

Proyecto
Formativo
+
Modelo
Pedagógico

uah / Universidad
Alberto Hurtado

edición 2019

Índice

| | |
|---|-----------|
| Presentación | 5 |
| Introducción | 6 |
| | |
| Proyecto Formativo | 8 |
| 1. Finalidades del Proyecto Formativo de la UAH | 11 |
| 2. Condiciones para la concreción del Proyecto Formativo de la UAH | 14 |
| 3. Responsabilidades de los distintos actores del proceso formativo | 16 |
| | |
| Modelo Pedagógico | 20 |
| 1. Fundamentos y Orientaciones Generales | 22 |
| 2. Orientaciones para la Gestión Curricular | 40 |
| 3. Orientaciones para la Docencia | 70 |
| 4. Modelo Pedagógico y Actores Institucionales | 90 |

Presentación

Con el propósito de dar a conocer ampliamente la propuesta educativa de la Universidad Alberto Hurtado, presentamos esta publicación conjunta de su Proyecto Formativo y su Modelo Pedagógico; con la expectativa, además, de que se constituya en un referente que oriente la formación de nuevas generaciones de académicos y profesionales en las áreas de las humanidades, las ciencias sociales y la educación.

El Proyecto Formativo es un documento elaborado en el año 2008, que condensó una serie de textos existentes desde la fundación de la universidad, que daban cuenta de su vocación formativa, sus principios y finalidades.

El Modelo Pedagógico, por su parte, es el resultado de un trabajo extenso y colectivo de sistematización de nuestras prácticas y experiencias de enseñanza y aprendizaje, así como de las orientaciones y políticas que han guiado los procesos formativos que impulsa la universidad. Se ha tratado, en este caso, de una tarea más inductiva destinada a hacer explícitas y comunicables las opciones pedagógicas de un proyecto universitario compartido, que se implementa tanto en las aulas como en los diversos espacios de formación propios de una universidad. Es la Dirección de Docencia y Pedagogía Universitaria la que ha encabezado esta labor, apoyándose en los equipos directivos, curriculares y docentes de los programas de formación, así como en el trabajo de las instancias colegiadas que acompañan la gestión académica de la docencia en nuestra universidad, particularmente la Comisión de Docencia y el Comité Curricular.

Las comunidades académicas, que ejercen la investigación y la docencia, son la base fundamental para el diseño y desarrollo de trayectorias formativas de calidad; este desafío permanente, que en el caso de la Universidad Alberto Hurtado involucra excelencia académica e integración social, requiere de condiciones que garanticen resultados efectivos.

Esperamos que estos documentos, lejos de ser considerados textos prescriptivos, sean un estímulo a la creatividad y la innovación en relación a nuestras prácticas formativas; de utilidad, entanto marcos orientadores, para quienes ya formamos parte de este proyecto y para quienes se vayan incorporando a él.

Agradecemos a todos quienes han sido parte del esfuerzo que hoy cristaliza en esta publicación e invitamos a incorporar este material entre los elementos que cotidianamente acompañan nuestra labor formativa.

Pedro Milos
Vicerrector Académico

Introducción

Desde su creación, la Universidad Alberto Hurtado ha venido implementando una propuesta educativa inspirada en su misión y encarnada en una comunidad académica compuesta por un cuerpo docente que se identifica con ella y por estudiantes que la han escogido para confiarle su proceso formativo.

Fuente de inspiración de esta propuesta de educación superior han sido la extensa trayectoria educacional de la Compañía de Jesús, la tradición de decenas de universidades jesuitas de la región y del mundo y, por cierto, los documentos fundacionales de la Universidad Alberto Hurtado. Además, se ha tenido siempre como contrapunto permanente las necesidades de la sociedad y las particulares características de nuestros estudiantes. En fin, la propuesta educativa se refleja también en la experiencia y práctica docente acumuladas por la propia universidad, expresadas especialmente en la formulación de los perfiles de egreso de nuestros programas académicos.

Tras años de experiencia formativa, y habiendo vivido en este tiempo una importante ampliación de la matrícula en sus programas de pregrado, así como la consolidación de una planta académica, la Universidad Alberto Hurtado desea explicitar lo esencial de su propuesta educativa. Propuesta que se funda en dos pilares: los fines que orientan los procesos formativos y los medios y estrategias que permiten, a través de estos procesos, el logro de tales fines. El primero alude al proyecto formativo de la Universidad y el segundo al modelo pedagógico a través del cual ese proyecto se implementa.

Conceptualmente, por proyecto formativo entendemos el conjunto de principios y valores, de carácter permanente, que orientan los procesos formativos, en consonancia con la misión de la Universidad Alberto Hurtado. Se trata de orientaciones que definen el tipo de formación que la universidad aspira a entregar a sus estudiantes y que enmarcan la labor de los académicos responsables de guiar dicha formación. Al mismo tiempo, constituye una declaración de los resultados que se espera obtener de los pro-

cesos formativos, señalando las características generales que los egresados y egresadas de los distintos programas de nuestra universidad debieran poseer al momento de comenzar o continuar sus ejercicios profesionales y académicos, comunes a todas las disciplinas y deseables para cualquier tipo de estudiante.

Por modelo pedagógico, en cambio, entendemos las opciones concretas, los medios que orientan y posibilitan la puesta en práctica del proyecto formativo, en función de las condiciones particulares, contextuales, en que dicho proyecto se implementa. Se trata de opciones pedagógicas y didácticas, de estrategias metodológicas y de recursos a los que los actores de los procesos formativos recurren con el fin de alcanzar los logros formativos de la Universidad. En este sentido, a diferencia del proyecto formativo, al cual se le puede asignar una mayor perdurabilidad en el tiempo, el modelo pedagógico requiere ser permanentemente evaluado y actualizado, a la luz de sus resultados y de las eventuales variaciones en las características del estudiantado y del cuerpo docente.

En consecuencia, proyecto formativo y modelo pedagógico, son dos instrumentos fundamentales para la consecución de los fines formativos presentes en la misión de nuestra universidad. El primero, esencial, indica buena parte de los sentidos y propósitos generales de los procesos formativos, señala su rumbo y proporciona los referentes generales para evaluar sus resultados. El segundo, imprescindible, orienta los procesos formativos en su desarrollo particular y ofrece orientaciones para su diseño, implementación y evaluación, los que luego deben ser adecuados a las particularidades de los distintos programas formativos, de acuerdo a las características de sus estudiantes y docentes y a necesidades disciplinares y profesionales específicas. El modelo pedagógico sirve a la materialización del proyecto formativo, tanto como éste debe entregar orientaciones claras para su definición. Ambos, finalmente, son interdependientes y deben ser consistentes entre sí y conocidos y asumidos por la comunidad universitaria.

Proyecto

Formativo

Universidad

Alberto

Hurtado

El Proyecto formativo de la Universidad Alberto Hurtado, forma parte de una serie de tres documentos¹:

- » Antecedentes y fundamentos de la Propuesta Educativa de la UAH.
- » Proyecto Formativo de la UAH.
- » Modelo Pedagógico de la UAH.

A la luz del desarrollo actual de la Universidad Alberto Hurtado y de sus proyecciones de futuro, los fines y contenidos de su proyecto formativo han sido sistematizados y actualizados distinguiendo tres ámbitos:

- » El de las finalidades formativas que se propone dicho proyecto.
- » El de las condiciones que se requieren para su concreción.
- » El de las responsabilidades que a los actores principales del proceso formativo les cabe en la concreción del proyecto formativo.

Tanto las finalidades como las condiciones y las responsabilidades que se exponen a continuación, forman parte integrante del proyecto formativo de la Universidad Alberto Hurtado; por una parte, responden a los fundamentos de la propuesta educativa de la Universidad y, por otra, son recogidos e interpretados por el modelo pedagógico a través del cual se busca su implementación.

¹ Todos disponibles en la página web institucional.



1. FINALIDADES DEL PROYECTO FORMATIVO DE LA UAH

El sello humanista marca transversalmente el proyecto formativo de nuestra universidad. Se expresa no solamente en su opción primera por las humanidades y las ciencias sociales sino, también, en la actividad académica que manifiesta una particular sensibilidad y preocupación por el ser humano, en todas sus dimensiones. El sentido último de la formación que ofrece la UAH es contribuir al desarrollo integral de sus estudiantes, de modo que como futuros profesionales o académicos sean, a su vez, un aporte en la transformación de la sociedad hacia condiciones de vida cada vez más humanas y dignas para todos. En el actual contexto globalizado, la UAH desea cultivar un nuevo humanismo, desde una perspectiva cristiana, renovada y en actitud de diálogo, en medio de una sociedad plural y como aporte a los desafíos que ésta le presenta.

La vocación humanista que caracteriza el proyecto formativo de la UAH se concreta en torno a cinco grandes finalidades, las cuales debieran plasmarse en las características de sus egresados, una vez terminado su proceso formativo:

1. Formación para la excelencia académica y profesional

Los estudiantes deben formarse a través de procesos que desarrollen en ellos una disposición al estudio y a la formación permanente, orientados por criterios de calidad y de responsabilidad. Procesos en que la exigencia académica sea asumida como la posibilidad de plantearse objetivos de conocimiento cada vez más altos, en base al trabajo sistemático y progresivo, en función de encontrar soluciones creativas a los problemas que le plantea tanto su proceso formativo, como la sociedad en la cual se insertará académica o profesionalmente. La excelencia académica supone procesos formativos serios, creativos, constantes y rigurosos.

Los resultados de una formación académica orientada por la excelencia se expresan en profesionales y académicos que cuentan con competencias básicas logradas a través de su trayectoria formativa en una disciplina o campo profesional. Que son capaces de ponerlas al servicio de la profundización de sus conocimientos y del desarrollo de competencias específicas y que les permitirán continuar su proceso formativo más allá del término de su formación inicial.

2. Formación para la justicia social y el servicio

La universidad se propone formar personas capaces de poner su formación y talento al servicio de la solución de los principales problemas sociales a los que se ve enfrentada la sociedad en la que están insertas. Que saben traducir los criterios de justicia social en soluciones pertinentes a los contextos de desempeño académico o profesional y que valoran el servicio a los demás tanto como un medio para su propia formación como una actitud desde la cual proyectar su futura inserción académica o profesional. Con las competencias necesarias para enfrentar el desafío de liderar procesos de cambio y contribuir a la concepción y desarrollo de una sociedad más humana y solidaria.

Los resultados de una formación guiada por principios de justicia social y de servicio y orientada hacia la transformación social, se expresan en profesionales y académicos altamente calificados, capaces de utilizar, de modo pertinente y creativo, las competencias específicas que sus disciplinas les entregan, en función de la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

3. Formación integral

La formación que ofrece la universidad, no obstante priorizar en la excelencia académica y profesional, va más allá de ella, en la medida que se plantea un horizonte de formación integral, que incluye todos los ámbitos de desarrollo de la persona. Una formación integral que considera, junto a la dimensión cognitiva, los aspectos afectivos, espirituales y axiológicos comprometidos en los procesos formativos. Que valora las capacidades intelectuales tanto como las habilidades prácticas y aptitudes artísticas. Integrar la calidad humana como una finalidad de los procesos formativos, implica enseñar para que los estudiantes aprendan a pensar autónomamente, a discernir, a elegir rectamente y en solidaridad con los demás.

Los resultados de una formación integral, orientada por la calidad humana, se expresan en profesionales y académicos íntegros en sus valores, capaces de considerar en sus desempeños las distintas dimensiones de la vida humana y de involucrarse personalmente en las tareas que emprenden. Con competencias sociales para relacionarse con los demás, capaces de trabajar de modo colaborativo y de valorar los diversos aportes que otros pueden hacer a sus emprendimientos personales o sociales.

4. Formación reflexiva y crítica

Se aspira a formar y desarrollar el pensamiento reflexivo, siempre abierto a interrogar la realidad y dispuesto al diálogo con otros saberes y con otras personas. Sujetos capaces de enfrentar su actividad profesional y académica con actitud crítica y pluralista, generando propuestas y alternativas constructivas, fundamentadas teórica y prácticamente. Una formación que valora la comprensión de los fenómenos sociales por sobre su sola explicación y que sobre la base de dicha comprensión promueve la generación de opiniones propias y argumentadas. Que fomenta el respeto de la diversidad y la capacidad de explorar y desarrollar al máximo las propias potencialidades, con el fin de ponerlas al servicio de los demás.

Los resultados de una formación reflexiva y crítica se expresan en profesionales y académicos capaces de buscar información, de contrastarla, procesarla y analizarla en función de actualizar permanentemente su comprensión de la realidad. Capaces de integrar reflexiva y críticamente la formación recibida, entendida como recursos que pueden ser puestos al servicio de la resolución de los problemas que les plantea su desempeño académico o profesional.

5. Formación ética

La formación que ofrece la universidad debe estar inspirada en el profundo sentido ético de la vida humana, con el fin de formar profesionales y académicos que asuman sus funciones con sentido de responsabilidad social. Sujetos idóneos éticamente, capaces de discernir en coherencia con sus valores, procurando el bien común y el respeto a los otros. Capaces de traducir el sentido ético de su proceso formativo a situaciones propias de su campo académico o profesional, articulando los medios de que disponen en función de fines justos. Una formación que fortalece la voluntad de sus estudiantes en diálogo permanente con las condiciones de realidad que ofrece el contexto histórico y social.

Los resultados de una formación ética, se expresan en profesionales y académicos sólidos moralmente y responsables de sus actos. Que son capaces de discernir y tomar decisiones éticamente fundamentadas en situaciones diversas, complejas y cambiantes. Que logran identificar los dilemas éticos de la sociedad en que viven y trabajan.

2. CONDICIONES PARA LA CONCRECIÓN DEL PROYECTO FORMATIVO DE LA UAH

Las finalidades del proyecto formativo, por su naturaleza y complejidad, requieren de determinadas condiciones que aseguren sus posibilidades de éxito. Tres son las condiciones fundamentales que implica asumir el proyecto formativo de la Universidad Alberto Hurtado, en vistas al logro de sus finalidades:

1. Procesos formativos integrales y de excelencia

La universidad debe ser capaz de impulsar procesos formativos que aborden el desarrollo de la persona de modo integral. En este sentido, todas las actividades que animan la vida universitaria debieran contribuir a estos procesos. A las actividades de docencia, de extensión y de investigación, se suman otras actividades formativas, tales como las orientadas al desarrollo personal, las de carácter pastoral y las actividades de servicio y voluntariado, siendo todas componentes esenciales del proceso formativo que viven los estudiantes. Se trata de una formación que no se logra sólo en la sala de clases sino en una diversidad de actividades formativas; que no se juega sólo en la relación entre estudiantes y docentes sino en la relación entre todos los miembros de la comunidad universitaria.

De modo más específico, la excelencia académica a que aspira la Universidad Alberto Hurtado se expresa en el diseño e implementación de procesos formativos que respondan a las características de sus estudiantes, que respeten sus particularidades personales y sociales y que, contando con sus experiencias y aprendizajes previos, propongan un itinerario que les permita desarrollar al máximo sus capacidades en función del logro de sus perfiles de egreso. Para ello se requiere de una permanente evaluación de los procesos formativos y una constante sinergia entre las actividades de docencia, investigación y extensión.

Concretamente, la búsqueda de la excelencia académica, debe traducirse en procesos docentes que permanentemente sean revisados, evaluados y actualizados, además de la definición de mecanismos que permitan asegurar que nuestros estudiantes han obtenido una formación profesional de primer nivel. La investigación permanente y seria en relación a las prácticas pedagógicas es un requisito fundamental para asegurar procesos formativos de excelencia.

2. Efectivo apoyo y soporte organizacional

La universidad, a través de las unidades organizacionales que defina, debe esforzarse por asegurar las mejores condiciones posibles para la consecución de aprendizajes efectivos. Esto se traduce en un esfuerzo serio y sistemático por mantener actualizadas las prácticas docentes, disponer de la tecnología educativa necesaria, proveer oportunamente las bibliografías y fomentar el intercambio estudiantil, entre otros aspectos. Del mismo modo, la universidad debe disponer de los dispositivos y recursos necesarios para proporcionar los apoyos que el desarrollo personal y humano de los estudiantes requiera, en el entendido que este acompañamiento es parte fundamental de un proceso formativo orientado por la excelencia y la integralidad.

Por su parte, la toma de decisiones, la generación de procedimientos, reglamentos y las asignaciones presupuestarias, así como las estructuras administrativas deben ser analizadas desde su contribución a los procesos de formación personal, profesional y académica de los estudiantes. Su aporte a dicho objetivo debe ser considerado como uno de los principales criterios al momento de evaluar y tomar decisiones.

La comunidad universitaria en su conjunto debe responsabilizarse tanto de la generación de los recursos materiales que la implementación del proyecto formativo requiera como de su uso racional y eficiente, según corresponda, de acuerdo a las funciones y responsabilidades de cada cual.

3. Vinculación con el medio

El proyecto formativo reconoce la importancia de la pertinencia y del impacto social de la formación que ofrece la universidad. Los vínculos de la institución con el contexto y la realidad concreta de la comunidad en la cual está inserta, son condiciones esenciales para el logro de esa finalidad. Tanto para identificar o actualizar las necesidades de los medios a los cuales se pretende servir, como para generar condiciones que permitan extender los espacios formativos y las situaciones de aprendizaje más allá del ámbito propiamente universitario. En este sentido, las actividades de extensión pueden volverse relevantes para los procesos formativos y se debe intencionar su conexión con las otras dimensiones de la formación.

En función de poder evaluar las finalidades del proyecto formativo, se requiere un permanente conocimiento y reflexión acerca de la incidencia que las personas formadas por la Universidad Alberto Hurtado puedan tener en la sociedad, tanto a lo largo de su proceso de formación como, luego, en su ejercicio profesional o académico.

3. RESPONSABILIDADES DE LOS DISTINTOS ACTORES DEL PROCESO FORMATIVO

Uno de los objetivos fundamentales del proyecto formativo es contribuir a la identificación de los actores involucrados en el proceso formativo con un ideario común, compartido y en permanente construcción y perfeccionamiento. De las finalidades y condiciones del proyecto formativo se desprenden también las responsabilidades que debieran cumplir los distintos actores de la comunidad universitaria, así como sus disposiciones, en función de la concreción de dicho proyecto.

1. Responsabilidad de los estudiantes

El proyecto formativo de la Universidad Alberto Hurtado requiere de estudiantes dispuestos a asumir responsablemente su proceso formativo, buscando el mayor desarrollo posible de sus talentos y condiciones. Estudiantes que se sientan desafiados por la exigencia académica y que le encuentren su sentido en función del servicio que se planteen prestar a sus semejantes y de su contribución a la transformación social. Dispuestos a discernir y distinguir los medios más adecuados para llevar adelante su formación y buscar una relación honesta y sincera con sus compañeros y docentes.

Ser estudiante de la Universidad Alberto Hurtado considera hacer un esfuerzo serio y sistemático por aprender a aprender, entendiendo que la formación profesional y humana es un proceso inacabado, sobre el cual deberá volver de modo permanente a lo largo de su vida. Para ello debe ser capaz de reconocer sus talentos y debilidades, siendo lúcido y sensible para buscar las mejores soluciones a los problemas que se le planteen.

2. Responsabilidad de los académicos

El proyecto formativo de la Universidad Alberto Hurtado requiere de docentes preocupados de conocer las características personales y el contexto en que se desenvuelven sus estudiantes, a fin de adaptar e integrar los recursos metodológicos y didácticos a esa realidad. Docentes que sitúan a sus estudiantes en el centro de los procesos de aprendizaje, que generan los entornos necesarios para que cada estudiante despliegue al máximo sus talentos y condiciones y que se mantienen actualizados, tanto en su disciplina como en el uso de recursos metodológicos.

La universidad necesita docentes en condiciones de equilibrar adecuadamente dos polos en permanente interacción: la legítima y necesaria libertad de cátedra y los ineludibles objetivos institucionales, expresados, en este caso, en el proyecto formativo. Estos dos requerimientos deben relacionarse de manera sinérgica, asegurando el respeto de ambos intereses, cuya aspiración final es la formación de excelentes profesionales y grandes personas.

Los académicos de la Universidad Alberto Hurtado debieran nutrir con su investigación y experiencia profesional la actividad docente que desarrollan, procurando que el conocimiento generado esté disponible para los estudiantes y que sus cuestionamientos interpelen la investigación que realizan, asegurando su pertinencia y aplicabilidad.

3. Responsabilidad de los directivos y de las unidades administrativas y de apoyo a la formación

El éxito y la viabilidad del proyecto formativo de la Universidad Alberto Hurtado dependen del conjunto de la comunidad universitaria que lo asume. A las responsabilidades de estudiantes y académicos, se suman las de sus directivos y de su personal administrativo. Especial relevancia adquieren también las unidades de servicio y apoyo que contribuyen a formar e integrar las distintas dimensiones de la persona. Un proyecto formativo complejo como el que se propone, en que a las exigencias propiamente académicas y profesionales se añaden los desafíos de una formación centrada en la persona y que atiende a sus diversas dimensiones, incluidas las espirituales, implica asumir la formación de los estudiantes como un proceso transversal que recorre todas y cada una de las áreas de la institución universitaria. Para ello, el proyecto formativo debe ser conocido y asumido por el conjunto de la comunidad y deben explicitarse las contribuciones que se espera de cada uno de sus estamentos.

En particular, se requiere de directivos que se sientan responsables de velar por el cumplimiento de las orientaciones del proyecto formativo de la universidad y de generar las condiciones para que este proyecto sea implementado. Directivos que desde posiciones tanto académicas como administrativas, dispongan las unidades a su cargo en función de servir y contribuir al logro de las finalidades del proyecto formativo, así como de evaluar sus resultados. Deben velar que se tengan y utilicen bien los recursos necesarios que hacen posible la puesta en práctica del proyecto; han de conducir y animar a la comunidad universitaria para que se sienta motivada a emprender un proceso formativo exigente y con metas de largo aliento.

La responsabilidad formativa de la comunidad universitaria se juega no sólo en la especificidad de sus respectivas funciones y tareas sino también en la calidad de la relación que se establecen entre sus miembros, la que debiera encarnar prácticamente las características y finalidades del proyecto formativo de nuestra universidad.

El sello humanista marca transversalmente el proyecto formativo de nuestra universidad. Se expresa no solamente en su opción primera por las humanidades y las ciencias sociales sino, también, en la actividad académica que manifiesta una particular sensibilidad y preocupación por el ser humano, en todas sus dimensiones.

Modelo

Pedagógico

Universidad

Alberto

Hurtado

1.

Fundamentos y Orientaciones Generales



Los sentidos del Modelo Pedagógico se relacionan con la misión y la visión de la universidad, con su sello humanista, con la pedagogía ignaciana y no se agotan en los aspectos prácticos de la implementación del Proyecto Formativo.

1 FUNDAMENTOS DEL MODELO PEDAGÓGICO

El sentido de reconocer y explicitar ciertos fundamentos del Modelo Pedagógico de la Universidad Alberto Hurtado, responde a la voluntad de otorgarle a sus orientaciones un valor específico acorde con las particularidades de esta universidad y, al mismo tiempo, una validez general dada la amplitud de sus enunciados. Dicho de otro modo, la lógica de estos fundamentos es la siguiente: porque la universidad tiene una determinada visión y misión; porque su identidad está fuertemente marcada por el humanismo; porque su proyecto formativo define finalidades muy claras y exigentes; y porque existe una tradición pedagógica propia de las instituciones educacionales jesuitas, el Modelo Pedagógico de la Universidad Alberto Hurtado tiene las características que propondremos más adelante.

Misión y visión de la Universidad Alberto Hurtado

Lo formativo es parte consustancial de la misión y visión de la Universidad Alberto Hurtado, cuestión que, siendo común a la generalidad de las universidades, adquiere en nuestro caso características particulares que deben ser asumidas por su Modelo Pedagógico.

