

# Caracterización de Modelos Educativos de Universidades Chilenas: Configuración de sus Dimensiones Fundacionales

## Description of Educational Models of Chilean Universities: Configuration of their Foundational Dimensions

Karen Núñez-Valdés \*, Yudi Herrera-Núñez, Cristián Carvajal y José González-Campos

*Universidad de Playa Ancha, Chile*

### DESCRIPTORES:

Modelos educativos  
Educación superior  
Políticas educativas  
Currículum  
Chile

### RESUMEN:

La demanda social por la reestructuración de la formación de profesionales para la sociedad del conocimiento impulsa la actualización de los Modelos Educativos (ME) de las Instituciones de Educación Superior (IES), cuya diversidad impide obtener una visión panorámica de las tendencias en Chile. En Chile las universidades estatales han experimentado políticas públicas como la del 80 que han promovido prácticas liberales en Educación Superior y la reducción del compromiso del Estado con ellas. Este estudio caracteriza los ME de las universidades tradicionales chilenas, identificando sus dimensiones fundacionales y su configuración. Se realiza un análisis de contenido con un nivel de profundización descriptivo e inferencial, mediante la revisión de una muestra representativa a nivel nacional de 15 ME de universidades tradicionales. Entre los resultados está la determinación de cinco dimensiones como un mapa de factores determinantes para la comprensión de cómo se aprende, se gestiona el currículum y qué recursos priorizan las IES. Si bien existen diferencias a nivel descriptivo entre universidades públicas y privadas, a nivel inferencial se constata su homogeneidad. En tanto que, se encuentran diferencias significativas según el año de aprobación de los modelos, evidenciando en los más recientes (después de 2016), un marcado énfasis por implementar dispositivos de rendición de cuentas, en desmedro de su vinculación territorial.

### KEYWORDS:

Educational models  
Higher education  
Educational policies  
Curriculum  
Chile

### ABSTRACT:

The social demand for restructuring the formation of professionals for the knowledge society promotes the updating of the Educational Models (EM) of Higher Education Institutions (HEI), whose diversity prevents obtaining a panoramic view of the trends in Chile. In Chile, state universities have experienced public policies such as the one in the 1980s that have promoted liberal practices in Higher Education and reduced the State's commitment to them. This study characterizes the EM of traditional Chilean universities, identifying their foundational dimensions and their configuration. A content analysis with a descriptive and inferential level of depth, it is carried out by reviewing the models of a sample of 15 traditional universities with national representativeness. Among the results is determination of five dimensions as a map of key factors for the understanding of how learning takes place, how the curriculum is managed and what resources are prioritized by HEIs. At an inferential level, the homogeneity generated between public and private universities is observed, in addition to the emphasis on implementing accountability mechanisms to the detriment of their territorial linkage.

### CÓMO CITAR:

Núñez-Valdés, K., Herrera-Núñez, Y., Carvajal, C. y González-Campos, J. (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>

## 1. Introducción

Frente a la emergencia de la sociedad globalizada, los vertiginosos cambios tecnológicos y la irrefrenable obsolescencia del conocimiento, ya en las postrimerías del siglo XX, se acentúa la demanda social a las Instituciones de Educación Superior (IES) por un replanteamiento de su función y la pertinencia de la formación de los profesionales requeridos por la sociedad del conocimiento (Alarcón et al., 2019). En este contexto, la UNESCO, las entidades educativas gubernamentales y las IES abren el debate frente a la necesidad de generar enfoques educativos alternativos. Levina y otros (2018) plantean que, entre las tendencias externas que marcan conceptualmente las transformaciones de las IES, se cuentan la globalización, la democratización, la necesidad de educación continua, la diversificación e integración con el mundo laboral. Para Rodríguez y Artiles (2017) con esto emergen una serie de retos que deben asumir las IES destacándose la importancia de líderes que produzcan y conduzcan los cambios. Por otro lado, algunos autores (Buckner, 2017; Levina et al., 2018; Luu y Metcalfe, 2020) identifican entre las tendencias nacionales que promueven la adopción de características en sus modelos de gestión, las políticas de estandarización de la educación para su funcionamiento (acreditación, rankings), la implementación del paradigma de educación basada en competencias, la integración de prácticas tempranas (mercado laboral) y la igualdad de oportunidades de acceso a la educación. De estas influencias emanan regulaciones y políticas educativas que demandan a las IES, la sistematización y la propuesta de ME que den cuenta de cómo se articulan los principios filosóficos y psicoeducativos con la estructura y función institucional.

Por una parte, la literatura identifica las tendencias culturales, políticas y tecno-sociales que afectan los modelos de gestión de las IES, ya sea públicas o privadas, así como en su estructura interna (Levina et al., 2018; Marginson, 2011; Villanueva-Vásquez, 2020). Estas tendencias han impactado fuertemente a las IES, ya que han debido asumir los cambios para adoptar nuevos enfoques a fin de lograr su adaptación al nuevo contexto (Del Castillo y Olano, 2020). Algunos estudios analizan el abanico de problemas que enfrentan las universidades como efecto de la globalización y los procesos de intervención (Dudin et al., 2018; Fritz, 2017; Levina et al., 2018) en respuesta a las crisis económicas por las amplias alteraciones en sus esquemas de financiación, especialmente las de carácter público, y la presencia de una compleja realidad histórico-social, lo cual ocasiona la implementación de estrategias empresariales, la actualización de programas educativos proclives a la integración al mercado laboral global y la adopción de medidas de competencia frente al mercado educativo. Los estudios comparativos internacionales revisan las políticas educativas que responden a los desafíos de estas crisis, contrastando sistemas tan diversos como los de Rusia y los países europeos (Dudin et al., 2018; Vetchinova, 2018); otros examinan los ME eficientes para explicar su éxito, comparando el ME de Asia Oriental frente al de Finlandia, cuyos logros obedecen a la fuerte inversión e intervención gubernamental y a los valores socioculturales en su visión instrumental-tecnocrática de la educación (Marginson, 2011; Zhu, 2020). Algunos estudios analizan los patrones supranacionales de las IES públicas y privadas, que han logrado una convergencia conceptual entre los modelos, impulsando la legitimación y la proliferación de universidades privadas (Buckner, 2017; Favero et al., 2020; Luu y Metcalfe, 2020), así como la influencia de la lógica mercantil neoliberal en las IES como factores explicativos de los indicadores de calidad y excelencia (Villanueva-Vásquez, 2020), los cuales impactan en la estructura y políticas evaluativas (Favero et al., 2020). Complementariamente, algunos estudios

proponen estrategias para superar la lógica de la universidad neoliberal basada en el valor instrumental y comercial del conocimiento (Giannakakis, 2020).

En Chile las universidades estatales han experimentado políticas públicas como la del 80 que han promovido prácticas liberales en Educación Superior y la reducción del compromiso del Estado con ellas (Bernasconi y Rojas, 2004), se perciben los efectos de la implementación de los procesos de certificación de calidad en el sentido de estandarizar sus resultados, e invisibilizar su diversidad, aporte territorial y compromiso con las necesidades y generación de soluciones para la sociedad chilena. En este escenario, los modelos educativos de las universidades estatales se han ido generando de manera diversa y heterogénea respondiendo a las tendencias nacionales e internacionales que influyen en las estructuras y funciones de las IES.

