que configuran un ámbito particular; tal como se señala en particular, una institución formadora de solo una especialidad- pedagogías. En este sentido, su modelo la define de la siguiente forma:

Formación disciplinar, formación para el desarrollo integral, formación en innovación, formación en innovación disciplinaria, formación en investigación y experimentación (U2MZ2).

En otros casos, se hace referencia a los ciclos de formación:

Ciclo inicial / Ciclo profesional / Magister Doctorado identificando esos sistemas, pero solo en una de las instituciones estudiadas (U1MZ3).

Es necesario precisar que también dos de los modelos analizados no cuentan con líneas de formación explicitadas. Si bien, no se hace referencia a los ejes de formación con los cuales se organizan las propuestas de formación profesional, al no encontrarse explicitada en los modelos, se desprende, tienen una expresión en instrumentos curriculares institucionales de carácter operativo.

4.1.4 Subcategoría: propósitos formativos.

En lo referido a propósito formativo, todas las instituciones declaran y concuerdan que estos se encuentran centrados en el aprendizaje del estudiante o de aprendizaje significativo. Estos son enunciados según lo siguiente:

Centrado en el aprendizaje: poniendo al aprendiz como centro del proceso (U1MZ1).

Centrado en el aprendizaje del estudiante. La formación que promueve el Modelo Educativo […] pretende hacer del sujeto un ser comprometido con una sociedad democrática, inclusiva, justa y solidaria; que valora y promueve los derechos humanos, y consciente de su responsabilidad social como agente transformador de su contexto (U2MZ2).

Formación basada en competencias: un compromiso con la gestión de calidad del aprendizaje. Aprendizaje significativo centrado en el estudiante. Educación continua: aprendizaje a lo largo de la vida en un marco de equidad. Las TIC en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje (U1MZ3).

La centralidad en el aprendizaje requiere de mayor interacción entre el profesor y los estudiantes y entre estos en los espacios de interacción y las experiencias de aprendizaje; por ello, se convierte en desafíos institucionales ya que implica rediseñar prácticas docentes.

3.1.5 Subcategoría: sellos y valores institucionales.

Finalmente, sobre los sellos y valores institucionales las instituciones apuntan a abordar diversos valores como los referidos al compromiso social, el pluralismo y la diversidad. En este caso de la revisión realizada emergen valores asociados a la valoración y respeto por los derechos humanos y valores esenciales del hombre en sociedad tales como: la libertad, justicia y el compromiso ético. Los modelos educativos analizados refieren a las siguientes definiciones:

Compromiso social, Pluralismo y diversidad (U1MZ1).

Libertad, responsabilidad, tolerancia y respeto a la dignidad humana desde el sello valórico institucional (U1MZ2.

Compromiso con la calidad, compromiso ético, capacidad para liderar y tomar decisiones. Conocimientos sobre el área de estudio de la profesión. Capacidad para aprender y actualizarse permanentemente. Capacidad de aplicar innovadoramente el conocimiento a la práctica. Capacidad de comunicación en un segundo idioma (U2MZ2).

Se establecen un conjunto de valores institucionales a los que refiere al sujeto y la persona; como base de los derechos humanos estableciéndose en los que se releva la dignidad humana, desde un enfoque basado en derechos humanos. Entre las definiciones de las instituciones estas refieren a lo siguiente:

La convivencia, la solidaridad, la participación deliberativa, la dignidad de las personas, el respeto por los derechos esenciales, la valoración por el medio ambiente, su conservación, protección y la responsabilidad frente a su desarrollo sustentable (U2MZ2).

Justicia, libertad, bien común, sustentabilidad, educación centrada en el aprendizaje (U2MZ2).

Por su parte, existen dos instituciones que entre los valores que promueven en el estudiantado se encuentra con el compromiso del desarrollo de la región y la movilidad social. Los que a continuación se encuentran:

[…] búsqueda de la verdad y la excelencia en sus diversos programas, así como una producción académica e intelectual enriquecida por su carácter de universidad católica y su vocación de servicio público y de compromiso con el desarrollo de la Región (U1MZ3).

Educamos a personas que en su mayoría provienen de la Región lo que constituye un compromiso con el desarrollo regional y refuerza nuestra identidad (U2MZ1).