De acuerdo con su misión, la Universidad Alberto Hurtado *“contribuye al desarrollo de la persona y a la promoción de una sociedad más justa, en Chile y América Latina, por medio de una investigación, docencia y extensión de calidad”*. Aparece, así, la docencia como parte constitutiva de su naturaleza ‘compleja’ como universidad. Sin embargo, este componente formativo de la misión se precisa luego en los siguientes términos: *“entrega una formación integral a los estudiantes, para que sean profesionales con sentido ético y espíritu de servicio, con capacidad de seguir aprendiendo y responder creativamente a los desafíos personales y sociales”*. No se trata, entonces, de cualquier perspectiva formativa, sino de una que se distingue por su carácter *integral*, con un claro componente ético, de servicio y orientada al aprendizaje y la creatividad.

Desde el punto de vista de su visión, la Universidad Alberto Hurtado se proyecta reafirmando su vocación formativa, aspirando a *“ser reconocida, cada vez más, por la calidad de la formación que entrega”*. Calidad que se define en los siguientes términos: *“queremos que la Universidad se destaque por*

la calidad profesional y humana de sus egresados: hombres y mujeres que dispongan de herramientas adecuadas para insertarse laboralmente, para asumir liderazgos significativos allí donde sean requeridos y para prestar los servicios que la sociedad necesita en su camino al desarrollo integral". Se trata de una formación que debe acreditar su calidad tanto humana como profesional, dotando a sus estudiantes de capacidades en el ámbito laboral y social. Una exigente propuesta formativa que debe ser reflexionada pedagógicamente.

Sello humanista

Desde su creación en 1997, la Universidad Alberto Hurtado ha hecho del humanismo uno de sus sellos de identidad, entroncándose así con la tradición jesuita. De allí proviene la manera formativa y pluralista que la Compañía de Jesús tiene de entender su misión evangelizadora.

Con ocasión de la celebración de los 10 años de la Universidad Alberto Hurtado, su rector planteó la necesidad de avanzar hacia un nuevo humanismo y llamó a la universidad a ser parte activa de ese enorme desafío: *"redefinir un humanismo renovado es para nosotros una razón de ser"*, sostuvo. Contribuir a la renovación del humanismo implica, para una universidad 'compleja', poner en el centro de su quehacer las necesidades del ser humano y de la sociedad actuales:

...no hemos de olvidar que el hombre desconcertado, desorientado y aislado, sigue sin responder las más importantes cuestiones de su existencia. Por lo que nuestra vocación humanista busca contribuir en este sentido, reorientando el quehacer científico y la innovación al servicio del ser humano, considerando su historia y educación, procurando conocer y sanar su alma, estudiando su organización social, política y jurídica."

Así, la vocación humanista de la Universidad Alberto Hurtado se expresa en las disciplinas que cultiva, tanto a través de la investigación como de la formación que ofrece, y en su capacidad de hacer del ser humano su principal objeto de atención, *"desde la perspectiva de aquello que lo hace genuinamente humano; como lo son su modo de pensar, sus problemas, sus penas y proyectos, el modo en que vive y se organiza socialmente..."*.

Plantearse una formación humanista que sea sensible a las características y necesidades del ser humano, supone una perspectiva integral de la formación y una opción por hacer de él el sujeto de su propia formación.

Proyecto Formativo

El Proyecto Formativo de la Universidad Alberto Hurtado recoge, precisamente, los elementos formativos que están presentes en la misión y visión de la universidad y en su vocación humanista. Es uno de los componentes sustantivos de la propuesta educativa de la universidad, aportando los fines que orientan los procesos formativos. En efecto, el Proyecto Formativo se ha definido como el conjunto de principios y valores que orientan el tipo de formación que la universidad aspira a entregar a sus estudiantes, señalando su rumbo y los referentes generales para evaluar sus resultados.

El Proyecto Formativo de la Universidad Alberto Hurtado se concreta en torno a cinco grandes finalidades, las cuales debieran plasmarse en las características de los egresados, una vez terminado su proceso formativo. Así, en términos formativos, la Universidad Alberto Hurtado se ha planteado proporcionar una formación:

- » *De excelencia académica y profesional.*
- » *Para la justicia social y el servicio.*
- » *Integral.*
- » *Reflexiva y crítica.*
- » *Ética.*

Asimismo, el Proyecto Formativo establece un conjunto de *condiciones* para su concreción, las que se resumen en asegurar:

- » *Procesos formativos integrales y de excelencia.*
- » *Efectivo apoyo y soporte organizacional.*
- » *Vinculación con el medio.*

Finalmente, establece las *responsabilidades* que debiesen asumir los distintos actores del proceso formativo; especialmente:

- » *Los estudiantes.*
- » *Los académicos.*
- » *Los directivos y las unidades administrativas y de servicio.*

Tanto las finalidades como las condiciones y las responsabilidades que señala el Proyecto Formativo de la Universidad Alberto Hurtado responden a los fundamentos de su propuesta educativa. Fundamentos que, también, pretenden ser recogidos por su Modelo Pedagógico para llevarlos a la práctica y encarnar así la misión de la universidad.

Pedagogía ignaciana

La tradición pedagógica ignaciana, propia de las instituciones educativas de la Compañía de Jesús, incorpora una perspectiva del mundo y una visión de la persona que se quiere formar, proporcionando criterios respecto de los recursos pedagógicos que deben confluír en el proceso de aprendizaje. Desde la perspectiva ignaciana, el proceso pedagógico busca la excelencia e implica un esfuerzo por desarrollar las potencialidades propias de los sujetos, integrando lo intelectual, lo académico, lo espiritual y lo valórico, en pos de la promoción de la justicia en nuestra sociedad y cultura.

El acompañamiento académico y personal es un sello distintivo de la pedagogía ignaciana. Este sello -conocido como la *cura personalis*- consiste en la atención dada al estudiante, en el cuidado de su persona, en el apoyo al desarrollo de su personalidad. Implica potenciar un sujeto libre, digno, llamado a conocer, merecedor de respeto. Es un estilo de relación en el que todas las personas pueden sentirse respetadas en su dignidad, en sus intereses y necesidades; tiene relación con el interés por lograr la integración entre conocimientos, experiencias e historias de vida. En este contexto, se reconoce que todo proceso educativo es complejo y posee una dimensión de individuación. En otras palabras, que los estudiantes necesitarán apoyos diversos para recuperar y mantener su motivación, especialmente en situaciones de obstáculos, sufrimientos y limitaciones.

En la perspectiva pedagógica ignaciana, la función primordial del docente es facilitar la relación progresiva del estudiante con el saber, proporcionando los fundamentos del conocimiento y creando las condiciones y las oportunidades para que él pueda llevar a cabo una continua interrelación entre *experiencia*, *reflexión* y *acción*. A estas prácticas y recursos se suman los elementos de *contexto*, referidos a las condiciones locales en que se despliega la acción educativa, y de *evaluación*, entendida como el ejercicio necesario para perfeccionar y actualizar la acción educativa.

La perspectiva y visión de la pedagogía ignaciana, como puede observarse, comparten sus fundamentos con el Proyecto Formativo de la Universidad Alberto Hurtado y servirán también de orientación para su Modelo Pedagógico.

Desde la perspectiva ignaciana, el proceso pedagógico busca la excelencia e implica un esfuerzo por desarrollar las potencialidades propias de los sujetos.

2 MODELO PEDAGÓGICO: SENTIDO Y CARACTERÍSTICAS

Por Modelo Pedagógico entendemos aquellas orientaciones que posibilitan la puesta en práctica del Proyecto Formativo, en función de las condiciones particulares, contextuales, en que dicho proyecto se implementa. De este modo, el Modelo Pedagógico permite conectar nuestras opciones formativas fundamentales con la práctica cotidiana en sus distintas dimensiones, tanto con el quehacer propio de la sala de clases como con todas las decisiones y actividades formativas que se implementan en el amplio contexto de la comunidad universitaria. Así, transversalmente, el Modelo Pedagógico busca orientar no solo las prácticas pedagógicas en sí, sino además la gestión curricular y las actividades de dirección y de coordinación académica de las carreras.

Se trata de orientaciones pedagógicas y didácticas, de lineamientos para las decisiones curriculares, de estrategias metodológicas y de recursos a los que los actores de los procesos formativos recurren con el fin de alcanzar los propósitos formativos de la universidad. Por lo que, a diferencia del Proyecto Formativo al cual se le puede asignar una mayor perdurabilidad en el tiempo, el Modelo Pedagógico requiere ser permanentemente evaluado y actualizado, a la luz de sus resultados y de eventuales variaciones en las características del estudiantado y del cuerpo docente.

El Modelo Pedagógico, por tanto, es un planteamiento más pragmático que el Proyecto Formativo, constituyéndose así en un complemento necesario para la concreción e implementación de la propuesta educativa de la Universidad Alberto Hurtado. En efecto, dos son los pilares de esta propuesta educativa: los fines que orientan los procesos formativos (Proyecto Formativo) y los planes, estrategias y medios que permiten, a través de estos procesos, el logro de tales fines (Modelo Pedagógico).

Los sentidos del Modelo Pedagógico, sin embargo, son más amplios y se relacionan con la misión y la visión de la universidad, con su sello humanista, con la pedagogía ignaciana y no se agotan en los aspectos prácticos de la implementación del Proyecto Formativo. Existen también orientaciones, lógicas de articulación, supuestos y fines, que tienen su origen en posicionamientos epistemológicos y otros, estrictamente pedagógicos, que no se desprenden linealmente del Proyecto Formativo. De allí la necesidad de explicitar sus características esenciales, con el propósito de que se constituya en un marco común de los procesos formativos de la universidad.

3 ORIENTACIONES GENERALES DEL MODELO PEDAGÓGICO

Seis rasgos son los que relacionan el Modelo Pedagógico con los fundamentos reseñados en los puntos anteriores y que dan cuenta de su posicionamiento propiamente pedagógico:

- » *Concibe el conocimiento como construcción social.*
- » *Promueve una lectura crítica y reflexiva de la realidad.*
- » *Favorece procesos de aprendizaje y enseñanza centrados en los sujetos.*
- » *Entiende la relación docente/estudiante como una mediación.*
- » *Concibe los resultados de aprendizaje en lógica de competencias.*
- » *Contempla la evaluación tanto de procesos como de resultados.*

Estas son las orientaciones generales del Modelo Pedagógico de la Universidad Alberto Hurtado, que sustentan lineamientos más específicos a nivel de la gestión curricular y de la docencia y que se presentan más adelante.

El conocimiento como construcción social

Desde el punto de vista epistemológico, en el Modelo Pedagógico se asume que son los sujetos los que construyen el conocimiento a partir de sus experiencias o aprendizajes previos, en diálogo con otros y a condición de que los nuevos campos u objetos de conocimiento les sean significativos. Se trata principalmente de procesos cognitivos, pero que movilizan, también, recursos afectivos y sociales. Desde esta perspectiva, las experiencias y situaciones que ponen en cuestión o tensionan los conocimientos preexistentes se transforman en oportunidades propicias para nuevos aprendizajes.

Este enfoque es consistente, epistemológicamente, con el sello humanista de la universidad, tanto porque pone en el centro de la creación del conocimiento a los sujetos, como porque se hace cargo de la naturaleza comprensiva y subjetiva del conocimiento que se genera en el campo de las humanidades y las ciencias sociales.

Desde el punto de vista pedagógico, esta perspectiva supone criticar y distanciarse de aquellos modelos que entienden la educación como transmisión descontextualizada de conocimientos, y que no reconocen en el sujeto que aprende un actor que reelabora y transforma aquello que se le enseña. En efecto, los sujetos se encuentran mediados por relaciones de diálogo e interacción en contextos específicos e influenciados por relaciones de poder, por su experiencia, sus creencias, sus conocimientos y su historia. Esta constatación está en la base de las propuestas de las teorías del aprendizaje y de las teorías pedagógicas vigentes en nuestros días y resulta consistente con las finalidades del Proyecto Formativo de la universidad.

Esta primera orientación, entonces, es de vital importancia ya que propone una manera de comprender lo que es el principal objeto de la actividad académica y formativa: el conocimiento.

Lectura crítica y reflexiva de la realidad

La vocación de la Universidad Alberto Hurtado por entregar una formación que retorne a la sociedad a través del servicio que a ella puedan entregar sus egresados, hace que esa sociedad, en tanto 'realidad', sea también objeto de conocimiento. Un conocimiento analítico y reflexivo, que permita contribuir a su transformación en un sentido de mayor justicia y equidad. Formar sujetos con pensamiento crítico y capaces de llevarlo a la acción, es un desafío pedagógico mayor.

Junto con las consideraciones en torno al conocimiento arriba presentadas, existen otras perspectivas que contribuyen a perfilar el Modelo Pedagógico de la universidad; entre ellas, las que provienen de las tradiciones pedagógicas humanistas y humanistas críticas. En particular, la comprensión de la relación pedagógica como una instancia de transformación individual y social, propia de estas tradiciones, permite asumir, desde el Modelo Pedagógico, algunas de las finalidades del Proyecto Formativo. En efecto, la relación pedagógica basada en el diálogo y el respeto hacia el otro contribuye a la formación de personas con conciencia de su lugar en el mundo y con valoración de su capacidad de acción y transformación de la realidad.

En este sentido, la relación pedagógica se entiende como una relación que contribuye a dotar de mayor humanidad y conciencia crítica a los sujetos que participan de ella. Desde esta perspectiva, una relación que niega al otro y no reconoce la historia y el saber de cada ser humano es una relación autoritaria,

En el Modelo Pedagógico se asume que son los sujetos los que construyen el conocimiento a partir de sus experiencias o aprendizajes previos, en diálogo con otros.

centrada en la imposición del saber ilustrado de una de las partes y, básicamente, antipedagógica. Las pedagogías humanistas han relevado el compromiso con la justicia y la equidad social como parte esencial de las relaciones pedagógicas. Esta condición forma parte explícita del Proyecto Formativo de la universidad. Por lo mismo, orienta el Modelo Pedagógico, que busca plasmarla al interior de la comunidad y de las aulas de la universidad.

Aceptar lo anterior implica relevar la figura de docentes y estudiantes como protagonistas de un proceso formativo situado en un contexto específico, *la realidad*, en presencia de condiciones y dinámicas particulares. Estos actores se caracterizan por una actitud participativa, de problematización y análisis crítico, tendiente a la elaboración de opiniones fundadas acerca de temas y tensiones existentes dentro de un campo específico del saber, en estrecha vinculación con la realidad actual.

En consecuencia, esta segunda orientación permite perfilar un tipo de proceso formativo, conocido y compartido por los actores involucrados, cuyo propósito principal es la interacción dialógica, valorada como medio para una transformación social, que implique mayor justicia y equidad, mayor respeto y valoración de la diversidad.

Procesos de aprendizaje y enseñanza centrados en los sujetos

La comprensión del conocimiento como una construcción social y la perspectiva crítica y reflexiva implican reconocer que los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior están mediados por las relaciones sociales que establecen los diferentes actores de una comunidad. Así, en el campo de la pedagogía, es posible comprender la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva que los asume como construcciones que realizan los sujetos.

Se entiende que el aprendizaje es un proceso mediante el cual un sujeto (histórico y social) reelabora y construye significados acerca de la realidad. Esta construcción de significados es posible en contextos de interacción, pues lo que el sujeto internaliza siempre está mediado por las relaciones sociales y por los códigos culturales con los que cuenta. Esta noción de aprendizaje implica aceptar que los sujetos *conocen* cuando reelaboran cognitivamente la realidad exterior a ellos. A la vez, implica entender que el sujeto que aprende es activo y dinámico, pues su capacidad de aprender está, en buena parte, mediada por su acceso a situaciones e interacciones desafiantes.

A este respecto, el Proyecto Formativo de la Universidad Alberto Hurtado asume que los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje están representados por todos los miembros de la comunidad universitaria. La interacción pedagógica que se juega al interior de cada aula, protagonizada por académicos y estudiantes, depende, en buena medida, de la fortaleza pedagógica de la institución. Sin embargo, los procesos de interacción pedagógica no se reducen al espacio del aula, sino que involucran a toda la comunidad universitaria, que centra su atención en el desarrollo de aprendizajes integrales de todos los estudiantes y cuenta con los recursos y con las condiciones de operación necesarias para ello.

Tal como lo enfatiza la pedagogía ignaciana, toda relación pedagógica se soporta en un contexto que posee dimensiones amplias y otras muy específicas. Por una parte, un contexto cultural en el que cada actor participa con sus propios capitales culturales, con su historia social y personal, con más o menos condiciones y oportunidades para aprender; además, con sus creencias, sus motivaciones y sus expectativas, entre otras. Por otra parte, los contextos específicos están referidos a las situaciones de encuentro entre los actores; por ejemplo, la capacidad de diálogo institucional, los recursos profesionales y operativos de la institución, la claridad y coordinación de procedimientos y fines de todos los actores o las expectativas de la comunidad universitaria acerca de lo que pueden aprender los estudiantes.

La enseñanza, por su parte, cuyo principal sentido es favorecer la construcción de aprendizajes, se retroalimenta de las interacciones y las relaciones que se establecen con los sujetos que aprenden. Por ello, en el marco de esta propuesta formativa y pedagógica, si bien la enseñanza y el aprendizaje son evidentemente dos realidades indisociables, la primera debe estar al servicio de la segunda. La calidad de estas relaciones está dada por la posibilidad que tienen las personas de desarrollar estructuras de pensamiento complejo. De aquí que la mediación de la enseñanza cobre protagonismo, pues supone crear condiciones y situaciones que desencadenen aprendizajes profundos.

En suma, esta tercera orientación muestra un Modelo Pedagógico que pone en el centro a los sujetos, ya que son ellos los que construyen sus conocimientos en el marco de procesos de aprendizaje y enseñanza, siempre de manera contextualizada, en las aulas y más allá de ellas.

Relación docente-estudiante entendida como mediación

El Modelo Pedagógico de la Universidad Alberto Hurtado hace suya la idea del aprendizaje como una construcción del individuo que aprende, genera-

da desde la actividad que este desarrolla a partir del encuentro entre sus conocimientos previos y aquellos por aprender. Bajo esta óptica se asume, entonces, que el aprendizaje no está determinado por la simple exposición o acceso a ciertos cuerpos de conocimientos, sino que su desarrollo depende, de una manera crítica, de la posibilidad de vincularse activamente con estos. En esta perspectiva, la relación entre docentes y estudiantes cobra vital importancia.

Lo anterior supone reconocer que el aprendizaje es un proceso complejo, que involucra un conjunto de dinámicas de carácter cognitivo, tales como la vinculación y articulación con los conocimientos previos del estudiante, la resolución de conflictos entre comprensiones y representaciones previas y los aprendizajes nuevos y la reorganización de esquemas de comprensión, entre otros procesos involucrados. El rol del docente es estructurar las situaciones educativas que facilitarán estos procesos y permitirán el desarrollo de los aprendizajes esperados.

En este Modelo Pedagógico, el aprendizaje posee como característica básica y definitoria, el hecho de estar constituido como un proceso de carácter social, ya que se desarrolla a partir de la actividad establecida con otros, y tiene lugar por medio de dinámicas que se encuentran socialmente configuradas. Bajo esta perspectiva, se comprende que la manera en que se establece el encuentro entre quien aprende y aquello por aprender está determinado por las formas de interacción social propias de la situación de aprendizaje, así como por la cultura en la que ésta se inscribe.

En este contexto, el rol mediador que cumplen los docentes supone un interés genuino por el estudiante. El profesor debe ser considerado por los estudiantes como una figura significativa y validada y, por otra parte, los estudiantes deben ser considerados por el profesor como interlocutores válidos, como creadores de conocimiento. En último término, esto supone una preocupación personal por el estudiante, en donde la relación pedagógica se instala como un vínculo de acompañamiento constante durante su formación, tal como la propone el paradigma pedagógico ignaciano.

Finalmente, la relación de enseñanza-aprendizaje no solo se refiere a los contenidos y competencias propias de los respectivos planes de estudio, sino que considera también la formación del estudiante en un contexto mayor. En este sentido, la enseñanza se vincula a una pedagogía orientada a la generación de una sociedad más justa y equitativa. La relación docente-estudiante, entonces, involucra una profunda dimensión ética, que está a la base también del proyecto formativo de la Universidad Alberto Hurtado.

Esta cuarta orientación busca poner en el centro la responsabilidad que tienen los docentes como mediadores en los procesos de construcción de conocimientos de sus estudiantes, lo que involucra tanto aspectos cognitivos como sociales y emocionales.

Resultados de aprendizaje en lógica de competencias

Si se analizan las finalidades del Proyecto Formativo desde la óptica de los aprendizajes, se constata que su contenido refiere a una serie de habilidades y actitudes que debieran desarrollarse durante la adquisición de los conocimientos propios de cada disciplina y la formación profesional. Esto se verifica también en las características de los perfiles de egreso de las distintas carreras y programas. De allí la relevancia que ha adquirido la noción de *competencia* para especificar la capacidad de los estudiantes de integrar –como resultado de sus procesos de aprendizaje– conocimientos conceptuales, habilidades del ámbito disciplinar o profesional y actitudes y disposiciones valóricas inspiradas en la misión de la universidad.

La incorporación de esta perspectiva para comprender los resultados de aprendizaje que se pretende para los estudiantes, no significa que ellos *aprendan* competencias, sino que, a través de diversas experiencias de aprendizaje, desarrollen capacidades para movilizar e integrar, en situaciones concretas, una serie de recursos, tales como esquemas cognitivos, conocimientos, habilidades y actitudes.

Lo anterior ha llevado a definir la propuesta formativa de la universidad como *orientada al desarrollo de competencias*, donde la noción de *competencia* cobra importancia, principalmente, como una manera de entender las características del aprendizaje que se aspira lograr con los procesos formativos. De este modo, las actividades curriculares que componen los planes de estudio orientan sus propósitos formativos en lógica de competencias, es decir, implican aprendizajes que permitan a los sujetos resolver situaciones complejas, recurriendo a distintos tipos de saberes, de manera integrada. Para ello, se especifican las actividades de aprendizaje y de evaluación que mejor conduzcan a los aprendizajes deseados. La finalidad, en consecuencia, es promover procesos de enseñanza y aprendizaje lo suficientemente desafiantes y complejos como para que los estudiantes sean competentes en sus áreas de desenvolvimiento académico y profesional.

Propósitos
formativos en lógica
de competencias,
implican
aprendizajes que
permitan a los
sujetos resolver
situaciones
complejas,
recurriendo a
distintos tipos de
saberes, de
manera integrada.



Concebir los resultados de los procesos formativos como *competencias* tiene una serie de implicancias pedagógicas y didácticas que se analizarán más adelante; lo importante, por ahora, en relación con esta orientación general del Modelo Pedagógico, es que se adopta una noción o conceptualización consistente con el resto de los principios señalados anteriormente acerca del conocimiento, del aprendizaje y del papel de los sujetos del proceso formativo.

Con esta quinta orientación se busca reflejar la complejidad de los aprendizajes que deben lograr los estudiantes para alcanzar las finalidades del proyecto formativo; esos resultados deben alcanzarse a través de propuestas pedagógicas acordes con su complejidad.

Evaluación de procesos y de resultados

Los propósitos y proyecciones contenidas en la misión y visión de la Universidad Alberto Hurtado, tanto como las finalidades de su Proyecto Formativo, son exigentes y están asociadas a las ideas de calidad y excelencia. El carácter humanista de la universidad, por su parte, connota esas expectativas no solo en su sentido de utilidad para el ser humano y sus necesidades sino también en cuanto al modo como alcanzarlas con el ser humano y sus posibilidades. La universidad debe disponer de los medios que permitan saber si estas *promesas* se están cumpliendo, tanto en las formas como en los fines. De hecho, la pedagogía ignaciana hace de la evaluación uno de sus cinco elementos clave.