Por otra parte, se aborda la constitución de los modelos educativos desde una perspectiva institucional, proponiendo modelos integrales de educación, es decir, educativo-pedagógicos (Polaino et al., 2020); mientras que otros trabajos profundizan sólo en las perspectivas teórico-filosóficas que sustentan sus modelos pedagógicos (Durán Téllez, 2018) o constatan empíricamente la correlación entre los modelos pedagógicos docentes con su práctica educativa (Mantilla-Falcon et al., 2020).

En general, los estudios revisados plantean, ya sea de manera teórica y comparativa, las tendencias internacionales que influyen en las estructuras y funciones de las IES, o bien de manera aislada, los fundamentos y procesos de adopción de un ME institucional. En este escenario, este estudio se propone dar una mirada intermedia, analizando las principales tendencias de un grupo de universidades tradicionales chilenas, esbozando un mapa que atiende a configurar los aportes filosóficos y psicoeducativos que dan forma al ME, delimitando su conceptualización y las dimensiones fundacionales que lo configuran.

## 2. Revisión de literatura

### 2.1. *Aproximación a la complejidad del concepto de modelo educativo*

Desde una perspectiva epistemológica un modelo es una representación abstracta de una realidad en función de supuestos teóricos, por lo que se trata de una idealización o aproximación esquematizada de la realidad (Carvajal, 2002). Todo modelo es una representación abstracta que pretende dar cuenta de una realidad, y que sirve como referente para determinar y elaborar directrices, objetivos y metas que guiarán el quehacer cotidiano de la institución que lo acoge e implementa (Estupiñán, 2012). De este modo, un modelo permite describir, organizar y comprender una institución en su diversidad con los cambios y continuidades propios de la evolución de la sociedad.

Flórez (2005) señala que los modelos que tradicionalmente se proponen en educación tienen como propósito organizar el proceso educativo, a través de la definición de qué enseñar, a quiénes, con qué metodologías o bajo qué reglamentos, para así moldear ciertas cualidades y virtudes en los/las estudiantes.

En consecuencia, las instituciones educativas definen modelos que les permiten establecer pautas para su organización y funcionamiento en un contexto cambiante, que las desafía a dar respuestas a las demandas de la sociedad del conocimiento. Entre los modelos definidos por las IES se encuentra el modelo educativo y el modelo pedagógico, ambos entregan orientaciones a los miembros de la comunidad sobre cómo abordar las funciones propias de la Universidad. No obstante, es importante señalar que existe una diferencia en los alcances de cada modelo, ya que mientras el

ME orienta los paradigmas de la institución sobre la base de la determinación de un conjunto de referentes teóricos de orden filosófico, epistemológico y desde una dimensión pedagógica y psicológica, el Modelo Pedagógico se constituye como el referente teórico-metodológico que orienta el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje (Polaino et al., 2020). Así el ME se constituye en uno de los referentes para la elaboración del Modelo Pedagógico de una institución, estando estos entrelazados.

## ***2.2. Hacia una conceptualización de modelo en educación***

Un Modelo Educativo es aquel que orienta los paradigmas educativos que asume la Universidad como referencia para todas las funciones que cumple, a saber, formación, investigación, vinculación con la sociedad y gestión para el logro de su concepción educativa y calidad demandada (Polaino et al., 2020). Autores como Polaino y otros (2020) y Tünnermann (2008) concuerdan en que todo Modelo Educativo debe estar sustentado en la historia, principios, valores compartidos, misión y visión de la institución, ya que representa la concreción de los paradigmas educativos que la institución profesa, constituyéndose así en una referencia para todas las funciones que cumple la institución a fin de concretar su proyecto educativo. En ocasiones los conceptos de modelo y proyecto educativos se usan indiscriminadamente, por lo que conviene señalar que un proyecto educativo apunta a las metas e intenciones que se establecen para la institución y que permiten declarar la misión y visión, el modelo educativo y el modelo pedagógico (Cardoso, 2007).

El ME es elaborado en función del proyecto educativo y se constituye como una de las referencias para la definición del Modelo Pedagógico de la institución, pues este último se basa en los elementos definidos en el ME, por lo que debiese existir una plena correspondencia entre ambos modelos (Polaino et al., 2020).

Tünnermann (2008) señala que la definición del ME es parte de una serie de etapas que las instituciones deben realizar para lograr sortear los desafíos que plantean la globalización y la sociedad del conocimiento, fenómenos que imponen actualmente, el derrotero de la Educación Superior. Para Tünnermann (2008) todo ME debería dar cuenta de:

- El paradigma educativo que asumirá la institución, el que debería centrarse en el aprender a aprender y en la educación permanente.
- La importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el acento debería estar en los procesos de aprendizaje.
- El rol del docente, y su posición ante el rol del estudiante y el protagonismo del proceso de aprendizaje.
- La estructura curricular, la cual debe considerar:
  - ✓ Flexibilidad.
  - ✓ Las nuevas teorías sobre el rediseño de los planes de estudio.
  - ✓ El sistema de créditos transferibles.
  - ✓ La (re)definición de las competencias profesionales.
- La interrelación entre las funciones básicas de la universidad (docencia, investigación, vinculación con el medio y gestión).
- Los procesos de vinculación con la sociedad y sus diferentes sectores (productivo, laboral, empresarial, etc.).

- La reingeniería institucional y la gestión estratégica como componente normal de la administración universitaria.

Por otro lado, Cerón Aguilar (1998) señala que los ME se nutren de tres grandes componentes: el filosófico, el pedagógico y el político. En términos filosóficos el ME debe dar cuenta de los propósitos de la institución y de los valores que se pretenden alcanzar en su contexto (local, nacional e internacional). De igual modo, deberá definir los conceptos de educación y curriculum, lo que le permitirá conceptualizar epistémicamente el proceso de conocimiento.

Desde el componente pedagógico, el ME ha de establecer cómo se abordará el proceso de enseñanza-aprendizaje, vale decir deberá dar a conocer el paradigma educativo que subyace a todo el proceso de formación. Igualmente, deberá establecer tanto el rol del docente como el del estudiante y las características del proceso educativo (niveles, modalidades, estructura curricular entre otros). Finalmente, el componente político se plasma en el ME cuando la institución establece acciones y estrategias que le permitirán dar congruencia a los principios filosóficos y pedagógicos definidos, debiéndose manifestar en este, el enfoque organizacional que asumirá la institución para dar cumplimiento al modelo planteado. En este sentido, el componente político se refiere a la gestión institucional y a las estrategias que adoptaran los gestores universitarios para el funcionamiento de la institución.