Los valores del humanismo en aquellos elementos que caracterizan a las comunidades universitarias y la visión del ser humano en y con el mundo; un elemento que es distintivo en la formación de las instituciones públicas estudiadas.

CC BY NC

4.2 Categoría: organización curricular.

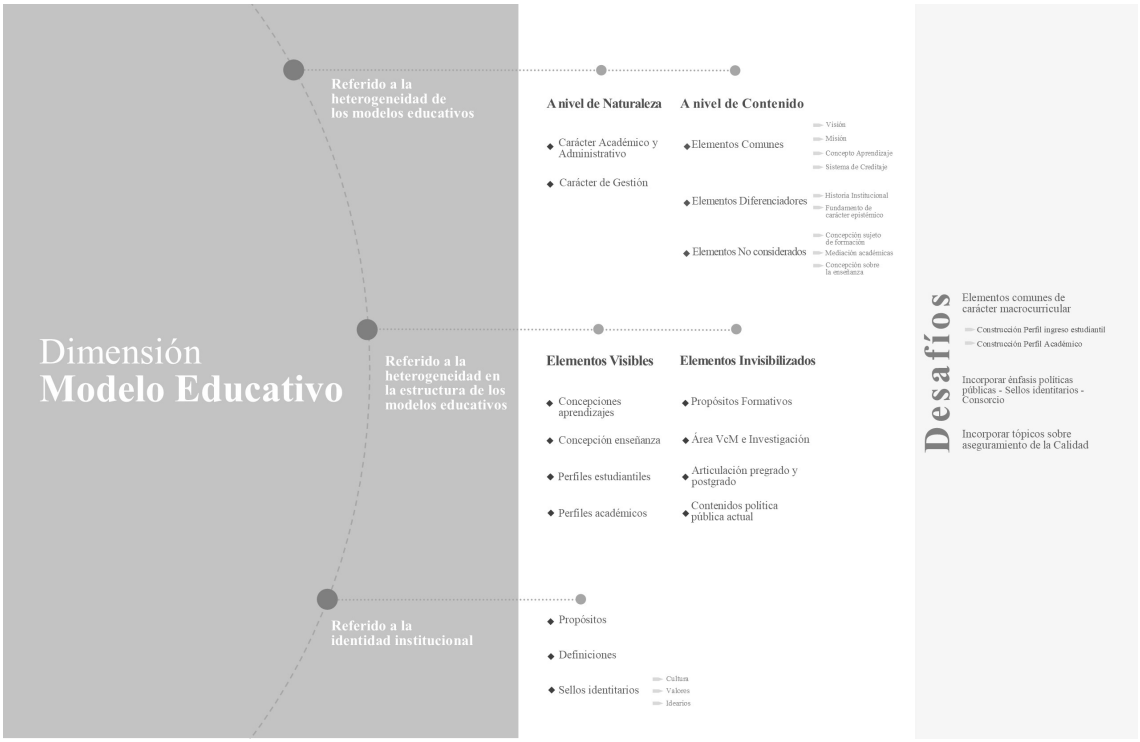
Si bien a nivel de modelos educativos se definen tanto las estructuras y líneas de formación no se encuentran presentes en los documentos oficiales analizados señalando solo el componente de adscripción al diseño curricular basado en competencias y el sistema de créditos transferibles.

[…] competencias y resultados de aprendizaje junto al de conocimiento ofrece una serie de ventajas que están en consonancia con las demandas que emergen de los nuevos requerimientos que la sociedad y el mundo laboral imponen hoy a la educación, sin perder de vista el ámbito de formación humanista, propio de nuestra universidad (U1MZ1).

El enfoque que se asumirá en este modelo implica considerar las competencias como una herramienta de formación general, enfocadas principalmente al desarrollo integral del estudiante. Resultados de aprendizaje/ Competencias generales, específicas y básicas (U1MZ3).

Finalmente, en lo referido a articulación formación inicial y formación postgradual solo una institución (U1MZ3) articula dicha formación con programas de postgrado, magister y doctorado de las universidades estudiadas.