Los sistemas de evaluación buscan generar evidencias respecto de los grados de cumplimiento de determinados objetivos o propósitos. La evaluación educativa distingue conceptualmente, desde hace ya largo tiempo, entre evaluaciones de proceso y de resultados, así como, de manera relacionada y más técnica, entre evaluaciones formativas y sumativas. Estas distinciones, principalmente la primera, de orden conceptual, son útiles y pertinentes a las necesidades de evaluación que requiere la propuesta educativa de la Universidad Alberto Hurtado; sin embargo, requieren ser cualificadas considerando la perspectiva con que estamos concibiendo los aprendizajes.

En efecto, en un enfoque orientado al desarrollo de competencias, la manera de entender los aprendizajes es crucial: un sujeto aprende, o sea llega a ser competente, cuando es capaz de enfrentar y resolver una situación problema movilizando de modo integrado una serie de recursos de los cuales dispone (cognitivos, sociales, afectivos, entre otros). En esta perspectiva, la capacidad del sujeto para movilizar de modo integrado sus conocimientos es clave. Por lo tanto, para *aprender* y para *demostrar lo aprendido*, no

basta con adquirir o poseer los conocimientos: es necesario poder *hacer algo* con ellos, movilizarlos, integrarlos en función de la naturaleza de la situación problema que se busque enfrentar o resolver. Esta *particularidad*, derivada de entender los aprendizajes en lógica de competencias, tensiona absolutamente las estrategias e instrumentos de evaluación.

La evaluación que se requiere para los procesos formativos debe ser capaz de proporcionar evidencias tanto del avance de estos procesos, a través de un seguimiento y monitoreo de sus distintos ciclos o áreas de formación y de resultados parciales de aprendizaje, como de los logros agregados que se espera generen dichos procesos. En esta perspectiva, la noción de *integración* resulta medular: los estudiantes en tanto sujetos principales del aprendizaje deben demostrar su creciente capacidad de *integrar* los conocimientos que van construyendo, en situaciones de evaluación lo suficientemente complejas e integrales como para generar esa evidencia. Dependiendo del nivel en que se sitúe la experiencia de evaluación, los grados de integración variarán, pero esta condición no debiera estar ausente en ninguna instancia de evaluación.

Finalmente, esta sexta orientación no solo es tributaria de las cinco anteriores, ya que sus características dependen de ellas, sino que, al mismo tiempo, es la que permite saber si el Modelo Pedagógico en su conjunto está logrando sus propósitos. La evaluación viene, en algún sentido, a *cerrar* el círculo que se había iniciado a partir de una determinada manera de aproximarse al conocimiento.

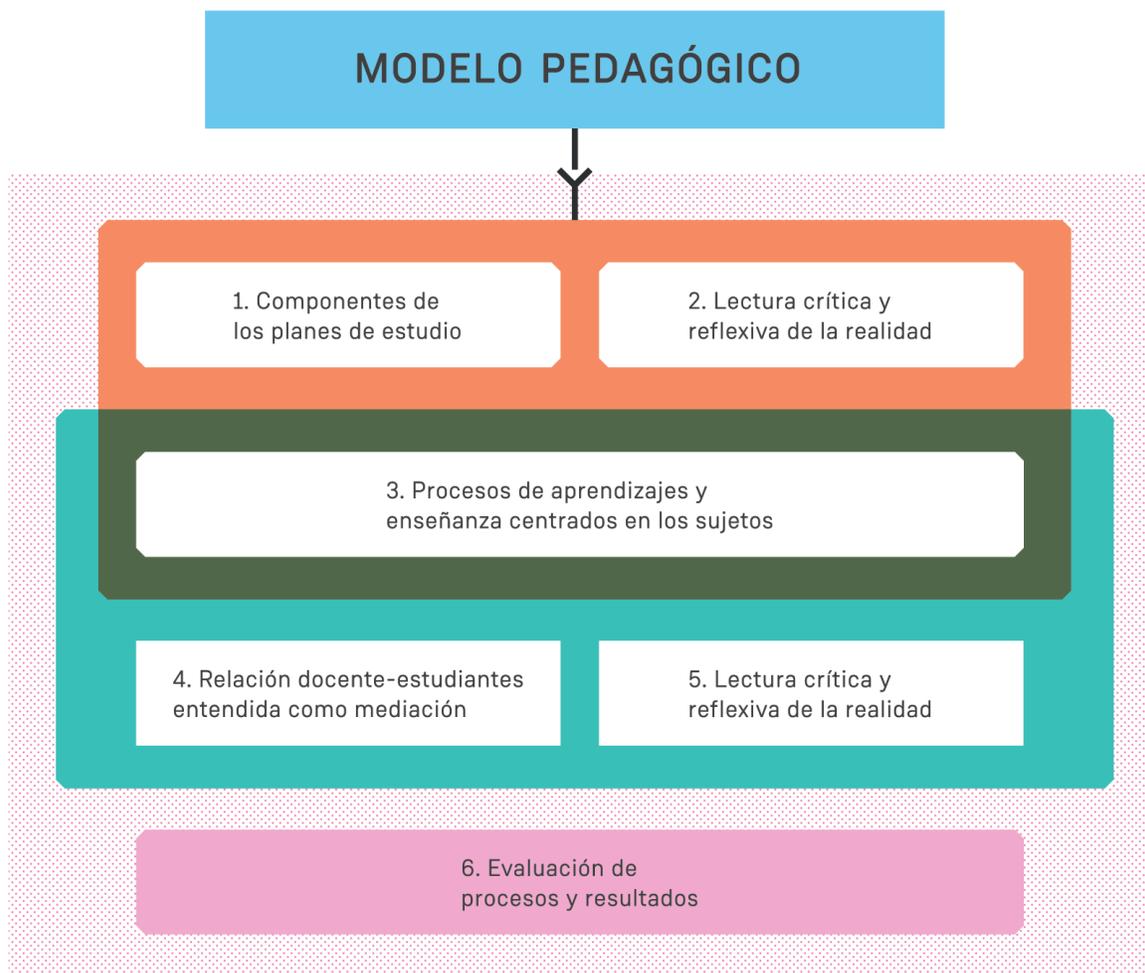
4 VISIÓN DINÁMICA DE LAS ORIENTACIONES GENERALES

En términos dinámicos, las orientaciones generales que ofrece el Modelo Pedagógico, presentadas en los puntos precedentes, se relacionan entre sí del siguiente modo:

- » *Las orientaciones 1 y 2 (El conocimiento como construcción social y Lectura crítica y reflexiva de la realidad)*, constituyen definiciones que pueden considerarse de orden epistemológico y que, por lo tanto, condicionan el conjunto del modelo. Tienen que ver con la naturaleza de su objeto: el conocimiento, expresado tanto en el modo de producir conocimiento respecto de las disciplinas de que se ocupa, como de las características del conocimiento que interesa producir respecto de la realidad en la cual se inserta.
- » *La orientación 3 (Procesos de aprendizaje y enseñanza centrados en los sujetos)*, representa el núcleo duro del modelo, en tanto orienta lo esencial de los procesos formativos, es decir la experiencia a través de la cual se producirán los aprendizajes asociados a las finalidades de la formación que entrega la Universidad Alberto Hurtado. Refiere al lugar que ocupan los sujetos dentro de ese proceso, sus condicionantes y posibilidades. Es coherente con las orientaciones 1 y 2 y enmarca las siguientes (4 y 5).
- » *Las orientaciones 4 y 5 (Relación docente estudiante como mediación y Aprendizaje en lógica de competencias)* cualifican los procesos de aprendizaje y enseñanza, en dos sentidos más específicos: el tipo de relación que debe establecerse entre los sujetos del proceso para que produzca los resultados esperados y la naturaleza de esos resultados, que no puede ser sino teórico-práctica, demostrables a través de la acción.

» *La orientación 6 (Evaluación de procesos y resultados)*, por último, como ya se dijo, es el complemento necesario de las orientaciones 3, 4 y 5, ya que debe asegurar que las características del proceso formativo se están verificando en la realidad y que este está logrando satisfactoriamente sus resultados. El sistema de evaluación y sus instrumentos deben ser consistentes, en su concepción y en su implementación, con las orientaciones 1 y 2.

Gráficamente, estas relaciones dinámicas, a riesgo de esquematizarlas, podrían representarse del siguiente modo:





**Orientaciones
para la Gestión
Curricular**



Las orientaciones generales ya descritas en el apartado anterior cobran sentido en el marco de una propuesta curricular que pone en el centro dos componentes fundamentales: uno, los planes de estudio, que organizan los procesos de formación; y, dos, las trayectorias formativas de los estudiantes, asociadas a dichos planes. Por ello, el Modelo Pedagógico de la Universidad Alberto Hurtado propone un segundo conjunto de orientaciones que se refiere a la gestión curricular.

En el marco del Modelo Pedagógico, los planes de estudio son concebidos como una propuesta curricular que define tanto los aprendizajes por lograr (perfil de egreso) como el tiempo estimado para ello (duración y créditos), considerando las características iniciales de los estudiantes (perfiles de ingreso), las acciones formativas propuestas (actividades curriculares) y los recursos disponibles.

Las trayectorias formativas, por su parte, son entendidas como el recorrido que un estudiante debe realizar *entre* el perfil de ingreso y el perfil de egreso, considerando un perfil intermedio, con el fin de lograr los aprendizajes, tanto de proceso como terminales, definidos en su correspondiente plan de estudio.

Así, los planes de estudio tienen una doble significación: por una parte, son una *hipótesis formativa* y, por otra, son los *itinerarios concretos* que se implementan con distintas cohortes de estudiantes. La gestión curricular, como veremos más adelante, compromete ambas dimensiones, que se expresan también en las trayectorias formativas.

Estas nociones básicas, asociadas a las orientaciones para la gestión curricular, pueden ser representadas gráficamente del siguiente modo:



En este marco, por *gestión curricular* entenderemos el conjunto de decisiones y acciones que involucran el diseño, desarrollo y evaluación de los planes de estudio. Avanzar en orientaciones comunes respecto de este ámbito, como parte de nuestro Modelo Pedagógico, supone la definición de los componentes de un plan de estudio y la descripción de los procesos asociados a la gestión de dichos planes.

1 COMPONENTES DE LOS PLANES DE ESTUDIO

En términos generales, los planes de estudio comprometen todo aquello que, desde el punto de vista curricular, orienta e incide en el proceso formativo que una unidad académica se ha propuesto llevar adelante.

Un primer componente de cualquier plan de estudio debe ser la declaración explícita de sus fundamentos y propósitos; es decir, en virtud de qué necesidades formativas y en qué contexto se formula el plan de estudio y a través de qué propósitos de formación se propone responder a dichas necesidades y contexto. Junto a este primer componente, en los planes de estudio es posible distinguir otros, que son comunes para cualquier programa de formación, tales como la estructura curricular definida en la política curricular institucional (ciclos, áreas y sistema de créditos). Por otra parte, los planes de estudio también suponen la concreción de la especificidad disciplinar y profesional tanto en la definición de los perfiles intermedio y de egreso como en las actividades curriculares que componen la malla curricular.

Las orientaciones específicas respecto de los componentes de los planes de estudio se presentan a continuación, agrupadas en tres acápites:

- » *Estructura curricular.*
- » *Perfiles y trayectorias formativas.*
- » *Actividades curriculares.*

Estructura curricular

Un componente común y esencial de los planes de estudio es el que se refiere a su estructura curricular. En efecto, tanto para el diseño de los planes como para la gestión curricular que se haga, la estructura, entendida, en este caso, como las áreas y ciclos de formación que los componen y el tiempo que su desarrollo supone, resulta fundamental.

En 2013, la Universidad Alberto Hurtado ajustó y actualizó las definiciones sobre estructura curricular que estaban contenidas en la *Política de mallas curriculares* (2005), estableciendo nuevas orientaciones, expresadas en su *Política de Planes de Estudio* (2013). De acuerdo con esta política, la estructura curricular que se propone sigue distinguiendo y definiendo áreas y ciclos de formación, a las que se les asocia una cantidad de créditos, de acuerdo con un nuevo sistema de créditos académicos.

[Áreas de formación]

En términos generales, las áreas de formación permiten reconocer y organizar las actividades curriculares de un plan de estudio, según propósitos formativos comunes. Estos propósitos suelen estar orientados hacia una formación de carácter más general y transversal, acorde con el sello institucional y su proyecto formativo; o hacia una formación más específica, que corresponda al carácter disciplinar y profesional del plan de estudio. A este respecto, el Modelo Pedagógico de la Universidad Alberto Hurtado, en el marco de su política curricular, asume que los planes de estudio de la universidad deben considerar tres áreas de formación, que están compuestas, a su vez, de ámbitos de formación más específicos.

En el marco de estas áreas de formación comunes, cada plan de estudio puede definir subáreas de formación acordes con sus necesidades curriculares, principalmente en el campo de la formación disciplinar y profesional. Así, por ejemplo, resultará útil identificar aquellas actividades curriculares que comparten el objetivo de formar en el campo metodológico o en el teórico conceptual; o bien relevar ciertas subáreas disciplinares, si ello contribuye a focalizar mejor ciertos esfuerzos formativos. Estos agrupamientos temáticos pueden ser también transversales a las áreas de formación común; por ejemplo, un área de formación en teoría disciplinar puede comprometer tanto la formación de iniciación como la de profundización y, eventualmente, la formación complementaria. Sin embargo, es necesario evitar una excesiva subdivisión de actividades curriculares en agrupamientos muy pequeños que dispersen en demasía los esfuerzos formativos y dificulten el seguimiento y evaluación de su efectividad.

La identificación de áreas y subáreas de formación permite también, en términos de gestión curricular, una planificación de contenidos y métodos de enseñanza más pertinente a los propósitos formativos del área y una coordinación mayor entre los docentes a cargo de las actividades curriculares que la componen.

Las áreas de formación permiten reconocer y organizar las actividades curriculares de un plan de estudio, según propósitos formativos comunes.

ÁREAS DE FORMACIÓN SEGÚN POLÍTICA DE PLANES DE ESTUDIO

(2013)

El área de Formación general se entiende como un conjunto actividades curriculares destinadas a ofrecer al estudiante una formación amplia, en campos del saber distintos a la(s) disciplina(s) principal(es) en la que se está formando, así como a reforzar competencias básicas para su proceso formativo. Esta área está conformada por actividades curriculares de Formación general básica (formación general que proviene de otras disciplinas, que aportan a una comprensión interdisciplinar del conocimiento, refuerzan el sello humanista de la formación y que puede considerar el fortalecimiento de las habilidades básicas); por actividades curriculares de Formación ética y teológica; y por actividades curriculares de carácter deportivo, de promoción de la salud, artístico, social o de desarrollo personal, dirigidas a reforzar una Formación general integral.

El área de Formación disciplinar y profesional se entiende como un conjunto de actividades curriculares obligatorias, orientadas al desarrollo de las competencias académicas y profesionales necesarias para el desempeño en un determinado campo disciplinar y/o profesional. Esta formación incluye actividades curriculares de Formación de iniciación en la disciplina y/o profesión; de Profundización disciplinar y/o profesional; de Formación práctica asociada a la disciplina y/o profesión; y Actividades de graduación y/o titulación.

Finalmente, el área de Formación complementaria se entiende como un conjunto de actividades curriculares destinadas a complementar tanto la formación general como la disciplinar y/o profesional, abriéndose a otras disciplinas o profundizando en la propia. Estas actividades se ubicarán –en la estructura curricular– a partir del 5º semestre y serán de libre disposición por parte de los estudiantes, considerando las siguientes opciones: formación en otras disciplinas; formación conducente a un Minor; o formación en la propia disciplina y/o profesión.

ÁREA DE FORMACIÓN GENERAL

- » Formación general básica
- » Formación general teológica y ética
- » Formación general integral

ÁREA DE FORMACIÓN DISCIPLINAR PROFESIONAL

- » Formación de iniciación en la disciplina o profesión
- » Formación de profundización disciplinar o profesional
- » Formación práctica asociada a la disciplina o profesión
- » Actividades de graduación o titulación

ÁREA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

- » Formación distribuida en otras disciplinas
- » Formación conducente a un Minor
- » Formación complementaria en la propia disciplina o profesión

[Ciclos de formación]

Los ciclos de formación, por su parte, se refieren a una organización temporal que tiene como propósito explicitar los criterios de secuencia y progresión de aprendizajes que orientan un plan de estudio. Forman parte de la estructura curricular ya que permiten mirar la organización de las actividades curriculares desde otra perspectiva, que concurre, de modo complementario con las áreas, a dar consistencia al plan de estudio.

En cuanto a los ciclos de formación que deben considerarse en los planes de estudio de la Universidad Alberto Hurtado, se ha establecido que ellos sean dos, distinguiendo entre un primer ciclo básico inicial y un segundo ciclo de profundización y/o especialización.

CICLOS DE FORMACIÓN SEGÚN POLÍTICA DE PLANES DE ESTUDIO

(2013)

El Ciclo básico tiene como propósito ofrecer un ciclo inicial de formación de cuatro semestres, orientado hacia la formación general y la iniciación en una disciplina o profesión. Si el proyecto formativo del programa lo considera y el diseño curricular así lo sustenta, este ciclo podría ser concebido como Bachillerato.

El Ciclo de profundización y/o especialización tiene como propósito ofrecer un ciclo terminal de formación de cuatro a seis semestres de duración, orientado a la profundización y apropiación del conocimiento disciplinar y/o profesional. Este ciclo es conducente al grado académico de licenciado y/o al título profesional.

La idea es que los planes de estudio establezcan las características que en cada caso asumen estos ciclos diferenciados, con el fin de poder distinguir momentos formativos al interior de las trayectorias de los estudiantes. Cada ciclo tiene sus propios propósitos formativos que debiesen traducirse en secuencias de formación también diferentes, expresadas en las actividades curriculares y en una determinada progresión de los aprendizajes.

Se ha establecido que al término del ciclo básico, el plan de estudio debe considerar la formulación de un *perfil intermedio* en el que se expliciten aquellas competencias que serán consideradas como habilitantes para continuar la formación en el ciclo siguiente. Este perfil dará origen a una evaluación intermedia dentro del plan de estudio, formulada en base a la integración de aprendizajes logrados en el ciclo básico, tal como se comentará más adelante, a propósito de los perfiles y las trayectorias formativas.

La duración del segundo ciclo dependerá de los niveles de profundización y especialización que se proponga el plan de estudio, influyendo en ello el tipo de certificación que ofrezca, sea esta un grado de licenciatura, un título profesional o ambos.

[Relación entre ciclos y áreas de formación]

Bajo estas orientaciones, los planes de estudio de la Universidad Alberto Hurtado se estructuran curricularmente a partir de una organización temporal (ciclos) y de contenidos (áreas). Estas decisiones responden tanto a lineamientos y orientaciones institucionales como al sello particular de la propuesta formativa de cada programa o unidad académica, en diálogo con los requerimientos del medio profesional y laboral.

Realizando, entonces, el cruce entre ciclos y áreas de formación, la estructura curricular general de los planes de estudio de la Universidad Alberto Hurtado se conforma del siguiente modo:

| | |
|--|--|
| <p>CICLO BÁSICO (2 AÑOS)</p> <p>Área de formación general</p> <ul style="list-style-type: none"> » FG Básica » FG Integral » FG Teológica y ética <p>Área de formación disciplinar y profesional</p> <ul style="list-style-type: none"> » Formación de iniciación a la disciplina y/o profesión | <p>CICLO DE PROFUNDIZACIÓN Y/O ESPECIALIZACIÓN (2-3 AÑOS)</p> <p>Área de formación general</p> <ul style="list-style-type: none"> » FG Teológica y ética <p>Área de formación disciplinar y profesional</p> <ul style="list-style-type: none"> » Formación de profundización disciplinar y/o profesional » Formación práctica asociada a la disciplina o profesión » Actividades de graduación y/o titulación <p>Área de formación complementaria</p> <ul style="list-style-type: none"> » FOD (libres) / Minor /Especialización |
|--|--|

Como se observa, la idea es que la formación disciplinar pueda comenzar en el ciclo básico, asumiendo un carácter introductorio o de iniciación; del mismo modo, algunos componentes de la formación general pueden prolongarse más allá del ciclo básico, como es el caso de la formación ética y, eventualmente, también la teológica.

La materialización de estas orientaciones deberá realizarse considerando los otros componentes del plan de estudio; en particular, sus perfiles, tanto de ingreso y egreso como intermedio.

[Duración del plan de estudio y sistema de créditos]

Finalmente, parte de la estructura curricular de los planes de estudio es su extensión temporal y el sistema de créditos que permite establecerla. En efecto, el sistema de créditos permite disponer de una referencia o medida común para objetivar el tiempo asociado a cada una de las actividades curriculares, así como para establecer parámetros en relación con la estructura curricular (duración de ciclos y distribución de tiempo por áreas).

La Universidad Alberto Hurtado ha adoptado los lineamientos del Sistema de Créditos Transferibles (SCT-Chile), que entiende el crédito como una unidad de medida para estimar el tiempo de trabajo requerido por los estudiantes para lograr los resultados de aprendizaje definidos en los planes de estudio. A partir de un número total de créditos anuales definido por el SCT-Chile (60 créditos), son las universidades las que deben especificar el número de semanas y el número de horas de trabajo semanal de parte de los estudiantes, que contemplará el año académico, tanto para actividades lectivas presenciales como para las que desarrollan de manera autónoma.

CRÉDITOS SCT- UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO

SEGÚN POLÍTICA DE PLANES DE ESTUDIO

(2019)

El nuevo sistema de créditos académicos de la UAH ha definido, para los programas de pregrado con admisión regular de estudiantes con dedicación de tiempo completo, que el año académico consta de 36 semanas, a razón de 50 horas de dedicación semanal de los estudiantes. Conjugando estas definiciones con el número total de créditos anuales definidos por el SCT (60 créditos), cada crédito Universidad Alberto Hurtado, corresponde a 30 horas. La siguiente tabla resume los parámetros institucionales:

| | AÑO ACADÉMICO | SEMESTRE ACADÉMICO |
|--------------------------------|---------------|--------------------|
| Nº DE CRÉDITOS | 60 créditos | 30 créditos |
| Nº DE SEMANAS ¹ | 36 semanas | 18 semanas |
| Nº DE HORAS DE TRABAJO SEMANAL | 50 horas | 50 horas |
| Nº DE HORAS TOTALES | 1.800 horas | 900 horas |

Para programas de prosecución y continuidad de estudios, la universidad ha definido los siguientes parámetros institucionales para la jornada de estudiante trabajador:

| | AÑO ACADÉMICO | SEMESTRE ACADÉMICO | TRIMESTRE ACADÉMICO |
|--------------------------------|---------------|--------------------|---------------------|
| Nº DE CRÉDITOS | 36 créditos | 18 créditos | 12 créditos |
| Nº DE SEMANAS ² | 36 semanas | 18 semanas | 12 semanas |
| Nº DE HORAS DE TRABAJO SEMANAL | 30 horas | 30 horas | 30 horas |
| Nº DE HORAS TOTALES | 1.800 horas | 540 horas | 360 horas |

¹Se consideran las semanas lectivas y las de evaluación

²Se consideran las semanas lectivas y las de evaluación

Considerando este sistema de créditos, los programas de pregrado tendrán el siguiente creditaje:

- » Programas de conducencia de estudios con régimen semestral, jornada completa y dos años de duración: 120 créditos.
- » Programas regulares con régimen semestral, jornada completa y cuatro años de duración: 240 créditos.
- » Programas regulares con régimen semestral, jornada completa y cinco años de duración: 300 créditos.
- » Programas de prosecución de estudios con régimen semestral, jornada estudiante-trabajador y dos años de duración: 72 créditos.
- » Programas de continuidad de estudios con régimen trimestral, jornada estudiante-trabajador y 6 ó 7 trimestres de duración: entre 72 y 84 créditos, respectivamente.

| CRÉDITOS POR CICLO Y ÁREA DE FORMACIÓN | | |
|--|---|-------------------------------|
| PROGRAMAS JORNADA COMPLETA, RÉGIMEN SEMESTRAL, SEGÚN POLÍTICA DE PLANES DE ESTUDIO (2019) ³ | | |
| CICLOS | ÁREAS | CRÉDITOS SCT |
| CICLO BÁSICO | Área de formación general ⁴ | 2 años |
| | » Básica | 30 ⁵ |
| | » Teológica y Ética ⁶ | 5 |
| | » Integral | 5 |
| | Área de formación disciplinar y/o profesional | |
| | » Iniciación en la disciplina o profesión | 80 |
| | Total créditos ciclo básico | 120 |
| CICLO DE PROFUNDIZACIÓN Y/O ESPECIALIZACIÓN | Área de formación disciplinar y/o profesional | 2 años 3 años |
| | » Profundización disciplinar y/o profesional | 96-108 150-162 |
| | » Práctica asociada a la disciplina y/o profesión | |
| | » Actividades de graduación y/o titulación | |
| | Área de formación complementaria | |
| » En otras disciplinas (Libres) | 12-24 ⁷ 18-30 | |
| » En una disciplina (Minor) | | |
| » En la propia disciplina | | |
| | Total créditos ciclo de profundización y/o especialización | 120 180 |
| PLAN COMPLETO | Total créditos plan de estudio | 240⁸ 300 |

³Documento disponible en Intranet.