Autores como León y otros (2016) proponen que los elementos principales que debe considerar un Modelo Educativo son: i) la formación integral de los/las estudiantes, de tal modo que se equilibren conocimiento, habilidades y valores, ii) una sólida formación a nivel general, iii) el favorecimiento del aprendizaje permanente, y iv) el desarrollo autónomo del estudiante. Las propuestas de estos autores poseen como punto en común el rol que debe otorgarse a los/las estudiantes en la definición del Modelo Educativo de una institución, ya que este debe tender a su protagonismo.

Por último, dadas las definiciones que debe realizar la institución para la adopción de un modelo educativo se hace indispensable que estas decisiones se resuelvan de forma activa por la comunidad educativa, ya que si hay una decisión que debe hacer honor al carácter de "decisión colectiva o consensuada" esa es la referente a la adopción del modelo educativo y pedagógico (Tünnermann, 2008, p. 19).

### ***2.3. El modelo educativo en la institucionalidad chilena***

La elaboración del Modelo Educativo no es solo una tarea obligada de la sociedad del conocimiento, tarea esbozada a fines del siglo XX en los principios de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI: Visión y Acción (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998) sino que, en el caso de Chile la Ley N° 20.129 del año 2006 establece en su Art. 28 los elementos que componen un Modelo Educativo y que serán evaluados en los procesos de acreditación de las carreras y programas de pregrado de una institución. Los elementos señalados en esta ley son (Art. 28):

- El estado de desarrollo y actualización de los fundamentos científicos, disciplinarios o tecnológicos que subyacen a la formación que se propone entregar y las orientaciones fundamentales provenientes de la declaración de la misión y de los propósitos y fines de la institución.
- El conjunto de recursos y procesos mínimos que permiten asegurar el cumplimiento de los perfiles de egreso definidos para las respectivas carreras o programas.

- La estructura curricular, los recursos humanos, los elementos de apoyo a la enseñanza y al aprendizaje, la modalidad de enseñanza y los aspectos pedagógicos.
- La infraestructura y los recursos físicos deben ordenarse en función del logro de los perfiles de egreso.

La Comisión Nacional de Acreditación señala que en este Artículo se exponen las principales aristas de lo que se denomina ME, entendiendo como tal una representación de la realidad de una carrera o programa. Esta comisión, además establece que los ME se caracterizan por tener distintos enfoques, a saber:

- Aquellos en que se enfatiza el desarrollo de competencias para la práctica tecnocrática, profesional o artística. En este enfoque se capacita al estudiante para su inserción en el ámbito productivo, cultural y de servicios.
- Aquellos en que la educación es vista como un proceso de creación y transmisión de conocimientos o saberes, en que se enfatiza lo intelectual.
- Aquellos en que la educación vista como formación, en que se fortalece el carácter, identidad y creencias del estudiante, además de sus conocimientos y/o competencias.

Estos enfoques pueden mezclarse, no obstante, la Comisión señala que siempre hay una prevalencia de algunos de ellos en función del perfil de egreso deseado para las carreras y programas de la institución, por lo que la definición del ME debe ser *ad-hoc* al perfil de egreso de la institución.

#### ***2.4. El modelo pedagógico y su relación con el modelo educativo***

El Modelo Pedagógico es el referente teórico-metodológico que orienta el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la definición de los fundamentos filosóficos, epistemológicos, pedagógicos y psicológicos, definidos en el ME (Polaino et al., 2020, p. 121) por lo que existe plena correspondencia entre ambos modelos, ya que han sido elaborados con miras al entorno, demandas de la sociedad y a la propia institución.

Para Cartuche y otros (2015) el modelo pedagógico es la representación o propuesta teórica de los conceptos de formación, enseñanza y práctica educativa, por lo que debe exponer claramente en su definición:

- La relación del docente con el estudiante.
- Los contenidos de la enseñanza y del aprendizaje.
- Los objetivos que determinan la finalidad y el sentido de la educación.
- La metodología de enseñanza.
- Los recursos humanos y físicos que se requieren para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La forma como son verificados los resultados académicos del proceso.

De igual modo, Ardila (2010) señala que el modelo pedagógico debe dar cuenta de una serie de elementos estructurados que permitan comprender la complejidad de la práctica docente, ya que este se constituye como una carta de navegación para la institución.

Florez (2005) destaca que existen diferentes modelos pedagógicos, cada uno orientado por las distintas corrientes pedagógicas que han emergido históricamente. Entre estos modelos señala el modelo pedagógico tradicional, el conductista, el romanticismo pedagógico, el desarrollismo y la pedagogía socialista. Cada uno con una concepción propia del proceso formativo, de la relación profesor-estudiante y del rol de estos, por lo que cada institución deberá evaluar los elementos que deben prevalecer para la formación de sus estudiantes y para la definición de su modelo.

Por su parte, Cardoso (2007) señala que el modelo pedagógico está constituido por las siguientes dimensiones: i) la orientación teórica, ii) los fines de la educación, iii) los contenidos académicos, iv) las estrategias metodológicas, v) la periodicidad de la labor docente, vi) la direccionalidad del proceso y vii) la evaluación. En consecuencia, las instituciones al elaborar su modelo pedagógico realizan una definición de todos los elementos que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 3. Método

El objetivo general de esta investigación es caracterizar los ME de las Universidades tradicionales chilenas para la identificación de las dimensiones fundacionales que los configuran.

Los objetivos específicos son:

- Revisión documental y organización de los descriptores de los ME en función su similitud temática.
- Jerarquizar los descriptores según de similitud temática, basado en frecuencias de referencias en el modelo educativo, ya sea según dependencia o año de aprobación.
- Comparar en términos de significancia las frecuencias de referencias para las dimensiones fundacionales y estratos de interés.

En consideración de la identificación las dimensiones fundacionales y descriptores de los modelos analizados, se estructuran las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué dimensión fundacional, en los ME analizados, se muestra más desfavorecida?
- ¿Existen diferencias significativas para las frecuencias de referencias entre las dimensiones fundacionales?
- ¿Existen diferencias significativas para las frecuencias de referencias según vocación y según el año de la promulgación de la Ley de gratuidad 2016?

Esta investigación corresponde a un estudio cuantitativa con nivel de profundización descriptivo e inferencial, realizado a partir de un análisis de contenido de los Modelos educativos (documentos) públicos de las Universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH).

Para el análisis de esta documentación el corpus se clasificó de acuerdo con las variables Vocación y fecha de aprobación del modelo; y se codificó con asistencia del software de análisis cualitativo QSR Nvivo 12 según las dimensiones que se describen en seguida con codificación cruzada. Dada la heterogeneidad en su presentación, así como en los componentes de los ME documentados, fue necesario definir algunos descriptores metodológicos e identificar dimensiones que fuesen lo suficientemente inclusivas

(homogéneas al interior y heterogéneas al exterior), que pudiesen dar cuenta de las características de los modelos y compararlos. Esta fase se logra a partir de una lectura inductiva y deductiva de los modelos y en triangulación con la literatura pertinente. Finalmente, se obtienen cinco dimensiones generales, las que permiten organizar y codificar la información contenida en los modelos: Proceso formativo, Gestión curricular, Desarrollo docente, Recursos de apoyo al estudiante y Relación con el contexto. Cada una de estas dimensiones se define de manera operativa y se organiza de acuerdo con los sub-códigos a los que dan lugar (Cuadro 1).