Esquema 1. *Mapa de conceptos*



DISCUSIÓN

Entre los hallazgos más relevantes de esta investigación se encuentran en primer lugar, la heterogeneidad sobre los contenidos y la naturaleza de los modelos educativos estudiados. Para Núñez-Valdés , (2022) las convergencias que estos instrumentos curriculares tienen entre sí; dan cuenta de decisiones sobre los fundamentos teóricos pedagógicos, epistemológicos y sicológicos que los sustentan. Por ello, los puntos de intersección evidencian un mayor énfasis en dimensiones de naturaleza pedagógica general, aun cuando existe variabilidad entre los contenidos explicitados distinguiéndose desde perspectivas educativo-pedagógico (Polaino , 2020).

En este sentido, se observa una predominancia a definir elementos de carácter académico-administrativo y de gestión; más que definiciones vinculadas con docencia (diseño y gestión del currículum), vinculación con el medio e investigación tal como lo señalan las propuestas de Tünnermann (2008) o las investigaciones y aportes de Núñez-

Valdés, (2022). La investigación constata, en general, la invisibilización del propósito formativo, la construcción profesional y de rutas formativas que, de acuerdo con los estudios de Viguera Figueroa , (2025) aseguren la calidad de las propuestas formativas en la educación superior. En este sentido, se trata de documentos que requieren actualizaciones, profundizaciones y marcos de comprensión más precisos.

La conceptualización del sujeto que aprende (Piaget, 1978; Pozo, 2008); desde la perspectiva de los modelos educativos, se enfoca en la calidad activa que el aprendiz asume en su formación profesional y la generación de conocimiento. Así, el estudio constata que el posicionamiento de los ME analizados se orientan bajo enfoques constructivistas en su totalidad. Elementos que se articulan con la relevancia sobre el protagonismo de los estudiantes y rol de mediador del docente (Delgado, 2019; Barrientos, 2018) una tendencia incorporada por las instituciones de educación superior a partir de su adscripción al currículum basado en competencias.

Así la evidencia señala que los ME son un punto de partida de las innovaciones (González y Cruzat, 2019) institucionales. Sin embargo, para que ello pueda expresarse en la educación terciaria, y en el quehacer de las instituciones de educación superior, se requiere, por un lado, de académicos que asuman el papel protagónico y transformador de la realidad social que tiene el docente como educador (Nieva & Martínez, 2016) y, por otro, una concepción que se encuentre explícita o implícita en los modelos educativos sobre el paradigma al cual se adscribe la institución. Sobre este punto, los ME estudiados evidencian una tendencia a posicionarse desde paradigmas humanistas, reflexivos o crítico con un enfoque en la formación integral. Elementos refrendados en los estudios de Nova (2017) y Nieva & Martínez (2016) definiendo el tipo de ser humano y de sociedad que se pretende formar y construir respectivamente (Estrada-Perea y Pinto-Blanco, 2021); bajo un enfoque en el cual posiciona la visión institucional.

En tercer lugar, el concepto de aprendizaje y enseñanza se reconoce en los modelos educativos como un fenómeno complejo y articulador. Si bien se aproximan a un enfoque de aprendizaje desde la perspectiva del aprendizaje significativo, también se observan definiciones de aprendizaje asociados al desarrollo de habilidades. De esta forma, los ME estudiados se vinculan más cercanamente a los contenidos definidos por Tünnermann (2008), quién explicita que un elemento diferenciador está vinculado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, es posible reconocer en torno a estas concepciones el propósito de la acción académica y formativa de las instituciones. Su materialización, desde esa lógica, encuentra expresión en las trayectorias e itinerarios formativos que se diseñan para los planes de estudios considerando para ello los perfiles de ingreso como elemento basal para el diseño y seguimiento de la trayectoria inicial, la apropiación de aprendizajes y la retención estudiantil; desde las estructuras curriculares propuestas en los estudios de Ibáñez (2007); Martínez Alonso , (2012) y Hao (2024).