⁴Dada su naturaleza, esta área no se explicita en los programas de prosecución de estudios con régimen semestral, jornada estudiante-trabajador y dos años de duración; ni en los programas de continuidad de estudios con régimen trimestral, jornada estudiante-trabajador y 6 ó 7 trimestres de duración.

⁵Para los programas de prosecución de estudios con régimen semestral, jornada estudiante-trabajador y dos años de duración; y para los programas de continuidad de estudios con régimen trimestral, jornada estudiante-trabajador y 6 ó 7 trimestres de duración, dada sus características, no se exigirá 30 créditos SCT, si no que una actividad curricular de 2 a 5 créditos SCT.

⁶La formación ética, orientada al quehacer profesional, se ubicará en el ciclo de profundización y/o especialización, asignándosele 5 créditos SCT. Para programas de prosecución de estudios con régimen semestral, jornada estudiante-trabajador y dos años de duración, 3 créditos SCT; y para programas de continuidad de estudios con régimen trimestral, jornada estudiante-trabajador y 6 ó 7 trimestres de duración, 2 créditos SCT.

⁷Dada su naturaleza, esta área no se explicita en los programas de prosecución de estudios con régimen semestral, jornada estudiante-trabajador y dos años de duración; ni en los programas de continuidad de estudios con régimen trimestral, jornada estudiante-trabajador y 6 ó 7 trimestres de duración.

⁸En los programas de prosecución de estudios con régimen semestral, jornada estudiante-trabajador y dos años de duración, se considera 18 créditos SCT por semestre y una carga académica total del Plan de estudio de 72 créditos SCT. En los programas de continuidad de estudios con régimen trimestral, jornada estudiante-trabajador y 6 ó 7 trimestres de duración., se considera 12 créditos SCT por trimestre y una carga académica total del Plan de estudio de 72 y 84 créditos SCT para 6 y 7 trimestres respectivamente.

Perfiles y trayectoria formativa

Tanto los perfiles de ingreso, intermedio y de egreso, así como la trayectoria formativa que refleja el tránsito entre ellos, deben responder a los propósitos del programa de formación. La explicitación de estos propósitos debe ser clara y fundamentada, ya que a ellos se recurrirá cada vez que se evalúe la pertinencia de un plan de estudio, sus eventuales modificaciones a nivel de los perfiles que lo definen o se juzgue la calidad de las trayectorias formativas de sus estudiantes.

De igual manera, los planes de estudio responden a un enfoque orientado al desarrollo de competencias, en el sentido de ofrecer un conjunto de oportunidades de aprendizaje que permitan la integración de conocimientos, habilidades y valoraciones o actitudes, es decir, de una amplia gama de recursos. En este sentido, los perfiles son hitos en la trayectoria formativa que permiten monitorear la progresión de dichos aprendizajes y competencias.

[Perfil de ingreso]

El perfil de ingreso puede entenderse desde dos perspectivas complementarias. Por una parte, como la explicitación de las características que los estudiantes debiesen poseer al inicio de sus trayectorias formativas, de acuerdo con el plan de estudio al que se incorporan; es decir, los rasgos que fueron considerados en la formulación de la hipótesis formativa que implica un plan de estudio. Este perfil se traduce, normalmente, en requisitos de ingreso que están presentes en la selección y admisión de estudiantes a un programa de formación, tales como, por ejemplo, los puntajes PSU mínimos exigidos, las notas de enseñanza media o el puntaje otorgado por la posición del postulante en el ranking de estas notas. Por otra parte, el perfil de ingreso puede entenderse también como aquel conjunto de rasgos que concreta y efectivamente poseen los estudiantes que ingresan a un programa determinado.

En otras palabras, existiría un perfil de ingreso *ideal* y otro *real*: el primero está explicitado en el plan de estudio y el segundo es uno de los puntos de partida de su proceso de implementación. La distancia o cercanía entre uno y otro perfil resulta un factor esencial para la gestión curricular del plan de estudio. Tanto para la universidad como para las unidades académicas responsables de los distintos programas de formación, resulta relevante conocer y sistematizar esta información, para así atender y acompañar oportunamente el desarrollo de las trayectorias formativas de sus estudiantes. Dada la heterogeneidad que caracteriza a los estudiantes entre programas, pero también entre sí mismos, es

importante realizar diagnósticos adecuados de sus perfiles de ingreso en cada proceso de admisión. Esto permite a los responsables de los procesos formativos planificar acciones tendientes a fortalecer aquellas áreas en las que los estudiantes tienen desarrollos menores a los requeridos para enfrentar con éxito sus trayectorias universitarias.

En términos analíticos, en el perfil de ingreso es posible reconocer aspectos o variables que podríamos considerar como objetivas y otras subjetivas. Junto con la dimensión objetiva –que considera información relevante sobre la trayectoria estudiantil previa, principalmente tipo de establecimiento de procedencia, promedio de notas, ranking de la enseñanza media, y que incluye también el promedio obtenido en la PSU– existe una dimensión *subjetiva*, que considera variables tales como la motivación, la vocación, el compromiso o la realidad sociocultural de la que proviene el estudiante. La consideración de esta segunda dimensión permite también anticipar las fortalezas o debilidades de los estudiantes en un conjunto de habilidades sociales, emocionales y culturales que ciertamente inciden en el desarrollo académico.

El diagnóstico de habilidades básicas, realizado en el marco del Programa de Competencias Habilitantes, es un complemento a la información sobre el perfil de ingreso real de los estudiantes. En efecto, se trata de la aplicación, al inicio de la trayectoria formativa, de un conjunto de pruebas de diagnóstico, en tres áreas básicas: lengua castellana, matemática e inglés y que son evaluadas a través de las Pruebas de Diagnóstico del Programa de Competencias Habilitantes, que deben rendir todos los estudiantes que ingresan a la Universidad Alberto Hurtado. Estas pruebas permiten especificar y desagregar el perfil de ingreso a nivel de habilidades básicas, detectando, por un lado, debilidades que debiesen ser trabajadas y, por otro, potencialidades que pudiesen ser desarrolladas a lo largo de la trayectoria formativa.

[Perfil intermedio]

Para que las trayectorias formativas garanticen el desarrollo y logro de los perfiles de egreso estipulados por cada plan de estudio, se requiere la incorporación de medidas de fortalecimiento para aquellos estudiantes que deben reforzar sus habilidades básicas. La experiencia de programas propedéuticos o la inclusión de talleres remediales y cursos de nivelación se ha probado que son alternativas eficaces en este sentido. Sin embargo, estas habilidades debieran estar plenamente desarrolladas al concluir el primer ciclo de estudios (dos primeros años) para así enfrentar de manera exitosa los desafíos del ciclo de formación académica o profesional. Con esta finalidad, el Modelo Pedagógico contempla la existencia de perfiles intermedios en los planes de estudio.

Se entiende por *perfil intermedio* la definición, para cada plan de estudio, al término del ciclo básico, de las competencias consideradas habilitantes para continuar la formación en el ciclo siguiente. El carácter habilitante radica en el reconocimiento de los aprendizajes clave, formulados como competencias, sin los cuales el estudiante difícilmente podrá hacer frente a las exigencias del ciclo superior de su plan de estudio.

Cada perfil intermedio tiene asociada una evaluación, la cual permite recoger evidencias del desempeño de un estudiante y/o cohorte respecto del desarrollo de la trayectoria formativa y la progresión de los aprendizajes contenidos en la hipótesis formativa del plan de estudio. No se trata de una evaluación anticipada del perfil de egreso, sino de la evaluación de aquellos aprendizajes clave del primer ciclo y relevantes para la continuidad de la trayectoria formativa, mediante una situación de evaluación compleja, significativa e integradora.

La intencionalidad de esta evaluación intermedia es eminentemente formativa y sus resultados pueden ser considerados habilitantes para que el estudiante prosiga, de forma autónoma o bien con apoyos, sus estudios. Es decir, aquellos estudiantes que alcanzan un nivel de dominio satisfactorio se consideran habilitados para continuar su trayectoria formativa de manera autónoma y aquellos que alcanzan un nivel de dominio bajo o medio, requieren de apoyos adicionales; es en este sentido que los resultados son considerados *habilitantes* para continuar sus aprendizajes de la manera más satisfactoria posible.

A la definición de este perfil intermedio concurren, integradamente, tanto habilidades básicas como conocimientos, habilidades y actitudes de iniciación a la disciplina y/o profesión, además de las finalidades propias del proyecto formativo de la Universidad Alberto Hurtado.

Las habilidades básicas se refieren a desempeños en las áreas de lengua castellana, matemática, e inglés y que son evaluadas a través de las Pruebas de Diagnóstico del Programa de Competencias Habilitantes.

Los conocimientos, habilidades y actitudes de iniciación a la disciplina y/o profesión son aquellos que contribuyen al desarrollo de los aprendizajes considerados fundantes para la formación en el área disciplinar y profesional. Estos aprendizajes están asociados a las actividades curriculares que se encuentran ubicadas en el ciclo básico, tanto del área de formación disciplinar y profesional como a la del área de formación general.

Las finalidades del Proyecto Formativo de la Universidad Alberto Hurtado se asocian a aquellos aprendizajes propios del sello institucional, vinculados con: formación para la excelencia académica y profesional, formación para la justicia social y el servicio, formación integral, formación reflexiva y crítica y formación ética.

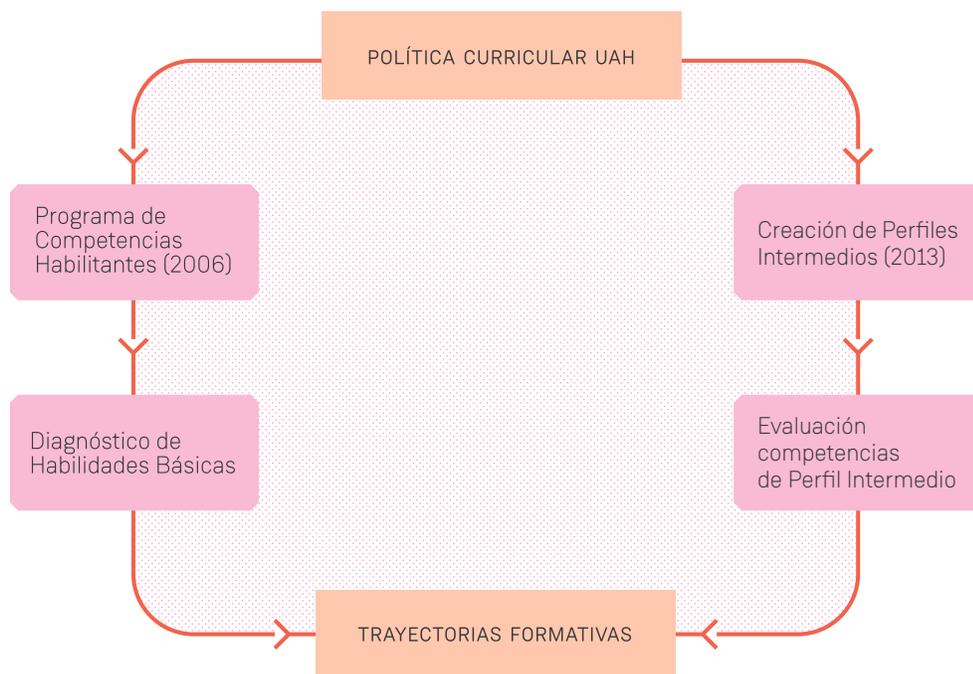
Los perfiles intermedios deben ser parte constitutiva de los planes de estudio y ser evaluados a través de instancias lo suficientemente complejas como para evidenciar los desempeños esperados.

RELACIÓN ENTRE PROGRAMA DE COMPETENCIAS HABILITANTES Y PERFIL INTERMEDIO

El Modelo Pedagógico de la Universidad Alberto Hurtado entiende por trayectoria formativa, el tránsito entre las condiciones de ingreso y las exigencias de egreso. Esta conceptualización es consistente con el interés institucional de promover instancias de diagnóstico, desarrollo y evaluación de los aprendizajes clave de estas trayectorias. Así, desde el año 2006, se comenzó a desarrollar el Programa de Competencias Habilitantes, consistente en acciones de diagnóstico y fortalecimiento de las habilidades básicas de los estudiantes; actualmente, el Programa ha ajustado sus lineamientos para incorporar en todos los programas de pregrado perfiles intermedios y su evaluación al término del Ciclo Básico.

Como se indicó anteriormente, las acciones de diagnóstico corresponden a la evaluación de las habilidades básicas de los estudiantes al momento del ingreso a la universidad, como un insumo adicional para caracterizar el perfil de ingreso de las cohortes.

Las acciones de fortalecimiento corresponden a instancias específicas de apoyo al desarrollo de tales habilidades con orientación al logro de aprendizajes más complejos e integradores, propios del campo disciplinar y del programa que cursa un estudiante de pregrado. Desde el año 2006, estas acciones fundamentalmente se han centrado en la generación de nuevas actividades curriculares que permitan el reforzamiento de estas habilidades; en algunas unidades académicas, éstas se han incorporado formalmente a los planes de estudio; en otras, han tenido un carácter opcional o auxiliar. La actualización del Programa de Competencias Habilitantes reforzó la necesidad de contar con un perfil intermedio que permita favorecer la articulación de las actividades curriculares y fortalecer la progresión de los aprendizajes del ciclo básico. Finalmente, las acciones de evaluación corresponden al monitoreo del proceso formativo al término del primer ciclo. La implementación de la evaluación intermedia contempló la definición en cada unidad académica de una evaluación de los aprendizajes definidos en el perfil intermedio.



Disponer de un perfil intermedio es una oportunidad para reconocer los aprendizajes del ciclo básico que son prioritarios para dar continuidad a la trayectoria formativa, así como para verificar la coherencia y consistencia del plan de estudio. El perfil intermedio y su evaluación proporcionan información oportuna respecto de los logros y/o necesidades de aprendizaje de los estudiantes, con la finalidad de planificar acciones de apoyo y fortalecimiento que contribuyan al desarrollo de los aprendizajes fundamentales del segundo ciclo de formación, al logro del perfil de egreso y a la titulación oportuna.

[Perfil de egreso]

El perfil de egreso constituye una declaración de los resultados de aprendizaje que se espera lograr con un determinado plan de estudio. Así, cada plan, a través de su perfil de egreso, define lo que sus estudiantes deben haber desarrollado, como aprendizajes terminales, durante sus años de formación. De acuerdo con sus orientaciones generales, el Modelo Pedagógico de la Universidad Alberto Hurtado asume y promueve la formulación de perfiles de egreso en lógica de competencias. Se concreta así la opción por un modo de concebir los aprendizajes que se espera logren sus estudiantes: se trata de alcanzar desempeños académicos o profesionales complejos, reconocidos como un saber *actuar*, es decir, ir más allá del *saber hacer*, en el sentido de un sujeto que toma decisiones sobre cómo enfrentar una determinada situación y en función de ello emprende acciones que resultan efectivas para resolverla. Dicho saber actuar requiere, por parte de ellos, la capacidad de movilizar e integrar los recursos desarrolla-

dos durante la formación en función de la resolución de problemas en situaciones concretas. Recursos de muy distinta índole, que no pueden ser reducidos solo al ámbito cognitivo ni mucho menos a una dimensión puramente teórica o solamente práctica; son también recursos sociales, relacionales, afectivos.

No obstante el perfil de egreso cumple la función de explicitar el punto de *llegada* del plan de estudio y mira principalmente hacia los campos de desempeño profesional y académico, se constituye al mismo tiempo en un punto de *partida* y de referencia permanente para la definición y mejoramiento de un plan de estudio. En efecto, los resultados de aprendizaje que el perfil de egreso plantea alcanzar, deben ser, en algún sentido, *de-construidos* pedagógicamente, como base de un currículo que se plantee alcanzar esos resultados: ¿Qué debe saber/aprender un estudiante para llegar a desarrollar las competencias contenidas en el perfil de egreso? ¿Qué tipo de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales debe adquirir? ¿En cuánto tiempo y a partir de qué secuencia es posible alcanzar esos resultados?

Respecto de tales interrogantes, no resulta indiferente que los perfiles de egreso sean concebidos en lógica de competencias, ya que con ello se está dando una señal respecto del tipo de aprendizaje que se desea alcanzar. El desarrollo de competencias supone, por ejemplo, una alta capacidad del sujeto para integrar y movilizar sus recursos, lo que debiera ser tomado en cuenta al momento de reflexionar acerca de las estrategias pedagógicas más eficaces para el logro de tales aprendizajes.

Por último, la atención que el Modelo Pedagógico le otorga al momento del *egreso* como un factor relevante de las trayectorias formativas, viene dada por su incidencia en la llamada *tasa de titulación oportuna*, que indica la proporción de estudiantes que logran terminar sus estudios en el tiempo previsto por el plan de estudio. Vale decir, la calidad de la formación no solo se mide por los aprendizajes que los estudiantes lograrían al finalizar su proceso formativo, sino también por la oportunidad en que estos se alcanzarían. Esta importancia se ve reforzada también desde el sistema de educación superior, que ha establecido pruebas nacionales que buscan verificar los aprendizajes logrados por los estudiantes universitarios al término de sus trayectorias, como evidencia que los habilita para ejercer profesionalmente. Son los casos de las pruebas que deben enfrentar los egresados de las carreras de pedagogía y de medicina.

Los resultados de aprendizaje que el perfil de egreso plantea alcanzar, deben ser, en algún sentido, *de-construidos* pedagógicamente.



[Trayectoria formativa]

Tal como fue señalado anteriormente, los perfiles de ingreso de los estudiantes universitarios reclaman cada vez mayor atención y consideración. Por otra parte, el momento del egreso de los procesos formativos universitarios ha ido cobrando importancia. Se reconoce también la utilidad de contar con perfiles intermedios, que permiten evidenciar los avances entre los dos ciclos de formación. Todo ello hace posible identificar, como campo de acción y de gestión, el período de tránsito entre las condiciones de ingreso y las exigencias de egreso. Ese tránsito es el que denominamos trayectoria formativa universitaria.

Las trayectorias formativas son hipótesis generales que deben demostrarse en la práctica, tanto a nivel individual como colectivo; no son mecánicas ni lineales ni tienen asegurado sus logros, ya que son recorridas por sujetos diversos, con distintos tipos de motivación y con aprendizajes previos muy variados. Dependen también de las características del plan de estudio en el cual se insertan.

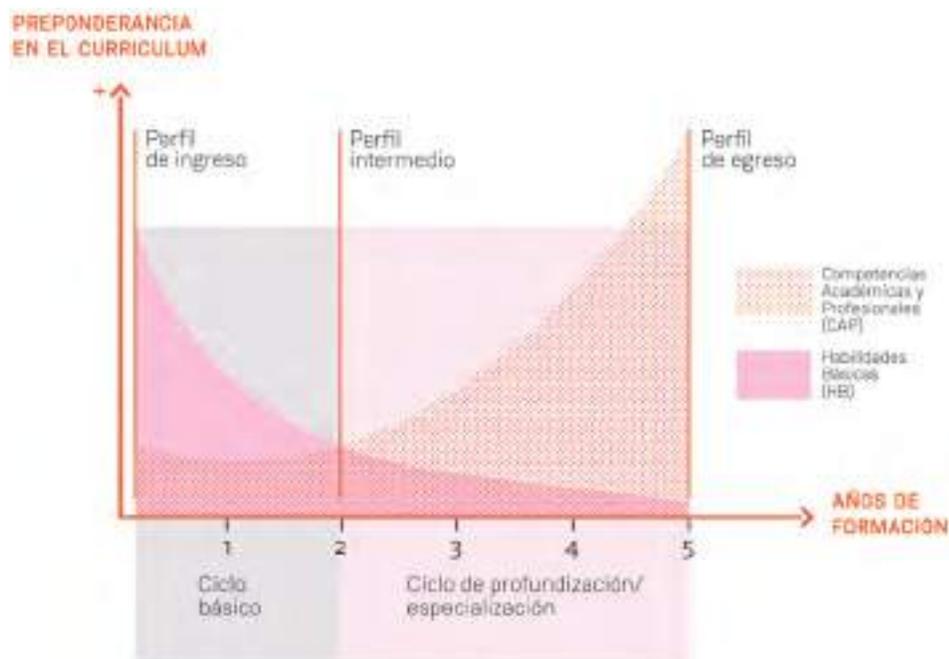
Durante sus trayectorias formativas los estudiantes ponen en juego sus conocimientos y sus capacidades de aprender, en el marco del desafío de alcanzar el perfil de egreso asociado a su plan de estudio. De allí que otro factor para ponderar lo exitosa o no que resulte una trayectoria formativa, sea que el estudiante alcance dicho perfil en los tiempos programados.

Si bien las trayectorias formativas son diseños o propuestas que responden a una generalización, expresada en la idea de itinerario, en los hechos son recorridos individuales y de grupos. De allí la importancia de considerar los perfiles de ingreso de los estudiantes que inician una determinada trayectoria formativa.

Las trayectorias formativas que se orientan al logro de perfiles de egreso concebidos en lógica de competencias, como es el caso de la Universidad Alberto Hurtado, deben favorecer procesos de aprendizajes progresivos e integrados, previendo momentos en que determinados aprendizajes *parciales* puedan ser integrados para dar paso así, progresivamente, a aprendizajes más complejos. El reconocimiento y la explicitación de un perfil intermedio, constituye un hito en la evaluación de estos avances.

En esta lógica, las trayectorias formativas deben ir resolviendo la ecuación entre el reforzamiento, en los semestres o ciclos iniciales, de habilidades básicas comunes para cualquier estudiante universitario, necesarias para construir aprendizajes más complejos, y el desarrollo progresivo de los recursos propios de los ciclos de especialización, que permitirán alcanzar las competencias académicas y profesionales de cada programa. Esta progresión, que combina y pondera el reforzamiento de habilidades básicas y el desarrollo de competencias académicas y profesionales a lo largo de los años de formación, debe ser formalizada, al término del ciclo básico, a través de los perfiles intermedios y puede ser graficada del siguiente modo:

RELACIÓN ENTRE HABILIDADES BÁSICAS Y COMPETENCIAS ACADÉMICAS Y PROFESIONALES



Así, a medida que el proceso formativo avanza, los estudiantes irán ejercitando su capacidad de movilizar las habilidades básicas en función de la construcción de conocimientos y desarrollo de capacidades más específicas, que remiten a la formación profesional y académica propia de su campo disciplinar. En consecuencia, estos aprendizajes, que hemos caracterizado como progresivos e integrados, no solo son necesarios de cara al logro de los perfiles de egreso de un programa de formación o carrera, sino también como aprendizajes que habilitan a los estudiantes para recorrer exitosamente sus trayectorias formativas; vale decir, para continuar aprendiendo de acuerdo con las exigencias de los distintos niveles o ciclos de formación.