**Cuadro 1**

***Definiciones operacionales para las dimensiones núcleos constitutivos de los ME analizados***

Dimensión	Subcódigos o categorías	Definición operativa
Proceso Formativo	Constructivismo	Se incorporan las referencias a las orientaciones teórico-metodológicas que organizan el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje
	Aprendizaje por competencias	
	Aprendizaje contextualizado	
	Equidad, inclusión y diversidad	
	Aprendizaje Valórico	
	Convicción democrática y rol ciudadano	
	Formación en Investigación	
Integración de las tecnologías		
Gestión Curricular	Estructura Curricular	Se incorporan referencias a las prácticas y recursos para la gestión del currículum, así como a la estructura curricular. Además, se describen mecanismos de aseguramiento de la calidad, seguimiento y evaluación de los planes formativos, planificación de la gestión académica, evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
	Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad	
Desarrollo Docente	Trayectoria Docente	Se refiere a los mecanismos de fortalecimiento del equipo académico a través de perfeccionamiento profesional o docente, estrategias evaluativas y de reconocimiento a su desempeño.
	Formación para la docencia	
	Perfeccionamiento profesional	
	Formación en investigación en educación	
Perfil docente		
Recursos de Apoyo al estudiante	Modelo de seguimiento y alerta trayectoria estudiantil	Se incorporan los servicios que fortalecen el acceso y la permanencia de los estudiantes (programas de acompañamiento, de nivelación, ayudantías, programas de seguimiento de la trayectoria estudiantil, etc.). Además, se hace alusión a la infraestructura, equipamiento, entornos virtuales de aprendizaje y recursos bibliográficos disponibles para facilitar el proceso formativo.
	Diagnóstico y caracterización de los estudiantes	
	Cursos de Nivelación	
	Infraestructura y recursos Tics	
	Becas y servicios de salud	
	Recursos Tics para la docencia	
Relación con el Contexto	Mención general de vínculo con el contexto	Se refieren de programas que vinculan la formación de los estudiantes con el contexto nacional o local, a través del desarrollo de prácticas profesionales, la promoción de redes de docentes y de estudiantes, o de programas de servicio comunitario.
	Prácticas profesionales	
	Promoción de Redes docentes y de estudiantes	
	Programas de servicio a la comunidad	

Los descriptores metodológicos que orientan el proceso de análisis son definidos:

- **Pertenencia:** La pertenencia dice relación con la existencia del descriptor en el modelo, independiente que este esté considerado en la dimensión correspondiente.
- **Prioridad:** La prioridad dice relación con la dimensión fundacional sobre la que se focaliza o da mayor énfasis el modelo educativo en cuestión.
- **Énfasis:** Hace referencia a características estructurales del modelo, esto es con énfasis a lo teórico o énfasis en la operacionalización del modelo.

Además, de manera complementaria se utilizan como descriptores o atributos: Vocación y fecha de aprobación del Modelo Educativo (antes o después de 2015).

La población de estudio es caracterizada por las 30 ME de las universidades que constituyen el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, desde las cuales se seleccionó de manera aleatoria y estratificada una muestra de 15 universidades. En este proceso se procuró representatividad, considerando los siguientes criterios: Dependencia (Privadas o Estatales) y Ubicación geográfica (Norte, Centro y Sur) (Cuadro 2).

Como alcance de la investigación, se busca aportar en la generación de una red de descriptores y de sus dimensiones fundacionales.

## Cuadro 2

### *Desglose de muestra*

Vocación/Ubicación Geográfica	Norte	Centro	Sur	Total
Vocación Pública	3	4	3	10
Vocación Privada	1	3	1	5
<i>Total</i>	<i>4</i>	<i>7</i>	<i>4</i>	<i>15</i>

## 4. Resultados

### ***4.1 Análisis descriptivo de las diferencias y jerarquías en las dimensiones generales de los modelos educativos***

La comparación entre los modelos analizados se realiza en consideración del número de referencias temáticas distribuidas en las dimensiones según la vocación pública o privada de la universidad, y también, de acuerdo con la fecha de aprobación del modelo educativo (Cuadro 3).

En el Cuadro 3 se evidencia que las dimensiones de los modelos que muestran una mayor tendencia son Proceso Formativo (95) y Gestión Curricular (72); las de menor tendencia son Relación con el entorno (9) y Recursos de Apoyo al estudiante (16). En cuanto a las diferencias observadas por vocación universitaria, las dimensiones con mayor tendencia de contraste, a favor de las universidades públicas, son Proceso Formativo (54) y Relación con el entorno (7). En general, se observa una distribución homogénea en las otras dimensiones. La comparación de las referencias entre los ME, según año de aprobación, evidencia que en todas las dimensiones hay una mayor frecuencia en modelos aprobados después de 2015.

**Cuadro 3*****Frecuencia de referencias del Modelo Educativo por dimensiones según vocación y fecha de aprobación***

	Vocación pública	Vocación privada	2015 o anterior	Posterior a 2015	Total
Proceso Formativo	54	41	20	75	95
Gestión Curricular	34	38	12	60	72
Desarrollo docente	9	13	6	16	22
Recursos de Apoyo al estudiante	6	10	3	13	16
Relación con el contexto	7	2	2	7	9
<i>Totales</i>	<i>110</i>	<i>104</i>	<i>43</i>	<i>171</i>	<i>214</i>

**4.1.1. Dimensión proceso formativo**

En esta dimensión, se incorporan las referencias a las orientaciones teórico-metodológicas que organizan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cuadro 4).

**Cuadro 4*****Frecuencia de referencias de la dimensión proceso formativo según vocación y año de aprobación***

	Vocación pública	Vocación privada	2015 o anterior	Posterior a 2015	Total
Constructivismo	14	11	7	18	25
Aprendizaje por competencias	10	17	4	23	27
Aprendizaje contextualizado	5	1	3	3	6
Equidad, inclusión y diversidad	7	3	1	9	10
Aprendizaje valórico	4	1	0	5	5
Convicción democrática y rol ciudadano	5	4	3	6	9
Formación en investigación	6	2	1	7	8
Integración de las tecnologías	3	2	1	4	5

El Cuadro 4 evidencia que el Aprendizaje por competencias (27) y el enfoque constructivista (25) son los componentes pedagógicos al que se hace mayor referencia (25); mientras que se hace menos referencia a la integración de tecnologías (5) y al aprendizaje valórico (5).

El contraste entre instituciones públicas y privadas es reducido dado que las referencias para cada dimensión se distribuyen homogéneamente, excepto en las categorías de Aprendizaje contextualizado (públicas 5 y privadas 1) y Valores de equidad, inclusión y diversidad (7 públicas y 3 privadas). Estas diferencias podrían dar cuenta de las prácticas y compromiso tradicional de las universidades públicas respecto a su vinculación con su territorio. La comparación de acuerdo con los años de aprobación evidencia que los modelos más actuales presentan mayor frecuencia respecto del enfoque constructivista (18), los valores de Equidad, Inclusión y Diversidad (9).