Finalmente, los ME en su conjunto, configuran una serie de propósitos, definiciones y organización que responde al sello identitario de cada institución representativa de su cultura, valores e idearios; aspectos enunciados en las propuestas de Cerón (1998) quien propone esta visión como primer elemento en la construcción y definición macrocurricular de los modelos. En ese marco, dichos instrumentos han evolucionado a definiciones no tan solo de estructura operacional, sino a un sentido pedagógico de su quehacer que no tan solo señalen la organización de las propuestas de formación sino también aspectos que impliquen la formulación de diseños y propuestas formativas; tales como los elementos previstos en la propuestas Tünnerman (2008) o León et al (2016) y aspectos específicos que se han constatado en los estudios del Consorcio de Universidades del estado de Chile (CUECH, 2022b).

CONCLUSIONES.

Los ME por la naturaleza de su relevancia en la acción académica universitaria, imprime no tan solo posiciones ideológicas sino aspectos de naturaleza macrocurricular. El estudio constata que los contenidos de estos tienen enfoques genéricos, que no precisan definiciones institucionales más estructurales que guíen la construcción de las propuestas formativas de pregrado y postgrado tales como: estructura curricular, flexibilidad, rediseño de los planes de estudio, sistema de créditos transferibles. De esta forma, se evidencia la necesidad de establecer elementos comunes de carácter macro curricular que permeen a la formación profesional y la construcción de un perfil estudiantil y académico para el desempeño en instituciones de educación públicas; y que sitúe a estos instrumentos desde su naturaleza pedagógica-estratégica.

Por otro lado, posterior al estudio se hace imprescindible establecer la vinculación de la docencia con el resto de las áreas misionales de las instituciones (investigación, vinculación con el medio y gestión) de modo de establecer coherencia y un plano de concreción no tan solo curricular, sino más bien orgánica de la institución, cohesionando

CC BY NC

su ethos con las definiciones de su quehacer, sus principios, valores, normativas y procesos tanto académicos como administrativos.

Este hallazgo revela la necesidad de realizar estudios sobre todos los modelos de formación universitaria pública en Chile para establecer diagnósticos que faciliten la comprensión de cómo se organiza y establece el sistema universitario sobre la formación y que implique establecer las bases fundantes de las concepciones formativas y curriculares de una institución, más aún en la actualidad, con las posibilidades de la Educación a distancia y la necesidad de establecer en los ME lineamientos pedagógicos particulares del aprendizaje en ambientes de aprendizaje virtuales.

La presente investigación ofrece evidencia para revisar los ME desde este enfoque, otorgando posibilidades de robustecerlos, visibilizando elementos pedagógicos y curriculares como el paradigma educativo, las definiciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Tünnerman, 2008) y los postulados sobre educación y currículum (Cerón, 1998); los que al abordarse de manera imprecisa de acuerdo a lo constatado en la investigación, apertura indefiniciones que sustentan débilmente los ME estudiados.

Por otro lado, se detecta la necesidad de identificar el impacto que ha tenido las políticas públicas y los marcos de aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior en la formulación de los ME; la necesidad de articular elementos sobre el aprendizaje en entornos de aprendizaje virtuales y una población estudiantil cada vez más diversa; elementos que en las actualizaciones que se encuentran realizando las instituciones es perentorio considerarlo.

Finalmente, este estudio de carácter cualitativo y exploratorio presenta algunas limitaciones entre las que se encuentran en número de ME analizados, lo que impide realizar generalizaciones más complejas y amplias de como en la actualidad las instituciones se encuentran operacionalizando los enfoques formativos definidos por las instituciones. En este sentido, futuros estudios podrían profundizar estos hallazgos con las perspectivas de diversos actores tales como: autoridades, directivos e implementadores del currículo universitario. Este estudio propone nuevas líneas de investigación vinculada desde las políticas y aseguramiento de la calidad y los currículums de formación.

Finalmente, los hallazgos de esta investigación ofrecen insumos para la actualización de los modelos educativos a nivel macrocurricular, que permitan, por un lado, complejizarse y articularse con las áreas misionales universitarias estableciendo coherencia con el proyecto institucional y, por otro lado, una orientación específica con los niveles meso y microcurricular que permitan instalar y potenciar procesos de gestión curricular en las instituciones.

De esta forma, complementariamente, su aporte a las políticas públicas radica en establecer elementos basales para retroalimentar las dimensiones de modelo educativo para los procesos de acreditación institucional desde las políticas de aseguramiento de la calidad.