Finalmente, la hipótesis formativa que orienta la estructura de los planes de estudio se concreta en las *mallas curriculares*. En efecto, estas son, básicamente, la formalización gráfica de la articulación y distribución en el tiempo de las distintas actividades curriculares que se postula conducirán al logro de un determinado perfil de egreso. Ellas explicitan el itinerario formativo que debiera seguir un sujeto para alcanzar el perfil de egreso propuesto; es decir, la secuencia y progresión de los aprendizajes para desarrollar efectivamente dicho perfil. La malla curricular es una representación que cobra su pleno sentido al formar parte de un plan de estudio que explicita las condiciones de su implementación.

En consecuencia, las actividades curriculares son las acciones concretas en que se traducen los planes de estudio, debiendo tener cada una de ellas consistencia interna y ser analizadas de modo agregado. Esta visión de conjunto es la que se facilita a través de las mallas curriculares.

En la base de estas definiciones sobre ubicación y distribución de las actividades curriculares, se hallan, por ejemplo, decisiones respecto a potenciar o no durante los primeros años de formación ciertas competencias y aquellas prácticas pedagógicas encaminadas a su adquisición y desarrollo. O bien, la identificación de asignaturas que se consideren claves para la formación inicial de los estudiantes o para el desarrollo de las competencias del perfil intermedio. De adoptarse decisiones en este sentido, el rol de los docentes durante los primeros años de estudio en aquellas asignaturas clave se torna fundamental para alcanzar estos fines.

Actividades curriculares

Finalmente, las actividades curriculares constituyen lo que podríamos denominar la *unidad de base* de los planes de estudio y son los elementos concretos (acciones) que articulan las trayectorias formativas y que debieran hacer posible los aprendizajes que dichos planes se proponen.

Desde esa perspectiva, las actividades curriculares pueden ser de distinta naturaleza y características, pero tienen en común aspectos como los siguientes: estar justificadas en relación con ciertos propósitos formativos; organizarse de acuerdo con criterios de secuencia y progresión; ser parte de una estrategia formativa; tener cierta regularidad por un periodo determinado; estar a cargo de uno o más docentes; involucrar a un número determinado de estudiantes; ser evaluables y evaluadas; disponer de recursos adecuados a sus fines; entre otros.

Los cursos y asignaturas son las formas más tradicionales que adquieren las actividades curriculares; sin embargo, las actividades que componen un plan de estudio pueden y deben ir mucho más allá de los cursos tradicionales, dependiendo de las estrategias formativas en las cuales se inserten. Tales actividades debieran otorgar relevancia y favorecer los procesos de construcción de conocimiento que desarrollan los estudiantes con la mediación de los docentes. En términos formales, el Modelo Pedagógico de la Universidad Alberto Hurtado distingue al menos cinco tipos de actividades curriculares: cursos, seminarios, talleres, laboratorios y prácticas, los que se diferencian por el tipo de estrategias metodológicas en que se sustentan. En el tercer apartado, Orientaciones para la docencia, se expondrán sus características.

Las actividades curriculares constituyen lo que podríamos denominar la *unidad de base* de los planes de estudio.

[Programa y programación de las actividades curriculares]

Toda actividad curricular supone un diseño, el cual se basa en decisiones ojalá generadas en contextos de deliberación colectiva; estas decisiones se concretan en los programas de las actividades curriculares, en los cuales se declara la contribución de la actividad curricular al perfil de egreso, se entregan orientaciones para la implementación de la actividad curricular y se establecen lineamientos para la evaluación de los aprendizajes que se espera desarrollar.

El programa es un documento público y de fácil acceso para todos los actores comprometidos en el proceso formativo. En términos concretos y formales, el programa de cada actividad curricular se concibe como un documento oficial, cuya elaboración es responsabilidad de la unidad académica de la cual depende el plan de estudio correspondiente y que establece los componentes fundamentales de la actividad curricular. El desarrollo de estos componentes debería dar cuenta de la particularidad del tipo de actividad curricular que se trate, ya sea curso, taller, seminario, laboratorio o práctica.

Se espera que estos programas de las actividades curriculares tengan permanencia en el tiempo y que experimenten cambios en el marco de modificaciones curriculares más amplias. Por sus características, estos programas son un instrumento muy valioso para la gestión curricular y, como tal, debiesen estar disponibles y ser analizados tanto en el momento de la discusión del plan de estudio y de su aprobación como para su revisión de modo periódico en procesos de evaluación del plan de estudio.

FORMATO DE PROGRAMAS DE ACTIVIDADES CURRICULARES



Universidad
Alberto Hurtado

Universidad Alberto Hurtado

Facultad:

Carrera:

Nombre de la actividad curricular:

Código:

Créditos:

Carácter:

Prerrequisitos:

Tipo:

Horas cronológicas de dedicación:

Docencia directa:

Trabajo autónomo:

I. Descripción

II. Propósitos de aprendizaje

III. Contenidos

IV. Metodología

V. Evaluación de aprendizajes

VI. Recursos Pedagógicos

Desde el punto de vista de la implementación de las actividades curriculares, existe un segundo instrumento, complementario a los programas, denominado *programación*, ya sea semestral o trimestral. Se trata de un documento que contiene las especificaciones referidas a la implementación contextualizada de los programas de las actividades curriculares, tales como: calendarización de las sesiones; especificación del tipo, cantidad y oportunidad de las evaluaciones; actualización bibliográfica, según los estándares de Biblioteca; entre otras. La programación es responsabilidad del docente a cargo de la actividad curricular y debe estar disponible al momento de su inicio. Por su naturaleza, a diferencia del programa, estas programaciones pueden experimentar modificaciones de un período académico a otro.

Definidos los tres componentes esenciales de un plan de estudio, un segundo campo de orientaciones comunes para la gestión curricular se relaciona con los procesos asociados a dichos planes: procesos de diseño y desarrollo curricular y procesos de evaluación curricular, que se exponen a continuación.

FICHA TÉCNICA

Un instrumento complementario a las mallas curriculares, que permite una lectura más operacional del plan de estudio y útil como apoyo a la gestión curricular, es la denominada Ficha Técnica, que debe acompañar a todo plan de estudio.

En esta ficha se consignan todas las actividades curriculares del plan de estudio, indicándose su nombre, código, créditos asociados, carácter, prerrequisitos si los hubiese, ubicación temporal y número de horas presenciales que demanda.

2 PROCESOS CURRICULARES ASOCIADOS A LOS PLANES DE ESTUDIO

Procesos de diseño y desarrollo curricular

Los programas de formación y los planes de estudio que los expresan, son el resultado de una serie de decisiones, que involucran desde la misión de la universidad hasta la detección de necesidades de formación en la sociedad, pasando por la disponibilidad de recursos humanos y materiales y las regulaciones de la política pública. Entre estas decisiones, las fundamentales y que resultan más determinantes son las curriculares.

[Diseño curricular]

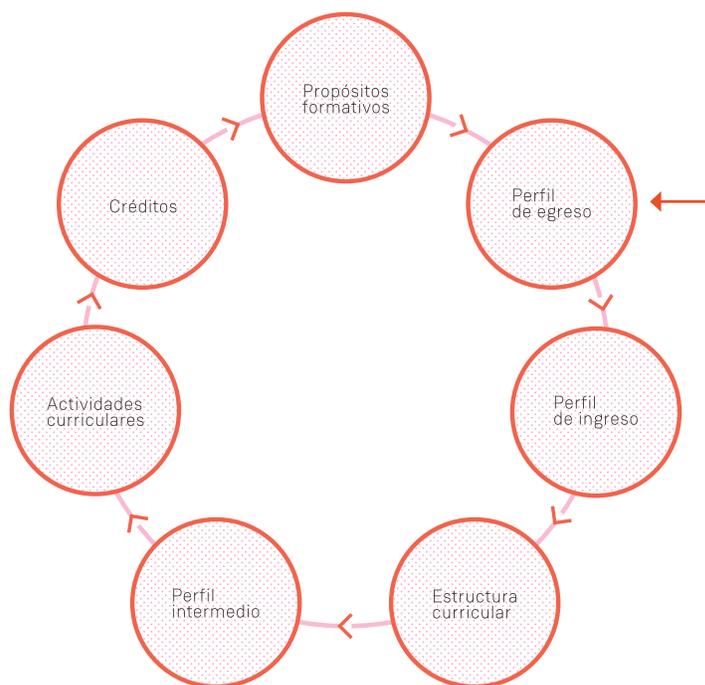
Las características y calidad del diseño curricular de un programa de formación, expresado en su plan de estudio, serán elementos fundamentales para lograr los aprendizajes asociados a la formación que se ofrece.

El diseño curricular de los programas de formación de pregrado en la Universidad Alberto Hurtado se orienta por los lineamientos institucionales explicitados en los siguientes documentos: Proyecto Formativo Universidad Alberto Hurtado, Modelo Pedagógico Universidad Alberto Hurtado y Política de planes de estudio (2013, 2019). En el caso de las propuestas de creación de nuevos programas de formación, se deben guiar, además, por el documento Procedimiento de creación de nuevas carreras (2006, 2009).

Teniendo como referencia tales lineamientos, puede afirmarse que el diseño curricular de un programa de formación de pregrado en la Universidad Alberto Hurtado, compromete desde la definición de los objetivos o propósitos del programa hasta las orientaciones para la evaluación de su desarrollo.

Los distintos momentos del diseño curricular se representan en el siguiente diagrama:

DIAGRAMA DEL PROCESO DE DISEÑO CURRICULAR DE LOS PLANES DE ESTUDIO



Si bien todo proceso de diseño curricular es dinámico y recursivo, optar por la definición del perfil de egreso como punto de partida favorece la consistencia de las decisiones que compromete este proceso, debido a que representa una concreción o especificación de los propósitos del programa. En seguida debería explicitarse el perfil de ingreso ideal y el real de quienes se estima van a seguir el programa de formación. Estas dos definiciones son las que permiten comenzar a diseñar la trayectoria formativa que propondrá el plan de estudio, la que se concreta en una estructura curricular (ciclos y áreas de formación) y en la formulación de un perfil intermedio. La estructura curricular considera una propuesta de actividades curriculares, consistente con los aprendizajes que se requieren para cumplir con el perfil de egreso, incluidas las actividades de titulación y/o graduación. Los créditos que se asignen a dichas actividades (es decir, la carga de trabajo académico que demanden al estudiante), expresarán la duración temporal del plan de estudio.

Como se observa, el proceso de diseño curricular dinamiza los componentes del plan de estudio que han sido explicados y presentados en el acápite anterior de este documento.

[Desarrollo curricular]

Por desarrollo curricular se entiende el conjunto de decisiones derivadas de la implementación del diseño curricular y cuyo propósito es ir adecuándolo a la realidad. Esta es una actividad permanente, cuya importancia no depende de la magnitud de los eventuales ajustes, sino de la capacidad de observar, analizar e interpretar las implicancias del proceso de implementación, para que así responda de manera efectiva a sus propósitos formativos.

La puesta en práctica del plan de estudio diseñado se realiza en contextos reales; así, aquello que fue diseñado para condiciones en algún sentido generales se ve confrontado a procesos de características particulares. Por ejemplo, el perfil de ingreso ideal se verá materializado en una determinada cohorte de estudiantes, la misma que, en el tiempo establecido por el plan de estudio, dará curso a una trayectoria formativa específica; las actividades de aprendizaje, que han sido diseñadas y programadas teóricamente, deberán materializarse con docentes concretos en situaciones y espacios específicos.

La implementación curricular supone disponer de todos aquellos recursos formativos requeridos para llevar a cabo el plan de estudio. En este proceso, que debe ser planificado cuidadosamente, pueden surgir imprevistos que tensionen el diseño curricular, dando lugar a posibles adecuaciones.

La calidad de la implementación curricular estará dada por los grados de cumplimiento de las trayectorias formativas hipotéticas contenidas en los planes de estudio y por la capacidad para identificar y gestionar los ajustes o cambios demandados por el contexto. De ahí la importancia de los procesos de evaluación curricular, que sustentan las propuestas de ajustes o reformas curriculares.

Más adelante (acápite 4) se aludirá a los actores involucrados y sus responsabilidades en estos procesos de diseño, de desarrollo y de evaluación curricular.

Procesos de evaluación curricular

Estos procesos responden a la necesidad de generar información respecto del desarrollo de los planes de estudio; ello supone disponer de instrumentos y mecanismos permanentes de monitoreo y seguimiento, así como de instancias específicas y periódicas de evaluación.

La evaluación curricular que interesa en el marco de este Modelo Pedagógico es aquella que permite disponer de información relevante y oportuna respecto de dos aspectos esenciales: los resultados alcanzados en términos de aprendizajes y la calidad y pertinencia de los planes de estudio.

[Evaluación de procesos y resultados de aprendizaje]

Este ámbito de la evaluación involucra directamente los procesos y resultados de aprendizaje a que dan lugar los planes de estudio; esto es fundamental para asegurar los fines últimos de los programas de formación.

En tal sentido, las trayectorias formativas de los estudiantes deben ser monitoreadas y evaluadas permanentemente, a lo largo de toda su extensión, y no solo en sus momentos finales. De allí que cobren relevancia las siguientes tres instancias de evaluación: la *evaluación diagnóstica* de habilidades básicas, la *evaluación del perfil intermedio* y las *evaluaciones terminales* asociadas a evidenciar el logro del perfil de egreso. La naturaleza de las evaluaciones del perfil intermedio y de egreso, asociadas a la verificación de competencias, obliga, además, a contar con orientaciones comunes respecto del tipo de situaciones en que estos resultados de aprendizaje pueden ser evaluados.

[Evaluación diagnóstica de habilidades básicas]

El Modelo Pedagógico de la Universidad Alberto Hurtado considera una evaluación de habilidades básicas, a nivel de diagnóstico inicial, para todos los estudiantes que ingresan a la universidad. Este diagnóstico, cuyo propósito es profundizar en el conocimiento del perfil de ingreso de los estudiantes, se aplica en tres áreas: lengua castellana, matemática e inglés.

La utilidad de esta evaluación está en que la información diagnóstica se pone a disposición de cada programa de formación, el que debe analizarla y tomar las iniciativas que estime necesarias para fortalecer el punto de partida de cada cohorte y su progresión durante los primeros años. De allí pueden surgir ajustes al plan de estudio, tal vez no en su estructura curricular, a nivel de ciclos y áreas de formación, pero sí en el modo en que este se desarrollará.

Se trata de pruebas centradas en la evaluación de ciertas habilidades, en los dominios señalados. Así, en el área del lenguaje y la comunicación se evalúan tanto la comprensión de textos escritos como su producción, orientadas hacia la escritura académica. En pensamiento lógico-matemático, se evalúan habilidades como la aplicación de procedimientos estandarizados, la resolución de problemas y la estructuración y generalización de conceptos matemáticos, a través de tres formas distintas de pruebas, de acuerdo a las áreas disciplinares de formación. Y en segunda lengua, la prueba es de comprensión del inglés escrito, cuyos resultados sirven también para el posicionamiento de los estudiantes en los cursos obligatorios de inglés en sus carreras.

Las trayectorias formativas de los estudiantes deben ser monitoreadas y evaluadas permanentemente, a lo largo de toda su extensión, y no solo en sus momentos finales.



Como ya se mencionó, en esta evaluación diagnóstica lo que se evalúa son habilidades y no competencias, de allí que en su formato sean, en su mayoría, pruebas de alternativas múltiples.

[Evaluación del perfil intermedio]

La evaluación del perfil intermedio se ubica al final del ciclo básico y tiene como propósito evaluar el logro de competencias habilitantes para desempeñarse académicamente en el ciclo de profundización y/o especialización, que han sido establecidas para cada programa y en cada plan de estudio. Sus resultados facilitan el seguimiento de la progresión en los aprendizajes y detectar, tempranamente, las eventuales dificultades de las trayectorias formativas.

Cada unidad académica, como parte del diseño de los planes de estudio, define las formas y contenidos de esta evaluación, así como las iniciativas formativas que se requieran a partir de sus resultados, en particular, respecto de quienes no logren los desempeños esperados.

A diferencia de la evaluación diagnóstica, la del perfil intermedio ya se ve enfrentada al desafío de evaluar aprendizajes en lógica de competencias, lo cual -como se verá más adelante- pone exigencias al momento de diseñar los instrumentos y situaciones de evaluación.

[Evaluaciones terminales y de certificación]

Todos los planes de estudio consideran instancias de evaluación terminal al final de las trayectorias formativas, previo o al momento de la obtención de los títulos y/o grados. En estricto rigor, esas instancias deben contribuir a evaluar el logro del perfil de egreso de cada plan. Por el grado de complejidad de estas instancias, ellas deben ser concebidas desde la formulación del plan de estudio. Su diseño debiera ser asumido por el conjunto de los docentes del programa y ser coherente con el resto de las evaluaciones, tanto de las actividades curriculares como de los ciclos o las evaluaciones intermedias. Además, las evaluaciones terminales debiesen aportar elementos que refuercen las certificaciones de títulos y grados, a las que concurren también los resultados de las evaluaciones acumuladas a lo largo de toda la trayectoria formativa.

Estas instancias de evaluación terminal deben estar insertas en actividades curriculares del plan de estudio; por tanto, son objeto de créditos y se les debe asignar tiempo formativo; y ser debidamente acompañadas en su proceso de realización.

Finalmente, el hecho de que en los planes de estudio los perfiles intermedios y de egreso se formulen en lógica de competencias, plantea la necesidad

de que las situaciones de evaluación de dichos perfiles permitan efectivamente verificar tales aprendizajes. Para ello, las evaluaciones deben ser concebidas como instancias integradoras, que permitan observar el logro de competencias; es decir, de aprendizajes complejos desarrollados a través de las diversas actividades curriculares, correspondientes a un período académico, ya sea un trimestre, un semestre, un año académico o un ciclo de formación (Ver más adelante Capítulo 3, acápite 4).

La integración de aprendizajes es uno de los desafíos más importantes dentro de un plan de estudio. Esto porque el plan de estudio, considerado como hipótesis formativa, debe verse verificado en la realidad, con estudiantes concretos. La hipótesis supone que esos estudiantes son capaces de ir integrando los distintos aprendizajes asociados a las actividades curriculares que vivencian.

[Evaluación de los planes de estudio]

Un segundo ámbito de evaluación al que el Modelo Pedagógico de la Universidad Alberto Hurtado otorga especial relevancia, es la evaluación curricular de los planes de estudio. Como se ha dicho, las propuestas curriculares contienen hipótesis formativas, las que se contextualizan en los itinerarios concretos de las distintas cohortes de estudiantes. Su implementación, por tanto, está sujeta a condiciones que pueden hacerlas variar respecto de su diseño original y debe ser permanentemente evaluada. En efecto, si se comprende y asume que el currículum es un proceso complejo, es fundamental disponer de información pertinente y oportuna respecto de su desarrollo.

El propósito de la evaluación curricular del plan de estudio es proporcionar información y evidencias que permitan su actualización periódica, para que responda, adecuadamente, a los propósitos formativos declarados en el perfil de egreso. Para ello, es fundamental recabar información tanto interna como del medio externo.

Por información interna se entiende aquella que deviene directamente del proceso de implementación y que es posible recabar mediante la sistematización de datos como los siguientes, entre otros:

- » *Niveles de avance curricular de los estudiantes, considerando su retraso respecto de las trayectorias diseñadas.*
- » *Distribución de las tasas de aprobación y de repitencia, respecto de los ciclos y áreas de formación.*

El plan de estudio, considerado como hipótesis formativa, debe verse verificado en la realidad.



- » *Distribución de las tasas de retención, respecto de los ciclos y periodos académicos.*
- » *Comportamiento de los requisitos establecidos para el avance curricular.*
- » *Resultados de aprendizaje por ciclos y áreas de formación a partir de tasas de aprobación y promedios de notas*
- » *Resultados de las actividades de titulación y/o graduación*
- » *Tasas de titulación oportuna.*
- » *Tasas de causales de eliminación por motivos académicos.*

La información de base para estos indicadores la proporciona el sistema de información de gestión académica (SIGA) a través de sus reportes.

Pero la evaluación curricular del plan de estudio requerirá también de información proveniente del medio externo; insumo muy relevante que permitirá apreciar la consistencia, pertinencia y efectividad del plan de estudio. Respecto de este tipo de información, resulta pertinente conocer:

- » *La opinión de empleadores respecto de la formación y desempeño de los egresados.*
- » *La opinión de los egresados respecto de la formación recibida.*
- » *Las características de la inserción laboral o académica de los egresados*
- » *Los nuevos requerimientos del medio académico o del campo profesional*
- » *Los resultados de investigaciones respecto de la formación disciplinar o profesional.*
- » *Las indicaciones o regulaciones de la política pública.*

Los resultados de la evaluación permanente de los planes de estudio deben estar a la base del desarrollo curricular de cualquier programa de formación, constituyéndose en el sustento de eventuales ajustes o reformas curriculares. Al respecto, es preciso indicar que los ajustes y reformas deben estar sólidamente fundamentados, respaldados por las evidencias de la evaluación curricular y suscitarse en tiempos que permitan que efectivamente se haya recogido la suficiente información y evidencias.

GUÍA PARA LA PRESENTACIÓN DE MODIFICACIONES CURRICULARES

A LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN PREGRADO

Las propuestas de modificaciones curriculares deben abordar los siguientes ámbitos de información:

I. Presentación del programa de formación.

II. Descripción y justificación de los cambios:

- » Antecedentes de la modificación curricular.
- » Descripción y justificación de la modificación curricular.
- » Implementación de la modificación curricular.

III. Documentos anexos: entre los que se debe incluir el perfil de egreso, el perfil intermedio, la malla curricular y ficha técnica del plan de estudio vigente y su propuesta de modificación; los programas de las actividades curriculares modificadas o nuevas, si las hubiere; tabla de equivalencias, en la que se indique las convalidaciones que se sería factible de realizar.

En términos de contenido, las propuestas deben guiarse por las orientaciones institucionales explicitadas en los siguientes documentos: Proyecto Formativo Universidad Alberto Hurtado, Modelo Pedagógico Universidad Alberto Hurtado y Política de planes de estudio (2019) y el Formato de programas de las actividades curriculares.

Gráficamente, los componentes de este apartado pueden representarse de la siguiente manera:



3.

**Orientaciones
para la Docencia**



En el marco del Modelo Pedagógico de la Universidad Alberto Hurtado, las orientaciones que guían las prácticas docentes dicen relación con aquellas orientaciones generales que lo inspiran; a saber: concebir el conocimiento como construcción social; una lectura crítica y reflexiva de la realidad; procesos de aprendizaje y enseñanza centrados en los sujetos; una relación entre docente y estudiante entendida como mediación; la concepción de los resultados de aprendizaje en lógica de competencias; y la evaluación tanto de procesos como de resultados.

Las prácticas docentes son entendidas como el conjunto de acciones, estrategias y recursos que el docente utiliza en función del logro de aprendizajes. Es decir, con el objeto de que el estudiante construya los conocimientos, adquiera las habilidades y desarrolle las actitudes explicitadas en los programas de las actividades curriculares y comprometidas en el perfil de egreso.