#### 4.1.2. Dimensión gestión curricular

Esta dimensión se organiza en dos subdimensiones: Estructura curricular y Mecanismos de aseguramiento de la calidad (Cuadro 5).

La sub-dimensión Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad presenta mayor cantidad de referencias (45). La categoría, Cursos básicos, electivos y especialidades disciplinares, es la más referida (9) y la menos frecuente, Flexibilidad curricular (4). Sólo algunos ME tienden a explicitar las estrategias en las que se expresa dicha flexibilidad (movilidad estudiantil, etc). La comparación por vocación pública o privada muestra resultados homogéneos entre las categorías; mientras que la comparación según año de aprobación evidencia diferencias dado que los modelos aprobados con posterioridad a 2015 incorporan referencias a la Formación continua (7) y Flexibilidad curricular (4).

**Cuadro 5**

*Frecuencia de referencias de la dimensión gestión curricular según vocación y año de aprobación*

		Vocación pública	Vocación privada	2015 o anterior	Posterior a 2015	Total
Estructura curr.	Cursos básicos, electivos y de especialidades	5	4	1	8	9
	Formación continua	3	4	0	7	7
	Ciclos formativos	4	3	2	5	7
	Flexibilidad curricular	2	2	0	4	4
Aseguramiento de la calidad	Etapas de renovación y diseño curricular	5	5	1	9	10
	Mecanismos de actualización	6	6	2	10	12
	Planificar y evaluar la gestión académica	4	4	2	6	8
	Monitorear proceso enseñ-aprend.	3	7	2	8	10
	Fortalecimiento de habilidades docentes	2	3	2	3	5

La subdimensión Mecanismos de Aseguramiento de calidad muestra como procedimientos de actualización curricular: etapas generales de este proceso (10); mecanismos y unidades específicas dedicadas a la actualización curricular (12), en menor medida, Planificación y evaluación de la Gestión académica (8) y Monitoreo del proceso de Enseñanza-aprendizaje, mediante sistemas evaluativos. Las comparaciones a nivel de vocación son homogéneas en todas las categorías, excepto en Monitorear el proceso de Enseñanza-aprendizaje, categoría a la que los modelos de las universidades privadas hacen mayor referencia (7).

El análisis de los distintos mecanismos de aseguramiento según año de aprobación del ME, evidencia, en todas las dimensiones, una mayor frecuencia, en especial en lo referido a los mecanismos de actualización del currículum (10) y etapas de renovación y diseño curricular (9). Estos resultados evidencian la incorporación de las demandas de acreditación institucional y el fortalecimiento de los mecanismos de aseguramiento

de manera transversal demostrando niveles de eficiencia y de rendición de cuentas como certificados de calidad.

#### 4.1.3. Dimensión desarrollo docente

Se refiere a los mecanismos de fortalecimiento del equipo académico a través de programas de perfeccionamiento profesional o formación docente (Cuadro 6).

**Cuadro 6**

*Frecuencia de referencias de la dimensión desarrollo docente según vocación y año de aprobación del modelo educativo*

	Vocación pública	Vocación privada	2015 o anterior	Posterior a 2015	Total
Trayectoria Docente	3	2	1	4	5
Formación para la docencia	5	6	2	9	11
Perfeccionamiento profesional	0	2	2	0	2
Formación en investigación en educación	0	1	0	1	1
Perfil docente	1	2	1	2	3

En la Dimensión Desarrollo Docente la mayor tendencia de referencias se hace respecto al perfeccionamiento docente centrado en su formación para la docencia (11) y, a la trayectoria docente (5). En menor medida, refiere programas de perfeccionamiento profesional para docentes (1). Es relevante señalar que pocos modelos hacen alusión al perfil del docente en su modelo educativo (3).

La comparación de las categorías según la vocación muestra pocas diferencias, entre las que se observa que las universidades privadas integran la categoría perfeccionamiento profesional (2) y Formación en investigación en educación (1). El contraste entre años de aprobación de los ME se tiende a presentar mayor frecuencia en la categoría Formación para la docencia (9) de los modelos aprobados con posterioridad a 2015.

#### 4.1.4. Dimensión recursos de apoyo al estudiante

En esta dimensión se incorporan los servicios que facilitan la permanencia de los estudiantes en la universidad (Cuadro 7).

**Cuadro 7**

*Frecuencia de referencias de la Dimensión Recursos de apoyo al estudiante según vocación y año de aprobación del Modelo Educativo*

	Vocación pública	Vocación privada	2015 o anterior	Posterior a 2015	Total
Modelo de seguimiento y alerta trayectoria estudiantil	0	2	0	2	2
Diagnóstico y caracterización de los estudiantes	2	0	1	1	2
Cursos de Nivelación	2	5	1	6	7
Infraestructura y recursos Tics	1	2	1	2	3
Becas y servicios de salud	1	0	0	1	1
Recursos TIC para la docencia	0	1	0	1	1

La dimensión Recursos de apoyo al estudiante está fundamentada en las categorías Cursos de Nivelación (7) e Infraestructura y recursos tics para los estudiantes (3). En menor medida se hace referencia a los Recursos Tics para la docencia (1). Al comparar los modelos por vocación se encuentran diferencias en la mención de cursos de nivelación en las universidades privadas (5). Es relevante mencionar que las categorías relacionadas con mecanismos de supervisión de la permanencia son referidas con mayor frecuencia en los modelos más actuales: Modelo de seguimiento y alerta de la trayectoria estudiantil (2) y Procesos de diagnóstico y caracterización de los estudiantes (1).

#### 4.1.5. Dimensión relación con el contexto

En esta dimensión se integran referencias a instancias que vinculan la formación de los estudiantes con el contexto (Cuadro 8).

#### Cuadro 8

##### *Frecuencia de referencias de la Dimensión Relación con el contexto según vocación y año de aprobación del Modelo Educativo*

	Vocación pública	Vocación privada	2015 o anterior	Posterior a 2015	Total
Mención general de vínculo	1	1	0	2	2
Prácticas profesionales	4	1	2	3	5
Promoción de redes docentes y de estudiantes	1	0	0	1	1
Programas de servicio a comunidad	1	0	0	1	1

La dimensión Relación con el contexto resulta ser la menos referida a nivel general entre las dimensiones de los modelos. Las prácticas profesionales resultan ser la categoría que tienden a tener mayor referencia (5). Esta categoría se presenta más en los modelos de universidades con vocación pública (4) y con fecha de aprobación posterior a 2015 (3). Otros modelos apenas mencionan este vínculo sin profundizar en la forma de realizarlos (2). Cabe destacar que, aunque las categorías de promoción de redes y programas de servicio a la comunidad son las menos frecuentes (1).