REFERENCIAS

Acevedo-Díaz, J.A, García-Carmona, A., Aragón-Méndez, M, M., y Oliva-Martínez, J.M. (2017). Modelos científicos: significado y papel en la práctica científica. *Revista Científica*, 30 (3), 155-166. https://doi.org/10.14483/23448350.12288

Aravena, M., Berrios, A.; Figueroa, V. (2020). Metodología de la evaluación de logro de las competencias de los estudiantes orientadas hacia el Perfil de egreso. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24,(2).1093-1103. https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp2.14334

Aguirre-Garzón, E. A. (2018). Unlicensed EFL teachers co-constructing knowledge and transforming curriculum through collaborative-reflective inquiry. *Profile issues in teachers´ professional developmen*t,20(1),73-87. https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.62323

Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Akal Ediciones.

Barrientos, P. (2018). Modelo educativo y desafíos en la formación docente. *Horizonte dela ciencia.* 8(15),175-19. https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2018.15.462

Brandes, D. y Ginnings, P. (1986). *A Guide to Student-centred Learning.* Oxford: Blacwell.

Bogdan, R. C., y Biklen, S. K. (2006). *Qualitative Research in Education: An Introduction to Theory and Methods*. Allyn & Bacon.

Carvajal, A. (2002). Teorías y modelos: Formas de representación de la realidad. *Comunicación*, (1), 1-14.

Cerón Aguilar, S. (1998). *Un modelo educativo para México.* Editorial Santillana.

Cantor, J., y Altavaz, A. (2019). Los modelos pedagógicos contemporáneos y su influencia en el modo de actuación profesional pedagógico. *Varona. Revista Científico-Metodológica*, (68).

Correa, D., y Pérez, F. (2022). Los modelos pedagógicos: trayectos históricos. *Debates por la historia*, 10(2),125-154.https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v10i2.860

Covarrubias, CG, Mendoza M., y Espejo, R. (2022). Modelos Educativos de Instituciones de Educación Superior para la Formación en Competencias Transversales. *Revista gestión de las personas y tecnología*, *15*(45),42-65. https://dx.doi.org/10.35588/gpt.v14i45.5899

Consorcio de universidades del estado de Chile (2022a). Marco de orientaciones para los modelos educativos y/o pedagógicos del sistema de universidades del estado de Chile.

Consorcio de universidades del estado de Chile (2022b). Análisis comparado de los modelos educativos y/o pedagógicos de las universidades del estado.

Creswell, J. (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications Inc.

Delgado, L. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante, hacia un nuevo arquetipo docente. *Enseñanza y Teaching*, 37 (1), 139-154. https://doi.org/10.14201/et2019371139154

Durán Téllez, A. S. (2018). Perspectiva pedagógica y filosófica de uniclaretiana desde el concepto de justicia educativa. *Ratio Juris*, 13(26), 231-254. https://doi.org/10.24142/raju.v13n26a11

Declaración de Valparaíso. Acuerdo del Consejo de Rectores sobre SCT-Chile. Seminario Innovación y Armonización Curricular: Confrontación de Experiencias, Perspectivas de Colaboración. Valparaíso, 2003.

Espejo, R., Romo, V., y Cárdenas, K. (2020). Desarrollo docente y diseño curricular en educación superior: una sinergia necesaria para mejorar la calidad de la educación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *46*(2), 7-23. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200007

Estrada-Perea B. y Pinto-Blanco A. (2021). Análisis comparativo de modelos educativos para la educación superior virtual y sostenible. *Entramado.* 17 (1), 168-184. https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.6131

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Fresán, M., Moreno, T., Hernández, G., Fabre, V., y García, A., (2017). *Modelos educativos para el siglo XXI. Aproximaciones sucesivas*, Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa.

García, F., Juárez, S., y Salgado, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana Educación Superior.* 2. 206-216

González, M. T., y Cutanda, M. T., (2017). Formación continuada del profesorado, mejora de la enseñanza y de los aprendizajes del alumnado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(75), 1095-1116.

González, C., y Cruzat, M., (2019). Innovación educativa: la experiencia de las carreras pedagógicas en la Universidad de Los Lagos, Chile. *Educación*, 28(55), 103-122. https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201902.005

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill.