Estas prácticas docentes se ubican en el marco de la gestión curricular de los planes de estudio, que organizan los procesos de formación, y de las trayectorias formativas de los estudiantes asociados a dichos planes. Los perfiles, tanto de ingreso como intermedio y de egreso, ocupan un lugar central dentro de estos procesos.

En consecuencia, más allá de su dimensión individual, es relevante concebir la docencia como una práctica colectiva orientada por los propósitos y sentidos del plan de estudio en su conjunto. O sea, considerando las características de los estudiantes, sus intereses, expectativas, aprendizajes previos y los aprendizajes esperados, en distintos momentos de la trayectoria formativa.

La docencia, entonces, se materializa a través de las actividades curriculares que conforman los planes de estudio, articulando las trayectorias formativas y haciendo posible los aprendizajes que dichos planes se proponen. En efecto, el desarrollo de las actividades curriculares es el núcleo de las prácticas docentes.

En suma, las actividades curriculares, y la docencia asociada a ellas, deben considerar tanto las orientaciones generales del Modelo Pedagógico como aquellas derivadas de la gestión curricular de los planes de estudio. Con el fin de clarificar estas relaciones y orientar las prácticas docentes, se han identificado cuatro ámbitos fundamentales de considerar para el desarrollo de una docencia de calidad:

- » *Diseño y organización de la actividad curricular.*
- » *Gestión de la relación pedagógica.*
- » *Actividades de aprendizaje y estrategias de enseñanza.*
- » *Evaluación de los aprendizajes.*

Dada la relevancia que le otorgamos a estos ámbitos para las prácticas docentes, ellos constituyen también las dimensiones del instrumento institucional de evaluación de la docencia.



Es relevante concebir la docencia como una práctica colectiva orientada por los propósitos y sentidos del plan de estudio en su conjunto.

1 DISEÑO Y ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD CURRICULAR

El momento del diseño y organización de una actividad curricular es la ocasión para tomar decisiones y definir acciones a realizar por parte del docente y los estudiantes, que permitan concretar los propósitos de la actividad curricular. En este sentido, es importante recordar que el Modelo Pedagógico propone procesos de aprendizaje y enseñanza centrados en los sujetos, reconociéndolos como elaboradores y constructores de significados acerca de la realidad. Por ello, incorporar las características de los estudiantes se constituye en una necesidad al momento de elaborar la propuesta de enseñanza; disponer de los perfiles de ingreso y egreso como referencia permanente facilita esta tarea.

De otra parte, se habrá de considerar la ubicación de la actividad curricular al interior del plan de estudios de la carrera (área, ciclo, semestre o trimestre), a fin de cautelar la pertinencia y el aporte de cada actividad curricular específica al logro de los aprendizajes esperados, ya sea respecto del conjunto de la trayectoria formativa, del perfil intermedio y/o del perfil de egreso.

El programa de la actividad curricular como base para el diseño y para la programación

La base para el diseño y organización de una actividad curricular la constituye su programa, que ha sido definido en el marco del plan de estudio del cual forma parte. A partir de este, el docente toma un conjunto de decisiones y acciones para concretar los propósitos de aprendizaje de la actividad curricular, considerando la realidad de los estudiantes destinatarios. El resultado de estas decisiones es la programación de la actividad curricular.

La programación es un documento que permite especificar los contenidos, actividades y evaluaciones que se desarrollarán en cada una de las sesiones de la actividad curricular, es decir, las condiciones en que se llevará a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien existen diversos tipos de programaciones, llamadas también calendarizaciones, en la elaboración de todas ellas se deben considerar los propósitos de la actividad curricular, la contribución de esta al perfil de egreso y su ubicación en la secuencia curricular del plan de estudio; todos, componentes que se encuentran definidos en los programas.

Junto a lo anterior, la organización de los contenidos y las formas de conectar las distintas unidades temáticas, deben considerar un hilo conductor que asegure la continuidad del programa al momento de su implementación e integrar los conocimientos y aprendizajes previos de los estudiantes; incorporando grados de flexibilidad para detenerse en alguna cuestión o temática que resulte de interés para los estudiantes o, bien, para incluir alguna discusión contingente relevante para los propósitos de la actividad curricular.

La programación de la actividad curricular como base para su implementación

Desde el punto de vista del docente, la programación es un instrumento útil para organizar los contenidos y programar las actividades de aprendizaje que se realizarán en cada clase; y para distribuir adecuadamente las horas totales que cada actividad curricular tiene asignada, considerando tanto el trabajo presencial como el trabajo autónomo del estudiante.

Para los estudiantes sirve de hoja de ruta ya que les proporciona una estructura clara de la actividad curricular, una secuenciación de los contenidos y la oportunidad de ir preparando adecuadamente las sucesivas sesiones.

ORIENTACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE LAS PROGRAMACIONES

Un esquema mínimo de programación debería contener:

- » Una breve presentación de la actividad curricular (en base al programa).
- » La especificación de los contenidos del programa por sesión, teniendo en cuenta los aprendizajes esperados definidos en el programa.
- » Las actividades de aprendizaje a desarrollar por sesión.
- » Especificaciones respecto de las instancias de evaluación (tipo, fecha, ponderación, criterios de evaluación).
- » Lecturas mínimas.
- » Recursos para el aprendizaje.

La puesta en marcha de las actividades curriculares debiese considerar un proceso de información y diálogo entre docentes y estudiantes, en torno al programa de la actividad curricular, las expectativas que este genera y la consecuente programación. El diálogo se orientará tanto a la explicitación de roles, responsabilidades, niveles de colaboración y autonomía (actividades programadas, asistencia, metodologías, evaluaciones, entre otros) como a las formas de interacción y el tiempo en que ellas se llevarán a cabo; incluyendo el monitoreo del cumplimiento de la programación.

Por otra parte, en las programaciones se deben explicitar las actividades de aprendizaje y evaluación que se desarrollarán, las cuales deben seguir las orientaciones de la propuesta metodológica y evaluativa explicitada en el programa.

También es parte del diseño y organización de la actividad curricular, la anticipación de aspectos específicos de su implementación en la sala de clases. Especial relevancia tiene, por ejemplo, planificar el primer día de clases, pues se considera un hito que marcará el desarrollo de la actividad curricular durante el periodo lectivo (semestre o trimestre). En este sentido, cobra importancia anticipar el tipo de actividades que se realizarán para la presentación de los participantes (docente, ayudantes, estudiantes); la explicitación de expectativas, y la indagación en los conocimientos previos de los estudiantes.

2 GESTIÓN DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA

Entendemos por gestión de la relación pedagógica las disposiciones y acciones del docente destinadas a establecer una interrelación, con una finalidad formativa, basada en el diálogo y orientada al aprendizaje de los estudiantes. Esta forma de comprender la relación profesor-estudiantes implica asumir roles complementarios que se enmarcan dentro de las orientaciones generales del Modelo Pedagógico, tanto porque supone considerar a los estudiantes como sujetos de aprendizaje como porque esta relación se concibe como una mediación.

Esto último implica comprender que el docente actúa como mediador entre el estudiante y el conocimiento, facilitando la reelaboración e incorporación de nuevos contenidos (cognitivos, procedimentales, actitudinales) a través del diseño e implementación de situaciones educativas pertinentes y significativas.

Entornos adecuados y aprendizaje contextualizado

A este respecto, la creación de entornos adecuados de aprendizaje es clave, pues implica el establecimiento de condiciones pedagógicas necesarias para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Estas condiciones suponen, además de la disposición de los recursos materiales necesarios para el aprendizaje (espacios físicos apropiados, medios tecnológicos, etc.), considerar la dimensión socioemocional presente en toda instancia de interacción social.

De manera más específica, un entorno apropiado para el aprendizaje implicará, entre otros, favorecer el desarrollo de un clima de respeto y diálogo; concordar normas básicas de convivencia y respeto mutuo; considerar e incorporar las opiniones de los estudiantes; confiar en sus capacidades; valorar el logro oportuno de los aprendizajes esperados y reconocer el trabajo realizado.

Así mismo, siempre en relación con la creación de ambientes pedagógicos adecuados, es relevante asegurar que los estudiantes estén enfrentados a ambientes de calidad similar en sus distintas actividades curriculares. Esto refuerza la necesidad de concebir las prácticas docentes como una actividad que va más allá de la creación y responsabilización individual, relevando el carácter colectivo que estas tienen.

Es importante destacar que la relación pedagógica descrita, si bien responde a rasgos de carácter general y permanente como los señalados, se materializa en distintos momentos de las trayectorias formativas de los estudiantes, lo que requiere su continua contextualización. Por ejemplo, el tipo de relación pedagógica que se propone siempre se orienta al desarrollo de la autonomía de los estudiantes; sin embargo, los niveles de autonomía que puede favorecer un docente variarán dependiendo de si el estudiante se encuentra en el inicio de su trayectoria formativa o al término de la misma.

Aspectos socioemocionales

Respecto de la dimensión socioemocional comprometida en la relación pedagógica, los docentes deben considerar igualmente la posición de los estudiantes en su trayectoria formativa. Aquellos que se inician en la vida universitaria, junto a los desafíos estrictamente académicos enfrentan otros, de índole personal y social, que a menudo implican tantas o más dificultades. Lo mismo respecto de las presiones y tensiones que viven aquellos que enfrentan las últi-

Aquellos que se inician en la vida universitaria, junto a los desafíos estrictamente académicos enfrentan otros, de índole personal y social.



mas actividades propias de los procesos de titulación y graduación. Considerar estos aspectos en el diseño de las actividades curriculares es fundamental. Lo mismo, el impacto que tiene en los estudiantes ser parte, como muchos lo son, de la primera generación de sus familias en ingresar a la universidad. O la condición de muchos otros que trabajan para financiar sus estudios.

Como apoyo institucional a este tipo de consideraciones, ya sea colaborando directamente con los docentes o asistiendo a los estudiantes, se puede contar con el soporte profesional del Centro de Desarrollo Personal (CEDEP), dependiente de la Vicerrectoría de Integración.

CENTRO DE DESARROLLO PERSONAL (CEDEP)

El Centro de Desarrollo Personal tiene los siguientes objetivos fundamentales:

- » Contribuir al propósito institucional de ofrecer una formación integral a los estudiantes de pre y postgrado.
- » Favorecer un clima interpersonal favorable entre estudiantes, académicos y administrativos, coherente con los valores que inspiran el Proyecto Formativo de la Universidad Alberto Hurtado.
- » Ofrecer consejería y asesoramiento psicoeducativo inicial a estudiantes, administrativos y docentes.
- » Prestar servicio a grupos e instituciones interesadas en impulsar el desarrollo personal y la calidad de sus relaciones humanas.

Fuente: www.uahurtado.cl

3 ACTIVIDADES CURRICULARES Y DE APRENDIZAJE Y ESTRATEGIAS

En el marco de las orientaciones generales contenidas en la primera parte del Modelo Pedagógico, la opción por una aproximación constructivista del conocimiento, por una lectura crítica de la realidad y por procesos formativos centrados en los sujetos, conlleva la necesidad de poner en el centro de la práctica docente la preocupación por las actividades a través de las cuales los estudiantes van a desarrollar y lograr sus aprendizajes.

Tipos de actividades curriculares

Lo anterior explica que en las orientaciones curriculares de la Universidad Alberto Hurtado se reconozca la relevancia de disponer de distintos tipos de actividades curriculares para alcanzar sus propósitos de aprendizaje. Cinco son los tipos de actividades curriculares que propone el Modelo Pedagógico UAH, a saber:

a) Cursos: este tipo de actividad curricular favorece la construcción de conocimiento a partir de la interacción entre docente y estudiantes; para ello se debe promover la participación activa mediante preguntas generadoras, explicaciones, ejemplificaciones, ejercitaciones, etc. en el contexto del aula. También es recomendable hacer uso de estrategias didácticas -como, por ejemplo, estudios de caso o resolución de problemas- a partir de las cuales se invite a los estudiantes a participar más activamente. Los recursos audiovisuales y tecnológicos son elementos clave para apoyar procesos más interactivos en este tipo de actividad curricular.

b) Seminarios: este tipo de actividad curricular potencia la construcción de conocimiento individual o grupal de los estudiantes, a través del desarrollo de actividades de indagación y análisis respecto de tópicos específicos. Los seminarios facilitan la participación activa de los estudiantes y favorecen el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo, así como habilidades de orden superior (análisis, síntesis y evaluación). El rol mediador del docente se fortalece mediante el uso de estrategias de comunicación, que inviten a la reflexión y a la indagación.

c) Talleres: este tipo de actividad curricular promueve aprendizajes de tipo procedimental, mediante la realización de actividades de ejercitación, aplicación o creación individual o grupal. Al igual que en los seminarios, el rol mediador del docente consiste en el acompañamiento a sus estudiantes, ofreciéndoles orientación y recursos que les permitan ampliar sus aprendizajes.



Cinco son los tipos de actividades curriculares que propone el Modelo Pedagógico de la Universidad Alberto Hurtado; a saber: cursos, seminarios, talleres, laboratorios y prácticas.

d) **Laboratorios:** este tipo de actividad curricular permite la construcción de aprendizajes mediante la participación de los estudiantes en actividades de experimentación, ejercitación y fortalecimiento de habilidades específicas, que requieren el trabajo con equipamiento o condiciones de trabajo especiales, propias de su futuro campo profesional o cercanas a él. En general, este tipo de actividad curricular otorga un grado de autonomía mayor al estudiante en su proceso de aprendizaje.

e) **Prácticas:** en este tipo de actividad curricular la construcción de aprendizajes se desarrolla a través de experiencias formativas en contextos profesionales específicos y reales. Estas se conciben como un acercamiento entre la teoría y la experiencia laboral futura; buscan articular aprendizajes, saberes y conceptos teóricos para tensionarlos con la realidad y los desafíos que ésta presenta. Para llevar a cabo esta actividad curricular es deseable que los estudiantes sean acompañados por un guía o coordinador que, desde la universidad, comparta con él las directrices y oriente las tareas que desarrollarán, siempre con el propósito de promover la autonomía del estudiante.

Actividades de aprendizaje

En el marco de las actividades curriculares, las actividades de aprendizaje son situaciones diseñadas por los docentes, con el fin de generar experiencias a través de las cuales los estudiantes van construyendo los aprendizajes esperados. Es en función de estas actividades que el docente selecciona estrategias de enseñanza-aprendizaje, haciendo uso de medios y recursos específicos. Desde esta perspectiva, interesa promover el tránsito desde un esquema centrado en la enseñanza a otro orientado por los aprendizajes.

Para la selección de las estrategias y el diseño de las actividades de aprendizaje deberán considerar los propósitos y naturaleza de los aprendizajes por lograr en la actividad curricular. No hay estrategias mejores o peores en sí mismas; lo relevante es su aporte respecto del tipo de aprendizaje que se pretende lograr. Los aprendizajes pueden ser cognitivos, procedimentales o actitudinales; teórico-conceptuales, disciplinares o prácticos; o involucrar el desarrollo de habilidades específicas. Las decisiones que el docente tome en este ámbito debiesen favorecer la integración entre estos distintos tipos de aprendizajes.

Junto a lo anterior, cualquiera sea la actividad de aprendizaje, las estrategias de enseñanza seleccionadas debiesen considerar, a modo de referentes, aspectos tales como la vinculación con la realidad y el contexto sociocultural, potenciando el desarrollo de habilidades complejas y la capacidad de elaborar diferentes puntos de vista sobre los temas y contenidos de la actividad curricular; las características de los estudiantes (perfil de ingreso, sus intereses y conocimientos previos, los estilos de aprendizaje); y la ubicación de la actividad curricular dentro del plan de estudio.

En términos generales, las estrategias debiesen contribuir a que las actividades de aprendizaje se constituyan en instancias de participación, promoción del interés e involucramiento de los estudiantes, de desarrollo del pensamiento y de diálogo académico. Del mismo modo, deben considerar las características de los distintos tipos de actividades curriculares y la naturaleza de sus aprendizajes.

Aprendizaje y servicio

Si bien en este apartado se han presentado lineamientos generales respecto de las actividades curriculares y de aprendizaje y de las estrategias de enseñanza, el Modelo Pedagógico desea relevar la modalidad de Aprendizaje y servicio, dado que entrega herramientas que facilitan la concreción de la misión institucional. En efecto, ella permite la realización de una actividad académica de impacto social, contribuyendo a la formación de futuros profesionales que sean socialmente responsables y que trabajen por la justicia social. También es una oportunidad para que la Universidad Alberto Hurtado ponga al servicio de comunidades concretas sus distintas capacidades disciplinares y profesionales.

La Dirección de Vinculación con el Medio de la UAH promueve la implementación y desarrollo de la modalidad de A+S, facilitando la interacción entre los estudiantes y la realidad. Esto se realiza en base a un diálogo de saberes, recíproco, que supone el reconocimiento y puesta de valor de fortalezas, del apoyo mutuo, de la solidaridad y del conocimiento de las comunidades. A partir de esto, se generan nuevos saberes al servicio del socio comunitario y del proceso formativo de los/as estudiantes. A través de este diálogo se ponen en práctica diferentes metodologías y orientaciones teóricas, como

también conocimientos locales, lo cual implica, además, un gran compromiso social. Se trata, entonces, de un ejercicio de reflexión y acción compartida desde el aula al territorio, desde el/la estudiante al actor social, y viceversa.

EJEMPLOS DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE Y SERVICIO

- » Laboratorio de etnografía V de la carrera de Antropología, instancia donde los y las estudiantes conocen y comparten con organizaciones, que son parte de los proyectos que ejecuta la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Cuyo en Mendoza, poniendo al servicio de la experiencia diversas técnicas participativas comunes a la etnografía.
- » Fomento Lector de la carrera de Gestión de la Información, Archivista y Bibliotecología, experiencia que cuenta con varios socios comunitarios, ya sea en bibliotecas locales, gendarmería, SENAME u otros espacios de fomento de la lectura y escritura en soportes físicos y digitales.
- » Taller de investigación cualitativa I y II de la Facultad de Psicología, estudia las condiciones laborales, identidad social y relaciones familiares de los trabajadores del Sindicato de Trabajadores del Aseo, Rellenos Sanitarios y Jardines de Quilicura.

Ayudantías

Finalmente, es preciso destacar que en el desarrollo de las actividades de aprendizaje y en el fortalecimiento de la docencia, las ayudantías cumplen un rol muy relevante. Este Modelo Pedagógico reconoce en las ayudantías un espacio de aprendizaje bidireccional en el que tanto estudiantes como ayudantes resultan beneficiados. Para los ayudantes, este es un espacio en el que potencian sus habilidades y fortalecen un conocimiento profundo del campo disciplinar de su interés. Los estudiantes, por su parte, se ven beneficiados por el apoyo cercano que reciben de quienes han tenido experiencias formativas similares y que les proporcionan estrategias y apoyos específicos para la resolución de tareas y la

ejercitación y desarrollo de habilidades propias de la actividad curricular.

Entre las tareas y responsabilidades de apoyo al aprendizaje de los estudiantes, se destaca: apoyo en la comprensión de textos y de contenidos claves de la actividad curricular; acompañamiento para el desarrollo de habilidades procedimentales requeridas para la realización de ejercicios y tareas prácticas; participación en procesos evaluativos; entre otras.

Las ayudantías debiesen ser un espacio de interacción dialógica entre los participantes, en el que se discutan, analicen, evalúen y compartan perspectivas respecto de temas, problemas o tópicos claves de cualquier tipo de actividad curricular.

4 EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

De las orientaciones generales contenidas en la primera parte del Modelo Pedagógico, dos aspectos resultan especialmente relevantes para este apartado: la valoración de la evaluación en cuanto proceso y resultados y la comprensión de los resultados de aprendizaje en lógica de competencias.

Evaluación de proceso y en lógica de competencias

La evaluación se entiende como un proceso permanente de la actividad formativa y no solo como una instancia de calificación final. La evaluación centrada en el aprendizaje y entendida como proceso, se integra al quehacer docente, permitiendo un acompañamiento sistemático y permanente para el logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes. De este modo, se distingue conceptualmente entre evaluación y calificación, entendiendo la evaluación como un proceso permanente de acompañamiento, retroalimentación y apoyo de los procesos de aprendizaje. La calificación, en cambio, se refiere a las instancias específicas, formales y programadas de evaluación, en las que se utilizan determinados instrumentos, tales como pruebas (de respuesta abierta, de respuesta cerrada, de selección múltiple, entre otras) u otros procedimientos evaluativos (presentación de casos, portafolios, realización de un producto, etc.).

El diseño de las actividades de evaluación debe responder a la naturaleza de los aprendizajes que se busca desarrollar en la actividad curricular (curso, seminario, taller, laboratorio o práctica) y también debe ser consistente y coherente con las actividades de aprendizaje a través de las cuales se buscó alcanzarlos. Las actividades de evaluación deben posibilitar que los estudiantes

demuestren el logro de los aprendizajes esperados de la actividad curricular, considerando situaciones de evaluación que así lo permitan. En este sentido, el enfoque orientado a competencias requiere actividades de evaluación que permitan evidenciar que el estudiante es capaz de movilizar de modo integrado en función de una tarea o de la resolución de un problema los aprendizajes adquiridos a través de la actividad curricular.

Diseño de actividades de evaluación

Las modalidades de evaluación propias de una actividad curricular deben ser definidas al momento de su diseño, estar contenidas en el programa y especificadas en la programación. Cada actividad curricular, salvo excepciones, debiera tener al menos dos evaluaciones con calificación durante su desarrollo, más una instancia final, que permita evaluar la integración de conocimientos y síntesis de los aprendizajes logrados. El número y frecuencia de estas evaluaciones debe ser suficiente para dar seguimiento a la progresión de los aprendizajes propios de la actividad curricular y del área de formación en la cual se inserta.

La carga de trabajo que implique una evaluación debe ser definida en función de la complejidad de los aprendizajes esperados que se buscan evidenciar. En términos más generales, los recursos involucrados en las actividades de evaluación de una actividad curricular (horas de trabajo presencial, horas de trabajo autónomo, tipo de instrumentos, estándares de corrección, entre otros), deben ser consistentes con su contribución al desarrollo del plan de estudio y de los distintos perfiles que lo componen (de ingreso, intermedio y de egreso).

Los criterios de evaluación deben ser informados previamente a los estudiantes, con el fin de que ellos sepan con claridad sobre lo que van a ser evaluados. Con posterioridad a cada evaluación, el docente debe proporcionar retroalimentaciones que den cuenta al estudiante de su desempeño, considerando sus fortalezas y debilidades, así como sus errores, logros y orientaciones para la superación de las debilidades. En los casos en que se justifique, los docentes deben atender aquellas solicitudes de corrección de las evaluaciones consideradas en los reglamentos respectivos.

Evaluaciones integradoras

La simple sumatoria de evaluaciones específicas, asociadas a cada actividad curricular, no basta para asegurar el avance de los aprendizajes esperados. De allí surge la pregunta por las evaluaciones integradoras; en efecto, no basta con la evaluación de las actividades formativas, una a una, porque el logro de los perfiles

intermedios y de egreso no es el resultado de la simple adición de aprendizajes independientes.

En el marco de este Modelo Pedagógico, las principales características que interesa destacar, en relación con las evaluaciones integradoras, son las siguientes:

- » Deben estructurarse en función de las competencias habilitantes definidas en el perfil intermedio del programa o de las competencias académico-profesionales definidas en el perfil de egreso.
- » Deben concebirse como evaluaciones complejas, expresadas a través de una o más situaciones lo suficientemente desafiantes para que el estudiante movilice de manera integrada los distintos tipos de conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) logrados en su trayectoria formativa.
- » Pueden utilizar o incorporar evidencias de los desempeños anteriores de los estudiantes.