#### **4.2. Análisis de niveles de significatividad de las diferencias y jerarquías en las dimensiones generales de los modelos educativos**

Las afirmaciones y comparaciones realizadas en la sección anterior son de carácter descriptivo, en la presente, se establece si las diferencias y jerarquías alcanzan niveles significativos. En este proceso será considerado como criterio de decisión la estadística p-valor, además de asumir un nivel de significancia del 5%.

En función de dar respuesta a la segunda pregunta de investigación, fueron consideradas las frecuencias totales de las referencias de cada uno de los descriptores en cada dimensión. Debido al rechazo de la normalidad ( $p$ -valor  $<0.001$ ) se usará la estadística One-Way-ANOVA en su versión no paramétrica basado en Kruskal-Wallis (Cuadro 9).

Esto nos permite concluir la existencia de diferencias significativas entre las frecuencias de las referencias entre por lo menos una de las dimensiones. Para especificar y cuantificar estas diferencias, se procedió a realizar un estudio Post-Hoc y así poder establecer la jerarquía entre las dimensiones y contrastes en significancia.

**Cuadro 9*****Estadística One-Way-ANOVA en su versión no paramétrica basado en Kruskal-Wallis***

	$\chi^2$	df	p-valor
Frecuencias totales de referencias	16,2	4	0,003

En este proceso se estableció que el procedimiento Post-Hoc debía utilizar la estadística de Games-Howell a razón de rechazarse la homogeneidad basado en la estadística de Levene ( $p$ -valor=0,003). Producto de este análisis se establece que la dimensión “Proceso Formativo” y “Gestión Curricular” presentan diferencias significativas en relación a las dimensiones “Recursos de apoyo al estudiante” y “Relación con el Contexto”, sin embargo, no existen diferencias significativas entre ellas ( $p$ -valor<0,013). La descripción jerárquica es resumida en el Cuadro 10.

**Cuadro 10*****Frecuencias totales de las dimensiones***

	Descriptores	Media	SD
Proceso formativo	8	11,88	8,92
Gestión curricular	9	8,00	2,55
Desarrollo docente	5	4,40	3,97
Recursos de apoyo al estudiante	6	2,67	2,25
Relación con el contexto	4	2,25	1,89

Por otro lado, en función de la tercera pregunta de investigación, relativa a la existencia de diferencias significativas para las frecuencias de referencias según vocación y según años de implementación, se procedió a realizar un test de muestras pareadas, tomando como factor la vocación de la Universidad analizada y el año de aprobación del modelo educativo. En ambos casos hay violación del supuesto de normalidad ( $p$ -valor 0.05 y 0.001 respectivamente), por tanto, la estadística de análisis será no paramétrica, específicamente la estadística de Wilcoxon (Cuadro 11).

**Cuadro 11*****T-test para muestras relacionadas***

			Statistic	p
Vocación pública	Vocación privada	Wilcoxon W	216,0	0,515
2015 o anterior	Posterior a 2015	Wilcoxon W	11,0	<0,001

Se observa que, en relación con la Vocación, no se evidencian diferencias significativas, sin embargo, en el caso del año de aprobación, los datos soportan evidencia a favor de aquellas universidades que aprueban su modelo educativo posterior al año 2015, es decir, la media de las frecuencias de las referencias relativas a los modelos con año de aprobación superior al año 2015 son significativamente mayores que los inferiores al año 2016. De manera complementaria, son presentados los resúmenes descriptivos (Cuadro 12), en los cuales es posible cuantificar la diferencia entre cada una de las frecuencias para cada factor.

**Cuadro 12****Resúmenes descriptivos**

	Descriptores	Media	SD
Vocación pública	32	3,44	3,04
Vocación privada	32	3,25	3,46
2015 o anterior	32	1,34	1,47
Posterior a 2015	32	5,34	4,96

**5. Discusión y conclusiones**

La heterogeneidad de los Modelos Educativos de las Universidades analizadas derivó en la definición de cinco categorías generales, denominadas dimensiones. Estas dimensiones permitieron la comparación de los diferentes modelos, considerando la vocación pública o privada de la universidad, y también, la fecha de aprobación del Modelo Educativo.

En estos análisis se evidenció una mayor alusión a las dimensiones denominadas Gestión Curricular y Proceso Formativo, ambas se circunscriben en lo que Cerón Aguilar (1998) denomina el componente pedagógico del Modelo Educativo, el que se caracteriza porque las instituciones dan a conocer cómo se abordará el proceso de enseñanza-aprendizaje, vale decir, el paradigma educativo que subyace a todo el proceso de formación y lo identifica. No es de extrañar que ambas dimensiones sean las más referidas en los modelos, especialmente porque es a partir de ellas que las instituciones caracterizan su quehacer pedagógico y que en las que concentran los esfuerzos al definir sus ME. En términos de significatividad la dimensión “Proceso Formativo” es significativamente mayor en frecuencia respecto de las otras dimensiones analizadas.

Las dimensiones menos frecuentes son la Relación con el entorno y los Recursos de Apoyo al estudiante, ambas obedecen al componente político propuesto por Cerón Aguilar (1998). La carencia de estos componentes no nos permite establecer el enfoque organizacional que asumirán las instituciones respecto a la gestión institucional tanto a nivel interno como externo.

Las diferencias entre los modelos disminuyen según su año de aprobación, ya que, los ME aprobados después del año 2015 muestran una mayor frecuencia en todas las dimensiones, ello puede explicarse por los procesos de actualización de los ME que las instituciones realizan en función del contexto nacional e internacional.

En términos de convergencias se destaca que todos los ME dan cuenta de las decisiones que las universidades han tomado con respecto a los fundamentos teóricos pedagógicos, epistemológicos y psicológicos que otorgan sustento al modelo. Autores como Tünnermann (2008) y Cerón Aguilar (1998) concuerdan en que todo Modelo Educativo debería dar cuenta de los paradigmas que asumirá la institución, pues ello le permitirá la definición del proceso educativo y las tareas que le son propias, hecho que se cumple en los modelos analizados.

Con respecto a las directrices educativas, las instituciones se inclinan hacia las concepciones constructivistas del proceso educativo, manifestando el protagonismo que deben asumir los estudiantes y rol de mediador que deben poseer los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual modo, las universidades comparten que la actividad académica debe estar en la formación centrada en el aprendizaje y en la

educación continua, en el uso de metodologías activas de enseñanza, en el desarrollo de habilidades como el trabajo en equipo y el pensamiento crítico, y finalmente, en una formación basada en competencias profesionales. En consecuencia, los modelos analizados se alinean con las propuestas actuales sobre estos, pues se espera que los modelos universitarios se centren en el aprender a aprender y en la educación permanente, donde el estudiante debe ser el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje (León et al., 2016; Levina et al., 2018; Tünnermann, 2008).