Hightower, A. M., Delgado, R.C., Lloyd, S.C., Wittgenstein, R., Sellers, K., and Swanson, C. B. (2011). Improving Student Learning by Supporting Quality Teaching: Key Issues, Effective Strategies. EPE Research Center: Editorial Projects in Education, Inc.

Ibáñez, C. (2007). Diseño curricular basado en competencias profesionales: una propuesta desde la psicología interconductual. *Revista de educación y desarrollo.*6, 45-54.

Ley 21.094. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 05 de junio 2022.

Ley 20.129. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 17 de noviembre 2006.

Ley 20.903. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 06 de abril 2016.

León, M., Ortega, C. y Estrada, V. (2016) Fundamentos del modelo educativo para la enseñanza online de la universidad de especialidades espíritu santo, Ecuador. *Revista Científica ECOCIENCIAS*, 3(5), 1-11.

Levina, E. Y., Larionova, I. A., Lashkova, L. L., Fabrikov, M. S., Lushchik, IV, Kudryashov, V. V., Abramov, S. G. y Maystrenko, AG (2018). Worldwide models of higher education management: Country and cross-cultural factors analysis. Modern Journal of Language Teaching, 8(6), 211-223.

Manzur, S., Balcázar, A., y Ponce, M. (2021). El Modelo Educativo basado en Competencias: Factor clave en la Educación Superior de las Universidades Politécnicas de México. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1), 1-14, https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2841.

Martínez Alonso, G., Báez Villarreal, E., Garza Garza, J.A, Treviño Cubero, A, y Estrada Salazar, F. (2012). Implementación de un modelo de diseño curricular basado en competencias, en carreras de ingeniería. *Innovación educativa (México, DF)*, *12*(60), 87-103.

Molina, J., Lavandero, J., y Hernández, L. (2018). El modelo educativo como fundamento del accionar universitario. Experiencia de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior,* 37(2), 151-164.

Muñoz, A. L. y Sobrero, V. (2006). Proyecto Tuning en Chile: análisis de procesos de internacionalización de la educación superior en la gestión de las instituciones de educación superior. Revista calidad en la educación, 24, 249-271.

Nieva, J., y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. Revista Universidad y Sociedad, 8(4), 14-21.

Nova, A. (A). Formación integral en la educación superior: análisis de contenido de discursos políticos. *Praxis & Saber, 8*(17),181-200. https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7206

Núñez-Valdés, K., Herrera-Núñez, Y., Carvajal, C., y González-Campos, J. A. (2022). Caracterización de Modelos Educativos de Universidades Chilenas: Configuración de sus Dimensiones Fundacionales. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, *20*(4), 69-88. https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.004

Obaya V. A., Vargas R. Y., Delgadillo G. (2011). Aspectos relevantes de la educación basada en competencias para la formación profesional. *Educ. quím.*22(1), 63-68.

Piaget, J., (1978). *La equilibración de las estructuras cognoscitivas*. Problema central del desarrollo. Siglo XXI.

Polaino, C., Romillo, A., y Muñoz, J. F. (2020). Integrated educational-pedagogical model at the University of Otavalo, Ecuador. *Formación universitaria*, 13(5),115-128. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500115

Pozo, J., I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza Editorial.

Tünnermann, B., (2008). *Modelos educativos y académicos*. Editorial Hispamer.

Vallejo-Ruiz, M., y Torres-Soto, A. (2020). Concepciones docentes sobre la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación preescolar. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1–20. http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-3.13

Vásquez Valenzuela, L. (2023). Modelo educativo universitario y la percepción de titulados respecto a la competencia, emprendimiento y gestión con responsabilidad social de una universidad privada en Chile. *Autoctonía* (Santiago), 7(1), 505. https://dx.doi.org/10.23854/autoc.v7i1.266

Villanueva, E. (2010). Perspectivas de la educación superior en América Latina: construyendo futuros. *Perfiles educativos*, 32(129), 86-101.

Volante, P, Bogolasky, F, Derby, F. y Gutiérrez, G. (2015). Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática. *Psicoperspectivas*, *14*(2), 96-108. https://dx.doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-445