Este tipo de situaciones de evaluación, en general, debe propender a que el estudiante demuestre, a través de desempeños concretos, el dominio de un conjunto de conocimientos, habilidades o capacidades y disposiciones o actitudes. Deben ser, por lo tanto, situaciones que impliquen que el estudiante se comprometa, activamente, en acciones evaluables.

En suma, algunas de las características que se le reconocen a estas situaciones de evaluación integradoras son las que se encuentran en el cuadro a continuación.

Que el estudiante demuestre, a través de desempeños concretos, el dominio de un conjunto de contenidos, habilidades o capacidades y disposiciones o actitudes.



SITUACIONES DE EVALUACIÓN INTEGRADORAS

- » Son **COMPLEJAS**, tanto por el tipo de datos o información que proporcionan como por las tareas o problemas a resolver, las que deben ser globales y exigentes.
- » Son **SIGNIFICATIVAS**, ya que deben orientarse a la realización de tareas que supongan una implicación personal del estudiante.
- » Exigen **INTEGRAR** conocimientos de distinto tipo, avanzando más allá de una simple aplicación o restitución de saberes; movilizan variados conocimientos de modo integrado.

Además, en general, tanto en evaluaciones de carácter intermedio como terminales, estas evaluaciones debieran remitir a problemas específicos de la o las disciplinas comprometidas en los planes de estudios en los que se insertan. En tanto se trata de situaciones que deben ser resueltas a partir de una producción concreta del estudiante, ellas pueden ser evaluadas en relación tanto con la calidad del proceso de ejecución como con la del resultado. Finalmente, se puede agregar que estas evaluaciones debiesen ser abordadas y resueltas por el estudiante, demostrando grados crecientes de autonomía.

Es necesario recordar que estas instancias de evaluación complejas e integradoras, con sentido para los estudiantes y orientadas a la producción autónoma de un resultado, son extraordinarias y su utilización debe ser cuidadosamente decidida. En la medida que a menudo comprometen recursos especiales y no son de fácil aplicación, su uso está reservado para evidenciar desempeños complejos o competencias que suponen aprendizajes anteriores, los que pueden ser evaluados a través de otro tipo de instrumentos o situaciones.

Criterios de evaluación conocidos y compartidos

En la perspectiva de avanzar en la consistencia entre el diseño de los planes de estudio y su implementación, tanto a nivel de actividades de aprendizaje como de su evaluación, es importante que los criterios ya señalados sean conocidos y compartidos por el cuerpo docente de cada programa. Para ello, se sugieren iniciativas como las siguientes:

- » Socializar o compartir, dentro de cada programa, instrumentos de evaluación así como mecanismos de información y retroalimentación oportuna a los estudiantes.
- » Diseñar instrumentos de evaluación de modo conjunto entre docentes pertenecientes a un área o departamento, o al menos entre aquellos que imparten una misma actividad curricular.
- » Consensuar criterios para el diseño de instrumentos de evaluación referidos a un mismo tipo de habilidades o a una mis-

ma competencia; por ejemplo, para evaluar la capacidad de detectar y comprender las ideas principales de un texto, de adoptar una postura crítica o de construir un texto argumentativo.

- » Aplicar evaluaciones transversales a lo largo de la trayectoria formativa, con niveles de exigencia progresivos; por ejemplo, capacidad de expresión escrita a lo largo del ciclo básico de formación o al interior de un área de formación.
- » Promover la creación de instancias de evaluación integradoras, que evidencien el desarrollo de competencias complejas y de aprendizajes logrados en diversas asignaturas.

5 EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

Tal como se señaló al inicio del apartado, los cuatro ámbitos de orientaciones para una docencia de calidad se corresponden con las dimensiones del instrumento de evaluación de la docencia que se imparte en la universidad. Esta evaluación busca revisar críticamente y retroalimentar las acciones de implementación de las actividades curriculares, por parte de quienes están a cargo de ellas, como un elemento más de aseguramiento de la calidad de la docencia.

Instrumento de evaluación de la docencia

El instrumento que se utiliza para esta evaluación de las prácticas docentes, a nivel institucional, está dirigido a todos los estudiantes que cursan las distintas actividades curriculares cada semestre. En él se les solicita que evalúen distintas dimensiones de la experiencia vivida, poniendo el foco en el desempeño del docente a cargo. El siguiente cuadro presenta cada una de esas dimensiones y resume los aspectos que evalúa este instrumento:

DIMENSIONES DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

1. Organización de la actividad curricular:

Decisiones y acciones del/la docente para concretar los propósitos de la actividad curricular, considerando la realidad de los/las estudiantes.

2. Gestión de la relación pedagógica:

Disposiciones y acciones del/la docente destinadas a establecer una interrelación pedagógica, basada en el diálogo y orientada al aprendizaje de los estudiantes.

3. Estrategias de enseñanza-aprendizaje:

Acciones didácticas desarrolladas por el/la docente, orientadas al logro de los aprendizajes esperados de la actividad curricular, por parte de los/las estudiantes.

4. Estrategias de evaluación:

Actividades diseñadas y desarrolladas por el/la docente, para evidenciar el logro de los aprendizajes de los/las estudiantes y retroalimentar el proceso formativo.

Los resultados de esta evaluación, que recoge la percepción de los estudiantes, deben servir de base para la reflexión y análisis, a nivel individual y colectivo, acerca de las fortalezas, debilidades o mejoras posibles de incorporar ya sea en las actividades curriculares o en los planes de estudio.

El juicio evaluativo de los estudiantes, sin embargo, si bien es importante no es el único parámetro con el cual se debe evaluar la docencia. La autoevaluación de los propios docentes es de gran valor, así como las instancias colectivas de intercambio de prácticas entre docentes de un mismo programa. Se puede explorar, también, si las condiciones lo permiten, formas de evaluación de pares o entre pares, basadas en la observación de las clases a cargo o en el análisis crítico de recursos de apoyo a la docencia elaborados por los propios docentes.

Finalmente, el hecho de que el instrumento de evaluación de la docencia recoja los cuatro ámbitos que el Modelo Pedagógico asocia a la docencia de calidad, busca reforzar, desde una perspectiva formativa, la integración de las orientaciones generales y las orientaciones para la gestión curricular con las prácticas docentes a nivel de aula.

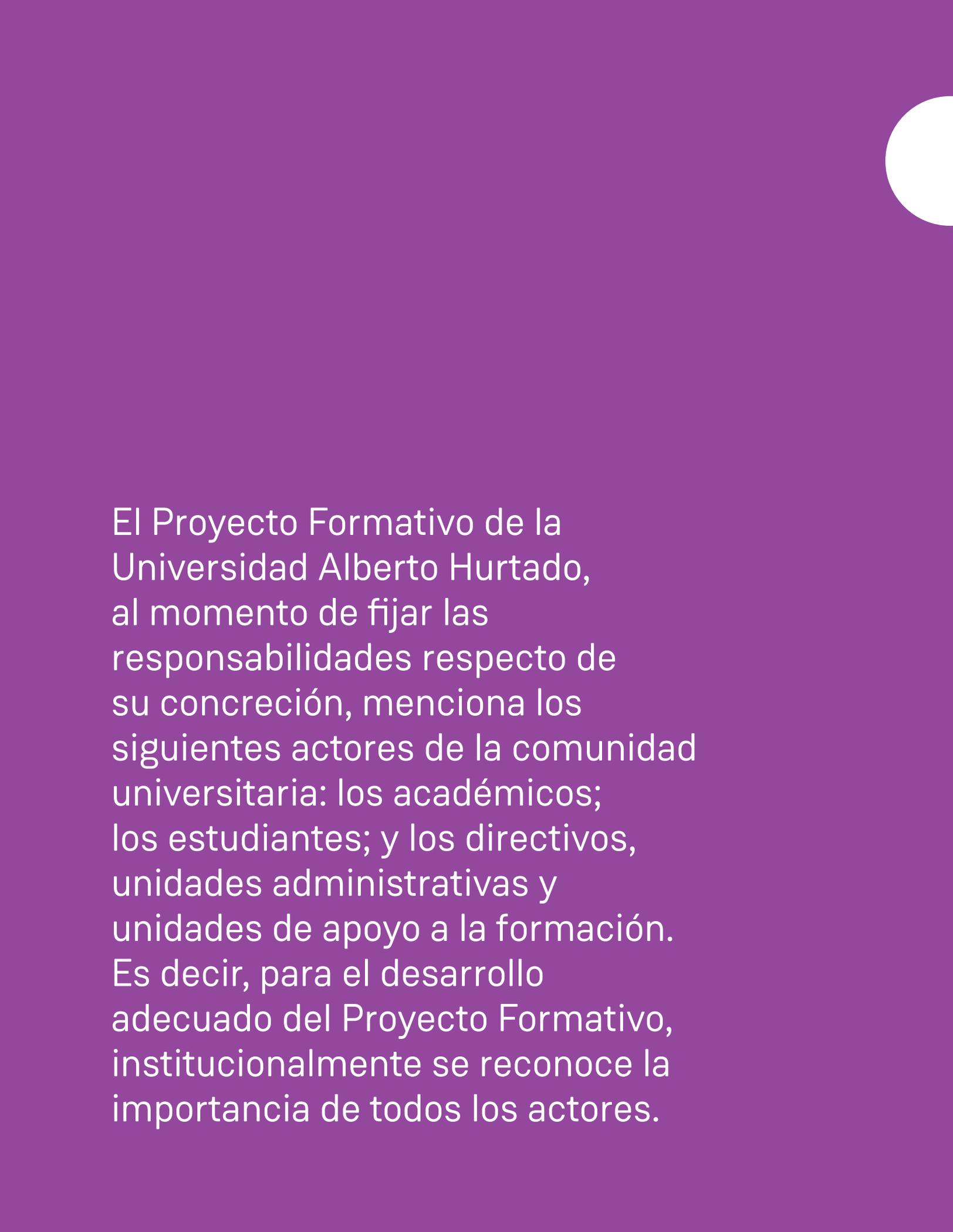
A continuación se presenta una representación gráfica de los componentes contenidos en este apartado:



En consecuencia, más allá de su dimensión individual, es relevante concebir la docencia como una práctica colectiva orientada por los propósitos y sentidos del plan de estudio en su conjunto. O sea, considerando las características de los estudiantes, sus intereses, expectativas, aprendizajes previos y los aprendizajes esperados, en distintos momentos de la trayectoria formativa.

4.

**Modelo
Pedagógico
y Actores
Institucionales**



El Proyecto Formativo de la Universidad Alberto Hurtado, al momento de fijar las responsabilidades respecto de su concreción, menciona los siguientes actores de la comunidad universitaria: los académicos; los estudiantes; y los directivos, unidades administrativas y unidades de apoyo a la formación. Es decir, para el desarrollo adecuado del Proyecto Formativo, institucionalmente se reconoce la importancia de todos los actores.

Teniendo la definición precedente como referencia, entendemos también el Modelo Pedagógico como una responsabilidad compartida, permitiendo identificar acciones vinculadas a las unidades centrales de apoyo a la docencia, tanto académicas como administrativas y otras que desarrollan directamente las unidades académicas (a través de los académicos, directores y coordinadores y de los propios estudiantes). Además, este Modelo Pedagógico da especial relevancia a instancias colegiadas que tienen como finalidad resguardar la calidad de los procesos de diseño y desarrollo curricular a nivel institucional.

1 UNIDADES CENTRALES DE APOYO A LA GESTIÓN CURRICULAR

A la Vicerrectoría Académica (VRA), a través de sus unidades centrales y equipos *ad hoc*, le corresponde fijar políticas, orientaciones, procedimientos y reglamentos en relación con los procesos de diseño, desarrollo y evaluación de los planes de estudio. A la VRA, le corresponde también apoyar a las unidades académicas en la ejecución de las políticas, entregando instrumentos, capacitación y apoyo técnico.

Tres de las direcciones de la VRA tienen directa responsabilidad respecto de la gestión curricular de los programas de pregrado: la Dirección de Docencia y Pedagogía universitaria, la Dirección de Admisión y Registro Académico (DARA) y la Dirección de Biblioteca.

La Vicerrectoría de Integración (VRI) contribuye también a la gestión curricular y proporciona apoyo a los estudiantes en sus procesos formativos, a través de dos de sus direcciones y dos de sus centros.

Para que las unidades centrales puedan cumplir con sus responsabilidades en relación con la gestión curricular, no solo se requieren recursos institucionales acordes con lo que se espera de ellas, sino también una comunidad universitaria conocedora de dichas funciones y dispuesta tanto a apoyarlas en su cumplimiento como a exigirselo. Para ello, lo primero es explicitar cuáles son tales responsabilidades de las unidades centrales.

Dirección de Docencia y Pedagogía Universitaria

La misión de la Dirección de Docencia y Pedagogía Universitaria consiste en asegurar el logro de los aprendizajes comprometidos en los planes de estudio,

por parte de todos los estudiantes. Esto, a través del fortalecimiento de la calidad de la docencia; de la formulación de políticas que orientan el diseño e implementación de los programas de pregrado, en los marcos fijados por el Proyecto Formativo y el Modelo Pedagógico; y coordinando la gestión e implementación de los procesos académicos. Promueve también la innovación en las prácticas de aula y la reflexión e investigación sobre las prácticas pedagógicas universitaria, así como la formación continua del cuerpo docente. En cuanto a su visión, busca contribuir a la formación de excelencia de todos los estudiantes, integrando las competencias académicas y profesionales con los valores y finalidades que caracterizan la propuesta académica de la UAH.

Para el logro de los propósitos señalados, la Dirección de Docencia ha identificado tres áreas de trabajo prioritario: (i) diseño y desarrollo curricular; (ii) formación pedagógica universitaria; y, (iii) evaluación de aprendizajes.

En el ámbito del desarrollo curricular, la Dirección de Docencia diseña e implementa políticas que orientan los planes de estudio; entrega lineamientos para la creación de programas nuevos y la presentación de modificaciones en los planes de estudio vigentes ante el Comité Curricular de la universidad; realiza acompañamiento en la implementación de los programas; y colabora en los procesos de autoevaluación y aseguramiento de la calidad, entre otros.

En el área de formación pedagógica universitaria, la dirección dispone de una oferta de formación amplia, diversa y abierta a todos los docentes de la universidad; coordina instancias de formación específica, atendiendo a las necesidades e intereses de las comunidades académicas; y es responsable de la gestión del concurso de proyectos de investigación en docencia universitaria e innovación en el aula.

En el ámbito de la evaluación, la Dirección de Docencia cuenta con el Centro de Evaluación de la Formación Académica Universitaria (CEFAU), cuya misión es desarrollar e impulsar procesos de evaluación, como parte de una política institucional orientada al fortalecimiento académico y al logro de aprendizajes a nivel universitario. Es responsabilidad del CEFAU procesar información y elaborar reportes respecto de instancias de evaluación relevantes dentro de las trayectorias formativas de los estudiantes, en el marco de sus planes de estudio. Corresponde, además, a la Dirección de Docencia la gestión de procesos académicos del área de pregrado; los cuales dicen relación con coordinar el trabajo de los distintos equipos directivos de los programas de pregrado de la universidad; proporcionar información sobre procesos curriculares que permita su formalización en la Dirección de Admisión y Registros Académicos (DARA); proporcionar información curricular para la difusión de la oferta académica; coordinar

procesos de causales de eliminación; promover el uso de información como evidencia para la toma de decisiones; entre otros.

Dirección de Admisión y Registro Académico (DARA)

La DARA, además de sus responsabilidades en el ámbito de los procesos de admisión, tiene como misión registrar y procesar información acerca de la actividad docente y de los procesos formativos, con el propósito de certificar y proporcionar, a quien corresponda, información oportuna, pertinente y veraz. Además, está encargada de velar por la aplicación y cumplimiento del Reglamento Académico del estudiante de pregrado y postgrado y de gestionar eficientemente diversos procesos docentes que inciden en el avance académico de los estudiantes. Todas responsabilidades que tienen implicancias para una oportuna y conveniente gestión curricular, tanto a nivel central como de las unidades académicas.

Entre los procesos más relevantes que se encuentran bajo la responsabilidad de la DARA, se pueden señalar: el proceso de inscripción de actividades curriculares y carga académica de los estudiantes, en general; el registro de calificaciones, a través del sistema de cuadernos de evaluación; la verificación del cumplimiento de exigencias académicas de los estudiantes, tanto las mínimas que originan las eventuales causales de eliminación como las de finalización; la emisión de certificados; la gestión de la programación y de los espacios para la docencia; entre otras.

En el cumplimiento de todas sus funciones, la DARA se relaciona de modo permanente con las facultades y unidades académicas de la universidad y con los responsables de los procesos formativos y sus planes de estudio. Especial importancia tiene, para su trabajo, la coordinación con la Dirección de Docencia en el marco de las políticas académicas vigentes.

Dirección de Biblioteca

Otra dirección de la Vicerrectoría Académica, cuyas funciones también inciden en una adecuada gestión curricular, es la Dirección de Biblioteca. De ella depende, concretamente, la adecuada provisión de la bibliografía que demandan los planes de estudio. Para el cumplimiento de esta responsabilidad, sin embargo, se requiere una organización compleja, que descansa en tres pilares: personal calificado, infraestructura adecuada y colecciones pertinentes y actualizadas.

La responsabilidad de determinar las bibliografías básicas y complementarias, que se requieren para una correcta implementación curricular de los planes de estudio, es de las unidades y los cuerpos académicos a cargo de dichos planes y de sus actividades. Una adecuada y oportuna definición de cuáles son las necesidades bibliográficas de cada programa es fundamental para que el sistema de biblioteca pueda desarrollar las condiciones para satisfacerlas. No solo debe organizar las compras que permitan contar con el número de copias requeridas, sino ponerlas a disposición de los docentes y estudiantes a través de una adecuada catalogación y un servicio de préstamos y consultas en sala acorde con la demanda. Complementariamente, gestiona un sistema de préstamos interbibliotecarios y el desarrollo de bases que permitan acceder a información no disponible directamente. Las colecciones de revistas especializadas y bases de datos acordes a las distintas disciplinas, son también responsabilidad de esta dirección.

Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE)

Entre las múltiples funciones que cumple la DAE, unidad dependiente de la Vicerrectoría de Integración (VRI), todas ellas destinadas a apoyar la formación integral de nuestros estudiantes, interesa destacar algunas que inciden directamente en la gestión curricular y en la concreción de nuestro Modelo Pedagógico.

En primer lugar, la DAE gestiona un conjunto de beneficios estudiantiles que constituyen apoyos reales para que un porcentaje alto de nuestros estudiantes pueda cumplir con sus exigencias académicas y desarrollar exitosamente sus trayectorias formativas. Es tarea de todos estar debidamente informados de los tipos de becas y apoyos existentes así como de las condiciones y requisitos para obtenerlos y mantenerlos en el tiempo. El éxito y oportunidad en que un estudiante egresa de un plan de estudio va a depender, en muchos casos, de un correcto y adecuado uso de estos beneficios.

En segundo lugar, es la DAE quien tiene bajo su responsabilidad la determinación de la oferta y la puesta en práctica de las actividades curriculares correspondientes al área de formación general integral, a través de los llamados cursos Optativos de Formación General (OFG), que se dictan en los siguientes ámbitos: deportivo, artístico, social, empleabilidad, intercambios y desarrollo personal. Estas actividades, si bien no tienen una ubicación fija en las mallas curriculares, hacen parte de las exigencias de los planes de estudio de cada carrera, por lo que se debe cautelar su oportuna realización.

Por último, la DAE impulsa también una serie de programas y actividades complementarios a la formación académica y que no forman parte de los planes de estudio, pero que son un recurso muy útil y necesario para una efectiva formación integral. Se trata de programas e iniciativas como las siguientes: “Universidad Alberto Hurtado Saludable”; “Creciendo Contigo”; programa de selecciones deportivas; “Vive la Cultura en la Universidad Alberto Hurtado”; y múltiples actividades recreativas y deportivas; entre otros.

PROGRAMAS COMPLEMENTARIOS DE FORMACIÓN ACADÉMICA

Programa Arte y Cultura

El programa de Arte y Cultura busca potenciar el desarrollo de las habilidades artísticas de los estudiantes de la universidad, acompañándolos a gestar sus propios proyectos culturales y ofreciéndoles herramientas para que amplíen su visión de la realidad y puedan relacionarse de manera creativa con el mundo que los rodea.

Programa Universidad Alberto Hurtado Saludable

“La salud se crea y se une en el marco de la vida cotidiana, en los centros de enseñanza, de trabajo y de recreo”, es la estrategia que surgió como visión en 1986, en Canadá, en la conferencia internacional sobre la promoción de la Salud. En Chile, diversas universidades, incluyendo la Universidad Alberto Hurtado, han establecido un compromiso hacia la salud de sus estudiantes y han empezado a generar acciones y condiciones que integran las bases de las Universidades Chilenas Saludables. La unidad de Deporte y Salud de la UAH realiza una acción concertada y dirigida a la promoción de una vida sana entre los estudiantes. En relación con sus tres pilares, ha querido generar el Programa Universidad Alberto Hurtado Saludable, el cual tiene como lema “En tu Estilo de Vida no Olvides la Salud”.

Programa Creciendo Contigo

Con la finalidad de responder a las necesidades de la población de estudiantes padres y madres, que cursan carreras de pregrado en la Universidad Alberto Hurtado, la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE) desde el área de Bienestar y Servicios al Estudiante, comienza a desarrollar desde el año 2007 las primeras actividades enfocadas a identificar el número y la situación de los estudiantes que estaban en condición de maternidad y paternidad en la institución. En este contexto y atendiendo las necesidades de los estudiantes padres/madres, a contar del año 2010 se crea este programa cuyo foco apunta a apoyar a los estudiantes de pregrado de la universidad que sean padres o madres, tanto en la permanencia y en la culminación de sus estudios superiores, como, también, en su rol de padre/madre y cuidador responsable del niño/a.

Fuente: www.dae.uahurtado.cl

En el contexto de este Modelo Pedagógico, este tipo de actividades y programas son tan fundamentales en las trayectorias formativas de los estudiantes como aquellas otras, de carácter más claramente académico. Esto supone mantener informados a los estudiantes y motivarlos, en especial cuando se trate de actividades no obligatorias o que no formen parte explícita de los planes de estudio.

Dirección de Cooperación Internacional (DCI)

La DCI gestiona los acuerdos y convenios de colaboración, formación e intercambio a nivel nacional e internacional que establece la Universidad Alberto Hurtado. Más ampliamente, es responsable de buena parte de las relaciones internacionales de la universidad.

Desde el punto de vista del Modelo Pedagógico, cabe destacar la importancia que para las unidades académicas responsables de los procesos de formación tiene el poder establecer o contar con este tipo de convenios de colaboración académica. Ellos abren la posibilidad de fortalecer los planes de estudio, tanto en cuanto propuestas formativas como también al momento de su desarrollo e implementación, ya que se puede contar con experiencias de otras universidades o, directamente, con la visita de académicos que participen en nuestras actividades curriculares.

CONVENIOS DE COLABORACIÓN E INTERCAMBIO

La Universidad Alberto Hurtado cuenta con múltiples Convenios de Cooperación Académica y Acuerdos de Movilidad Internacional con más de 70 instituciones de 25 países en 4 continentes, con universidades latinoamericanas que incluyen más de 15 países, universidades norteamericanas de Estados Unidos y Canadá y universidades europeas en países como Alemania, Francia, Italia, España, Holanda y Bélgica.

Adicionalmente, la Universidad Alberto Hurtado posee convenios con instituciones en Australia y Corea del Sur. La mayor parte de estos convenios involucran tanto pregrado como postgrado. La Universidad Alberto Hurtado pertenece a una serie de redes de cooperación académica, como AJCU (Association of Jesuit Colleges and Universities), AUSJAL (Asociación de Universidad confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina), ODU-CAL (Organización de Universidades Católicas de América Latina y El Caribe) y el Capítulo Chileno de Universidades Católicas.