En lo referido al currículo, las instituciones tienden al currículo flexible pertinente a las necesidades de la sociedad, del mundo profesional, a los procesos sistemáticos de actualización, los cuales responden a las demandas del medio, y a los avances de las ciencias y de la tecnología. El currículo planteado en los ME respeta los estándares de calidad que trazan los organismos rectores de la educación superior chilena, tales como la estructura curricular, el Sistema de Créditos Transferibles, entre otros. La Ley N°20.129 del año 2006 establece los elementos que debe contemplar un ME y que serán evaluados en los procesos de acreditación de las carreras y programas de pregrado de una institución, situación contemplada en los modelos analizados (Cancino y Schmal, 2014).

Los modelos comparten, además la incorporación de la práctica de valores que dependen del tipo de institución (pública/privada) y emergen nuevos valores propios del contexto actual que se han comenzado a adscribir en los ME, tales como inclusión, equidad, diversidad e interculturalidad. Es en este punto donde cobra valor la vocación de la universidad, ya que, en términos generales no posee significatividad en las otras dimensiones analizadas.

Por otro lado, las divergencias están dadas por aquellos elementos que solo algunas instituciones incluyen en sus ME. Por ejemplo, no todos los modelos analizados entregan directrices para su aplicación práctica, vale decir, dar a conocer las dimensiones, unidades y procesos sistemáticos para una gestión curricular de calidad. Llama la atención que son las universidades privadas las que incluyen estos elementos en sus ME. Se presenta un marcado énfasis en las IES por adoptar políticas que evidencien niveles eficientes de rendición de cuentas como garantía de calidad, en desmedro de resaltar programas con compromiso social, con la finalidad de promover la formación de conexiones significativas con las comunidades y el entorno natural, en especial en las instituciones públicas (Giannakakis, 2020).

Algunos de modelos otorgan visibilidad al desarrollo de sus docentes, a través de la descripción de los mecanismos de perfeccionamiento, específicamente en el área de formación para la docencia. Las instituciones privadas integran la categoría de perfeccionamiento profesional y la formación en investigación en educación. Resulta relevante que los ME aprobados con posterioridad al año 2015 tienden a presentar mayor frecuencia en la categoría Formación para la docencia, dando a conocer el perfil docente. En los perfiles presentados se destaca la integración de las diferentes áreas de la universidad en el quehacer del docente: docencia, investigación y vinculación con la sociedad, vale decir, el docente debe desempeñarse de forma integral en estas áreas. Resulta relevante considerar incluir el perfil docente en las próximas actualizaciones al ME.

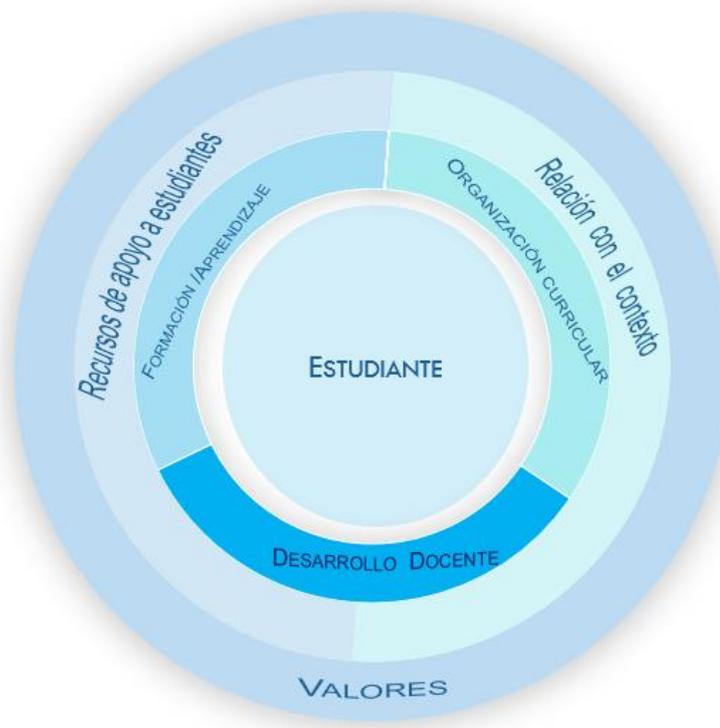
Con respecto a los recursos de apoyo al aprendizaje, entendiendo por estos los servicios que facilitan la permanencia de los estudiantes en la universidad, no existe consenso frente a estos, ya que algunos modelos mencionan como dispositivos de apoyo aquellas instancias de trabajo con estudiantes (nivelación y tutorías). Lo mismo ocurre con la dimensión Relación con el contexto (la menos referida a nivel general),

concentrándose en referencias a las prácticas profesionales. Esta relación es uno de los elementos que las instituciones deben establecer con claridad para así generar interrelaciones entre las funciones básicas de la universidad (docencia, investigación, vinculación con el medio y gestión) (Tünnermann, 2008), y, en especial, fortalecer los propósitos fundantes de la educación pública, de inclusión y responsabilidad social.

En síntesis, la revisión documental de los ME no solo evidenció la heterogeneidad de estos, sino que también la del sistema universitario chileno. Desprendiéndose del análisis que los ME potencian las dimensiones que otorgan las directrices para la organización del proceso formativo y las otras dimensiones se fortalecen sólo en los modelos aprobados después del año 2015. En los análisis realizados no se evidencian diferencias significativas en lo que se refiere a la vocación de la universidad (público/privada) lo que, si ocurre en el caso del año de aprobación del modelo. Finalmente, este estudio pone en evidencia la necesidad de establecer un modelo integral para la elaboración de los ME de las universidades chilenas, a fin de que estos contemplen todos los componentes esenciales en su definición, también señalados en la literatura (Figura 1).

**Figura 1**

*Propuesta de modelo educativo integral y sus componentes*



Además, emergen nuevos temas de investigación, vinculados a la necesidad de indagar en cómo se han implementado los ME en las instituciones de educación superior, a partir de la percepción de los miembros de las comunidades educativas (gestores, académicos, estudiantes) lo que complementaría lo presentado en este estudio.

Las principales limitaciones de esta investigación están dadas en que los análisis de los ME se circunscribieron a un grupo de universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, por lo que se carece de una visión total de las instituciones de educación superior en el país. No obstante, este estudio aporta una metodología de análisis de los ME que podría ser replicado en aquellas instituciones de educación superior que componen la oferta formativa nacional y que no han sido parte de este

trabajo, especialmente porque se han definido descriptores metodológicos y dimensiones que permiten la analítica comparada de estos.

## Agradecimientos

A la Universidad de Playa Ancha y el apoyo del Ministerio de Educación a través del Plan de Fortalecimiento de Universidades Estatales, UPA 1799.

## Referencias

- Alarcón, L., Torres, A. y Carrera, M. (2019). Modelo pedagógico por competencias en el contexto de la educación superior ecuatoriana del siglo XXI. *Revista Varela*, 19(52), 18-32.
- Ardila, M. (2010). Modelo pedagógico para b-learning. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 4(1), 38-55.
- Bernasconi, A. y Rojas, F. (2004). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*. Editorial Universitaria.
- Buckner, E. (2017). The worldwide growth of private higher education: Cross-national patterns of higher education institution founding's by sector. *Sociology of Education*, 90(4), 296-314. <https://doi.org/10.1177/0038040717739613>
- Cancino, V. y Schmal, R. (2014). Sistema de acreditación universitaria en Chile ¿Cuánto hemos avanzado? *Revista Estudios Pedagógicos*, 40(1), 41-60. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100003>
- Cardoso, A. (2007). Del proyecto educativo al modelo pedagógico. *Odiseo, Revista de Pedagogía*, 4(8), 1-42.
- Cartuche, N., Tusa, M., Agüinsaca, J., Merino, W. y Tene, W. (2015). El modelo pedagógico en la práctica docente de las universidades públicas del país. En M. Ortiz, C. Crespo, E. Isch y E. Fabara (Coords.), *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina* (pp. 145-173). Universidad Politécnica Salesiana.
- Carvajal, A. (2002). Teorías y modelos: Formas de representación de la realidad. *Comunicación*, 12(1), 1-14.
- Cerón Aguilar, S. (1998). *Un modelo educativo para México*. Editorial Santillana.
- Del Castillo, R. y Olano, D. (2020). Gestión estratégica, políticas y calidad educativa en el contexto universitario. *Revista de Investigación en Ciencias Económicas*, 8(15), 26-38. <https://doi.org/10.5377/reice.v8i15.9940>
- Dudin, M. N., Bezbakh, V. V., Frolova, E. E. y Galkina, M. V. (2018). The models of higher education in Russia and European countries at the beginning of the XXIst century. *European Journal of Contemporary Education*, 7(4), 53-71. <https://doi.org/10.13187/ejced.2018.4.653>
- 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>
- Estupiñan, N. (2012). *Análisis de los modelos pedagógicos implementados en tres instituciones educativas del sector oficial de la ciudad de Santiago de Cali* [Trabajo fin de Grado]. Universidad Nacional de Colombia.
- Favero, A. A., Consalter, E. y Toniato, C. (2020). The market logic and its implications at the policies and processes of evaluation of the higher education. *Educar em Revista*, 36, 1-20. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.74384>

- Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill.
- Giannakakis, V. (2020). Neoliberalism and culture in higher education. On the loss of the humanistic character of the university and the possibility of its reconstitution. *Studies in Philosophy and Education*, 39(4), 365-382. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09682-z>
- 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.
- Luu, G. y Metcalfe, A. S. (2020). Visualizing quality: University online identities as organizational performativity in higher education. *The Review of Higher Education*, 43(3), 781-809. <https://doi.org/10.1353/rhe.2020.0007>
- Mantilla-Falcón, L. M., Miranda Ramos, D. P., Ortega Zurita, G. E. y Meléndez-Tamayo, C. F. (2020). Hibridación de modelos pedagógicos en la práctica docente en la educación superior en Ecuador. Caso universidad técnica de Ambato. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(1), 85-101. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.1.2944>
- Marginson, S. (2011). Higher education in East Asia and Singapore: Rise of the Confucian model. *Higher Education*, 61(5), 587-611. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9384-9>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior para el siglo XXI: Visión y acción*. UNESCO.
- Polaino, C. J., Romillo, A. J. y Muñoz, J. F. (2020). Modelo educativo-pedagógico integrado de la Universidad de Otavalo, Ecuador. *Formación Universitaria*, 13(5), 115-128. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000500115>
- Rodríguez, J. y Artiles, J. (2017). Aprendizajes y buenas prácticas para la gestión de la institución superior. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 129-141.
- Tünnermann, B. (2008). *Modelos educativos y académicos*. Editorial Hispamer.
- Vetchinova, M. (2018). University as a center of exemplary knowledge. *Educational Studies, Higher School of Economics*, 2(1), 295-302. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-2-295-302>
- Villanueva-Vásquez, A. V. (2020). Modelo exploratorio de calidad en educación superior. *Dimension Empresarial*, 18(1), 1-19. [https://doi.org/10.15665/dem.v18i\(1\).2239](https://doi.org/10.15665/dem.v18i(1).2239)
- Zhu, G. (2020). A prism of the educational utopia: The East Asian educational model, reference society, and reciprocal learning Comparing high-performing education systems: Understanding Singapore, Shanghai, and Hong Kong. *Discourse-Studies in the Cultural Politics of Education*, 42, 943-957. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1714547>

## Breve CV de los/as autores/as

### Karen Núñez-Valdés

Doctora en Política y Gestión Educativa, Universidad de Playa Ancha. Magister en Educación, mención evaluación educativa, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. En su labor académica en el ámbito de las Políticas de Educación Superior ha desarrollado publicaciones en la línea de las Expectativas de los doctorandos chilenos en cuanto a su perfil de egreso doctoral, Hacia la estandarización de los

perfiles de egreso de los programas de doctorado y el impacto de las habilidades de comprensión de lectura en el aprendizaje y otras variables relacionadas con la deserción. Email: [k.nunez.valdes@gmail.com](mailto:k.nunez.valdes@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6641-6581>

### **Yudi Herrera-Núñez**

Doctora en Filología Hispánica. Universidad de Valladolid. Magíster en Estudios Latinoamericanos. Su labor académica se ha desarrollado en los enfoques cualitativos de investigación, especialmente en el estudio del discurso, análisis narrativo, literacidad Académica y análisis de contenido. En el área de Educación Superior ha desarrollado estudios y publicaciones en la línea de las prácticas de Escritura-lectura académicas, identificación de variables asociadas al rendimiento académico y deserción tales como estrategias de aprendizaje, uso del tiempo de los estudiantes y procrastinación. Email: [yudi.herrera@upla.cl](mailto:yudi.herrera@upla.cl)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1406-6089>

### **Cristián Carvajal**

Doctor en política y gestión educativa, Universidad de Playa Ancha; Magíster en estadística Universidad de Valparaíso. En su labor académica en el ámbito de las Políticas de Educación Superior ha desarrollado proyectos de investigación y publicaciones en la línea de creación de Modelos estadísticos para analizar la deserción y la Sobre-duración, además de las Variables socio demográficas y académicas explicativas de la deserción de estudiantes en la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad de Playa Ancha. Email: [cristian.carvajal@upla.cl](mailto:cristian.carvajal@upla.cl)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5561-2416>

### **José Alejandro González-Campos**

Doctor en Estadística. Universidad Estadual de Campinas. Campinas, Brasil Magister en Estadística, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. En su labor académica en el ámbito de las Políticas de Educación Superior ha desarrollado proyectos de investigación y publicaciones en la línea de creación de Modelos estadísticos, Modelación cuantitativa de la Deserción universitaria, la orientación de los planes estratégicos de las universidades Estatales de Chile en el camino a la internacionalización, variables asociadas a la deserción tales como Compromiso académico, procrastinación, el estimador de fiabilidad mediante Alpha Game, entre otros. Ha dirigido tesis de doctorado y, actualmente, participa como docente del Doctorado en Políticas en Educación de la Universidad de Playa Ancha. Email: [jgonzalez@upla.cl](mailto:jgonzalez@upla.cl)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4610-6874>