También cabe destacar la posibilidad de movilidad estudiantil que abren estos convenios, lo que ciertamente puede enriquecer las trayectorias formativas de nuestros estudiantes; ya sea que ellos sean quienes se desplacen a otras universidades o bien que puedan interactuar con estudiantes extranjeros visitantes.

Centro de Desarrollo Personal (CEDEP)

El CEDEP, junto con ofrecer cursos de formación general integral, con temáticas propias del área de desarrollo personal, entrega un servicio de consejería frente a dificultades vocacionales, emocionales, socioculturales y familiares. Con un enfoque psicológico y también pedagógico, el CEDEP pone a disposición de los estudiantes un número determinado de sesiones y, eventualmente, un proceso de seguimiento para evaluar los avances y dificultades que experimentan los estudiantes.

La mayoría de las veces son los propios estudiantes los que recurren al CEDEP; sin embargo, es importante que tanto los docentes como las coordinaciones académicas de los programas contemplen esta posibilidad dentro de los soportes de apoyo al proceso formativo, pudiendo derivar a aquellos estudiantes que requieran este tipo de acompañamiento. Frente a situaciones más complejas, que precisan de un apoyo más intensivo o especializado, el CEDEP recurre a una red de profesionales externos.

Finalmente, los profesionales del CEDEP también están disponibles para apoyar a las unidades académicas que lo requieran en temáticas específicas, a través de talleres y asesorías.

Centro de Ética y Reflexión Social, Fernando Vives, S.J. y Centro Universitario Ignaciano (CUI)

Las actividades del Centro de Ética y Reflexión Social tienen por objeto favorecer el desarrollo de la perspectiva social que caracteriza el Proyecto Formativo de la Universidad Alberto Hurtado. A través de seminarios, proyectos de acción y otras formas de vinculación con todo tipo de organizaciones y realidades sociales, aborda temáticas sensibles para la sociedad chilena actual, en relación con la justicia social, la democracia y los valores del humanismo cristiano. La participación de la comunidad universitaria en las actividades y proyectos impulsados por este centro potencia los procesos formativos y es parte de la formación integral que promueve la universidad.

El área de desarrollo personal, entrega un servicio de consejería frente a dificultades vocacionales, emocionales, socioculturales y familiares.



El Centro de Ética y Reflexión Social expresa también una preocupación especial por la llamada *responsabilidad social universitaria*, en particular impulsando la metodología de Aprendizaje y Servicio. Esta modalidad se basa en una estrecha vinculación entre los contenidos académicos de determinadas actividades curriculares y la realidad social de la cual formamos parte; buscando en esos contextos condiciones apropiadas para que los aprendizajes esperados se realicen y logren, en un marco de servicio a las comunidades involucradas. El recurso a este tipo de estrategias pedagógicas resulta totalmente pertinente con los propósitos y sentidos de la mayoría de nuestros planes de estudio y permite concretar aspectos esenciales de nuestro Proyecto Formativo.

Por su parte, el Centro Universitario Ignaciano, CUI, responde a la inspiración e identidad jesuita del proyecto universitario de la Universidad Alberto Hurtado. El desarrollo de la dimensión espiritual forma parte de la formación integral que propone la Universidad Alberto Hurtado y está considerada en la estructura curricular de los planes de estudio, a través del área de formación general teológica. En ese marco, se ofrecen distintas actividades curriculares, principalmente cursos, que son coordinados e impartidos desde el CUI.

2 INSTANCIAS COLEGIADAS DE APOYO A LA GESTIÓN CURRICULAR

Crecientemente, a medida que el tamaño de la universidad fue aumentando, se valorizó y extendió la constitución de instancias colegiadas en distintas áreas del quehacer institucional. Esto, como un modo de responder de mejor manera a necesidades más diversas y, al mismo tiempo, ir compartiendo espacios de reflexión común y de participación.

Lo anterior, en el campo de la gestión curricular, se traduce en la existencia de dos instancias: la Comisión de docencia y el Comité curricular. En ambas, junto con directivos de unidades centrales, hay participación de las facultades, a través de académicos que las representan. Estas dos instancias se han sumado a la existencia del Consejo académico que también, entre otras funciones, incide en la gestión curricular.

Consejo Académico

El Consejo Académico “es un organismo colegiado y de carácter consultivo, que asesora al rector y al vicerrector académico en la aprobación de normas que regulan el correcto funcionamiento de la actividad académica”. Está constituido, además, por los otros tres vicerrectores o vicerrectoras, por decanos y decanas, representantes de académicos y académicas y consejero o consejera académica de los estudiantes, todos con derecho a voz y voto. Participan también del Consejo Académico la Dirección de Docencia y la Dirección de Aprendizaje Institucional, solo con derecho a voz.

En el cumplimiento de sus funciones, este consejo discute y se pronuncia respecto de distintas materias, que inciden directamente en la gestión académica en general y curricular en particular; entre ellas: creación de programas nuevos; reformas a los reglamentos existentes o aprobación de nuevos; creación de facultades, departamentos, escuelas, institutos o centros.

Comisión de Docencia

Esta Comisión fue creada con la finalidad de asesorar a la Dirección de Docencia en la formulación, desarrollo e implementación de la política general sobre docencia y pedagogía universitaria, que regula los programas de formación de pregrado que ofrece la universidad. Constituye, por lo tanto, un gran apoyo a la gestión curricular.

La Comisión de Docencia está integrada por:

- » *El director de docencia, quien la preside.*
- » *Un académico representante de cada facultad, nombrado por su decano.*
- » *Dos representantes de la Vicerrectoría de Integración.*
- » *Un secretario ejecutivo, nombrado por la Vicerrectoría Académica.*

La Comisión es convocada a sesionar por la Dirección de Docencia, la que puede solicitar la colaboración e invitar a sus sesiones a cualquier miembro de la comunidad universitaria. Puede también invitar a académicos o expertos, ya sean internos o externos, para obtener asesoría en materias que interesen a la Comisión.

FUNCIONES DE LA COMISIÓN DE DOCENCIA

- » Asesorar a la Dirección de Docencia en todas las materias relacionadas con los procesos formativos de pregrado que ofrecen las distintas unidades académicas de la universidad, tanto en lo que refiere a los estudiantes como al cuerpo docente.
- » Colaborar en la puesta en práctica de los distintos procedimientos destinados al aseguramiento de la calidad académica de los programas de formación de pregrado.
- » Apoyar a la Dirección de Docencia en la adecuada difusión y socialización de los contenidos y orientaciones del Proyecto Formativo de la universidad.
- » Contribuir a la explicitación, implementación, evaluación y actualización del Modelo Pedagógico de la universidad.
- » Proponer todas las medidas que considere necesarias para el fortalecimiento o modificación de las políticas impulsadas por la Dirección de Docencia, a la luz del permanente análisis y evaluación de sus resultados.

Fuente: Resolución VRA N°15/2009

Para la mejor realización de las tareas específicas que le competen, la Comisión de Docencia puede establecer subcomisiones de trabajo, de carácter temporal o permanente, según se establezca previamente.

La Comisión tiene un funcionamiento periódico, según lo determine la Dirección de Docencia, considerando también los requerimientos que puedan surgir de las unidades académicas a través de los representantes de las facultades.

Comité Curricular

Es la instancia que decide sobre las modificaciones de planes de estudio existentes, tanto de pregrado como de postgrado y que informa técnicamente los proyectos de creación de nuevos programas. Presidido por los directores de am-

bas áreas, está integrado por dos académicos de la Comisión de Docencia y dos de la Comisión de Postgrado. Esta composición mixta busca favorecer el análisis integrado de los programas de pre y postgrado.

Respecto de las propuestas de creación de nuevos programas de formación y aprobación de planes de estudio, que en su formulación se orientan por los *Procedimientos para la creación de programas* (2006) y la *Política de planes de estudio* (2013, 2019), el Comité Curricular estudia y analiza las propuestas y, posteriormente, emite un Informe Técnico que es parte de los antecedentes que acompañan la presentación y discusión del proyecto ante el Consejo Académico, para su aprobación.

ATRIBUCIONES DEL COMITÉ CURRICULAR EN RELACIÓN CON LA MODIFICACIÓN DE PLANES DE ESTUDIO

Las solicitudes de modificación de planes de estudio serán analizadas por el Comité Curricular quien las podrá:

- a) Aprobar, cuando no hay observaciones ni reparos a la modificación solicitada. En este caso, el Comité las comunicará directamente a la Dirección de Admisión y Registro Académico con el fin de que sean registradas oficialmente.
- b) Aprobar con modificaciones, cuando el Comité considera que existen observaciones o reparos formales a la modificación solicitada y considera que pueden ser subsanadas y verificadas sin necesidad de ser sometidas nuevamente al Comité. En este caso, el Comité indicará cuáles son los aspectos a modificar a las unidades académicas de origen, quienes deberán incorporarlas como paso previo al registro oficial en la DARA.
- c) Remitir para su reformulación, cuando el Comité considera que existen observaciones o reparos de fondo, que deben dar lugar a una nueva presentación. En este caso, las devolverá con los comentarios correspondientes a la unidad académica de origen, la que deberá volver a presentar la solicitud acompañada de los nuevos antecedentes, cuando lo estime conveniente.
- d) Para todos estos casos, la secretaría técnica del Comité evacuará un breve informe, que remitirá a la unidad solicitante de la modificación.

Fuente: Reglamento General del Comité Curricular de la Universidad Alberto Hurtado (2009)

3 UNIDADES ACADÉMICAS, DOCENTES Y ESTUDIANTES

Las unidades académicas, entendidas como el núcleo del quehacer formativo, están organizadas en comunidades compuestas por los académicos que las integran, sus directivos y los estudiantes que siguen la formación que en ellas se imparte. Estas unidades son las principales responsables de la gestión curricular, a través de las direcciones y coordinaciones académicas de cada programa de formación. Son ellas quienes lideran los procesos de diseño, desarrollo y evaluación de los planes de estudio, que se han descrito en los acápite anteriores, en estrecha vinculación con las unidades centrales de apoyo.

Los docentes y los estudiantes, por su parte, son también actores claves en la gestión curricular, ya que son los protagonistas directos de los planes de estudio, entendidos estos no ya en su calidad de hipótesis formativa, sino en su dimensión práctica: las trayectorias formativas concretas. Ellos son quienes, finalmente, hacen realidad, aportando sus características específicas, los planes de estudio. Son, por tanto, quienes disponen de mayor información respecto de las fortalezas y debilidades de las apuestas contenidas en dichos planes. Es por ello que su participación en los procesos de monitoreo, evaluación y ajuste curricular, resulta indispensable y debe ser promovida y facilitada.

Liderazgo de las direcciones y coordinaciones académicas

Cada programa de formación está liderado por un director o directora y una coordinación académica, responsables de velar por la implementación y desarrollo de su correspondiente plan de estudio. En general, estos equipos directivos han participado o han sido responsables, inicialmente, del proceso de diseño de los programas. Es por ello que deben liderar también los procesos de evaluación de dichos planes.

En términos generales, la dirección de un programa de formación es responsable de garantizar su adecuada planificación, ejecución, desarrollo y evaluación. Al ejercer esta función directiva, debe cautelar la excelencia académica; gestionar los recursos tanto académicos como económicos y administrativos que el programa requiera para su desarrollo; identificar y atender los requerimientos de estudiantes y docentes, así como de eventuales contrapartes, teniendo como referentes la misión, el Proyecto Formativo y el Modelo Pedagógico de la universidad.

En términos más específicos, los directores de los programas de formación deben: asegurar la articulación de las actividades académicas y administrativas, a fin de dar cumplimiento general a los objetivos del programa que dirigen; liderar y promover un ambiente de cooperación interna y la correcta aplicación y supervisión de las disposiciones reglamentarias; garantizar el cumplimiento de los criterios de calidad establecidos para todos los procesos y actividades operativas del programa; mantener al día la información y los conocimientos relevantes de las distintas carreras; sostener relaciones académicas con otras universidades tanto nacionales como internacionales; y favorecer el desarrollo de las carreras académicas con el fin de que los académicos actualicen los conocimientos y las habilidades que demanda su desempeño.

Las coordinaciones académicas, por su parte, establecen la relación más cotidiana con estudiantes y docentes de cada programa de formación, con el propósito de establecer aquellos vínculos y procesos de acompañamiento que aseguren su efectiva integración al programa o carrera. Son quienes deben gestionar y coordinar los procesos académicos y administrativos, que permitan la marcha regular y adecuada del programa, en vistas a asegurar las condiciones necesarias para alcanzar los objetivos tanto del programa como del proyecto formativo. Sus ámbitos de acción específicos son: la planificación y gestión académica; la vinculación con los estudiantes; la gestión del avance curricular; la difusión y la comunicación que el programa requiera; la gestión y control de la información; la planificación y organización de actividades; y la gestión de recursos y apoyos académicos.

El liderazgo que ejercen tanto las direcciones como las coordinaciones académicas, junto a los equipos o comités curriculares, encuentra en el Modelo Pedagógico —especialmente en sus orientaciones generales como en aquellas referidas a la gestión curricular— un referente de primer orden.

Rol del cuerpo docente

Los docentes no solo deben conocer e implementar adecuadamente las actividades curriculares que están a su cargo; deben comprender, sobre todo, la estructura curricular y los propósitos del conjunto del plan de estudio en el que se inserta su contribución pedagógica. Se deben crear instancias de encuentro y reflexión entre docentes de una misma área de formación y/o de un mismo ciclo o semestre, pensando desde la enseñanza en la necesaria integración de los aprendizajes. Como ya se señaló, la elaboración conjunta, entre docentes, de las instancias de evaluación de integración contribuye a esta necesaria comprensión común del plan de estudio.

De gran importancia resulta ser, también, la responsabilidad de los docentes en la elaboración de las programaciones semestrales y/o trimestrales de las actividades curriculares, a partir de los programas correspondientes. Este trabajo de contextualización de un diseño de actividad curricular y de estrategias pedagógicas generales y permanentes, considerando las características de los estudiantes y del propio educador, resulta clave para el logro de los propósitos del plan de estudio.

El Modelo Pedagógico de la Universidad Alberto Hurtado contempla una instancia periódica de evaluación de la docencia, desde el punto de vista de los estudiantes. Para ello existe un instrumento, que pone en el centro de la evaluación no solo el desempeño del docente sino la práctica pedagógica por él desplegada, en función de los propósitos de la actividad curricular. Los componentes de este instrumento de evaluación son consistentes y están alineados con las características que, de acuerdo con las orientaciones para la docencia del Modelo Pedagógico, debiesen tener las prácticas docentes. Esta instancia de evaluación docente, a cargo de los estudiantes, puede y debiera ser complementada con otras, tales como la propia autoevaluación que el docente realice de su actividad curricular o la evaluación de pares. Los resultados o evidencias obtenidas por estos u otros medios debiesen estar a la base del seguimiento y monitoreo del plan de estudio y sus resultados de aprendizaje.

La gestión curricular, en consecuencia, no puede ser concebida sin la activa participación y compromiso de los cuerpos docentes. Crear las condiciones para que eso sea posible es responsabilidad del conjunto de la comunidad universitaria, aunque prioritariamente de los directivos responsables de las unidades académicas y de las unidades centrales.

Centralidad de los estudiantes

Los estudiantes, lejos de ser *objetos* de una intervención pedagógica externa a ellos, de acuerdo con las orientaciones generales de este Modelo Pedagógico, son concebidos como sujetos activos y comprometidos con los planes de estudio en los que se están formando. Son ellos quienes van construyendo el conocimiento requerido para el logro de los aprendizajes contenidos en los perfiles de egreso de sus respectivos procesos formativos. Son, como se ha dicho, los protagonistas de las trayectorias formativas que cada plan de estudio les propone.

Los estudiantes, lejos de ser *objetos* de una intervención pedagógica externa a ellos, son concebidos como sujetos activos y comprometidos con los planes de estudio en los que se están formando.



Lo anterior plantea un desafío permanente: lograr en los estudiantes niveles de motivación suficientes por sus procesos de formación, como para que se comprometan activamente con ellos. Esta motivación y compromiso no siempre existen al inicio de las trayectorias formativas y es fundamental desarrollarlos tempranamente. Para ello, la información, en primer lugar, es algo esencial: los estudiantes deben conocer globalmente sus planes de estudio, las exigencias que ellos implican y el modo en que se propone que ellos transiten desde sus perfiles de ingreso a los perfiles de egreso. Compartir y discutir con ellos, por ejemplo, los resultados de las pruebas de diagnóstico de habilidades básicas, al momento del ingreso, puede resultar muy efectivo para dimensionar la magnitud de los desafíos formativos que cada cohorte de estudiantes enfrenta. Lo mismo respecto de los perfiles intermedios y la importancia del ciclo básico, como formación que los habilitará para continuar y terminar satisfactoriamente su formación.

Promover niveles crecientes de responsabilización de los estudiantes respecto de sus trayectorias formativas, tanto en los aspectos estrictamente académicos como también en los administrativos y reglamentarios, resulta fundamental para una gestión más autónoma de su formación.

Comités curriculares de las unidades académicas

La existencia de espacios formales en los cuales las distintas unidades académicas puedan analizar, reflexionar y concordar acciones en torno a la gestión curricular de sus programas de formación, se ha demostrado como algo muy provechoso para el seguimiento y mejoramiento permanente de los planes de estudio. En base a esta experiencia, en el marco de este Modelo Pedagógico, interesa favorecer la creación de comités curriculares por departamentos, carreras o facultades, con el propósito de estimular las reflexiones pedagógico-curriculares al interior de los programas.

Estos comités deben concebirse como espacios privilegiados de reflexión, por ejemplo, respecto de la coherencia y consistencia de los planes de estudio a partir de la revisión de las mallas curriculares; los aprendizajes claves de las actividades curriculares; del logro de las competencias del perfil intermedio y de egreso; de la revisión y ajuste de los programas de las actividades curriculares; de la pertinencia y resultados de las actividades de titulación o graduación; entre otras. Por otra parte, los comités curriculares también pueden ser instancias de análisis de las capacidades docentes, a partir de la consideración de las estrategias pedagógicas y evaluativas requeridas por el plan de estudios de las carreras.

Estos comités cumplen un rol fundamental en procesos propios de la gestión curricular de las unidades académicas, en el marco de las políticas institucionales. Son instancias en las cuales, sobre la base de las funciones mencionadas más arriba, se deben acordar y programar las eventuales modificaciones a los planes de estudio, con el fin de incorporar innovaciones y mejoras orientadas al cabal cumplimiento de sus propósitos.

A continuación se incluye una representación gráfica de los componentes contenidos en este apartado:

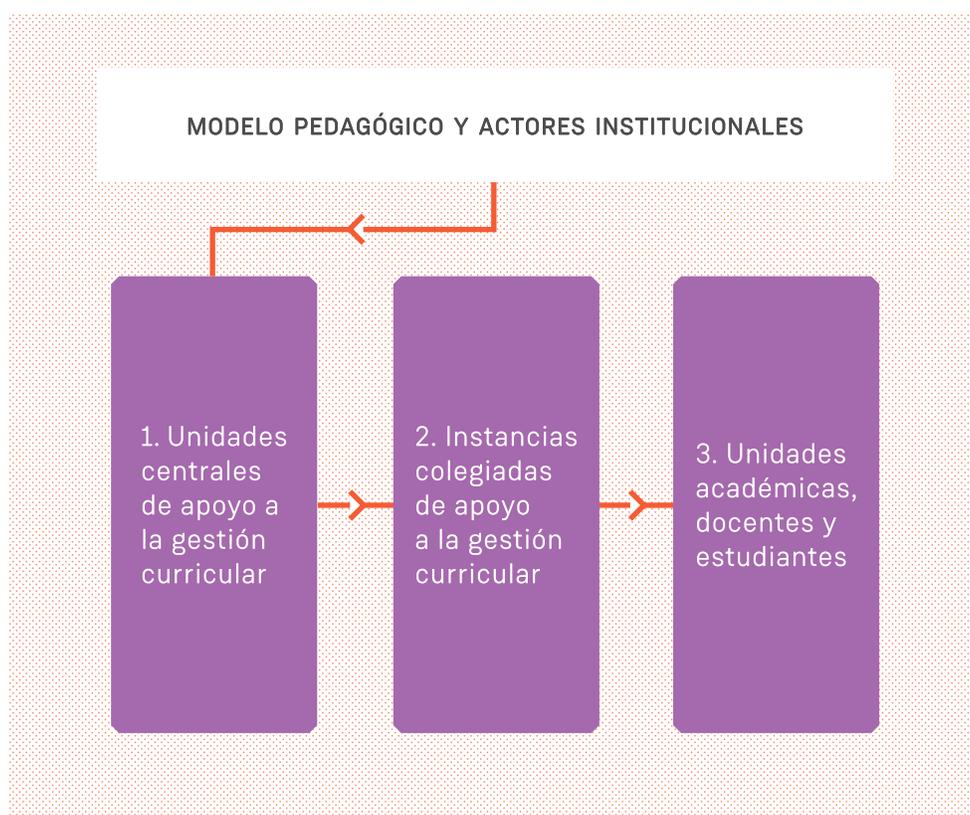


Tabla de materias

Modelo Pedagógico

| | |
|---|-----------|
| Modelo Pedagógico | 20 |
| 1. Fundamentos y Orientaciones Generales | 22 |
| 1. Fundamentos del Modelo Pedagógico | 24 |
| <i>Misión y visión de la Universidad Alberto Hurtado</i> | 24 |
| <i>Sello humanista</i> | 25 |
| <i>Proyecto formativo</i> | 26 |
| <i>Pedagogía ignaciana</i> | 27 |
| 2. Modelo Pedagógico de la Universidad Alberto Hurtado: sentido y características | 28 |
| 3. Orientaciones generales del Modelo Pedagógico | 29 |
| <i>El conocimiento como construcción social</i> | 29 |
| <i>Lectura crítica y reflexiva de la realidad</i> | 30 |
| <i>Procesos de aprendizaje y enseñanza centrados en los sujetos</i> | 31 |
| <i>Relación docente-estudiante entendida como mediación</i> | 32 |
| <i>Resultados de aprendizaje en lógica de competencias</i> | 34 |
| <i>Evaluación de procesos y resultados</i> | 35 |
| 4. Visión dinámica de las orientaciones generales | 37 |
| 2. Orientaciones para la Gestión Curricular | 40 |
| 1. Componentes de los planes de estudio | 43 |
| <i>Estructura curricular</i> | 43 |
| Áreas de formación | 44 |
| Ciclos de formación | 46 |
| Relación entre ciclos y áreas de formación | 47 |
| Duración del plan de estudio y sistema de créditos | 48 |
| <i>Perfiles y trayectoria formativa</i> | 50 |
| Perfil de ingreso | 50 |
| Perfil intermedio | 51 |
| Perfil de egreso | 54 |
| Trayectoria formativa | 56 |
| <i>Actividades curriculares</i> | 58 |
| Programa y programación de las actividades curriculares | 59 |
| 2. Procesos curriculares asociados a los planes de estudio | 61 |
| <i>Procesos de diseño y desarrollo curricular</i> | 61 |
| Diseño curricular | 61 |
| Desarrollo curricular | 63 |
| <i>Procesos de evaluación curricular</i> | 63 |
| Evaluación de procesos y resultados de aprendizaje | 64 |
| Evaluación diagnóstica de habilidades básicas | 64 |
| Evaluación del perfil intermedio | 65 |
| Evaluaciones terminales | 65 |
| Evaluación de los planes de estudio | 66 |

| | |
|--|-----------|
| 3. Orientaciones para la Docencia | 70 |
| 1. Diseño y organización de la actividad curricular | 73 |
| <i>El programa de la actividad curricular como base para el diseño y para la programación</i> | 73 |
| <i>La programación de la actividad curricular como base para su implementación</i> | 74 |
| 2. Gestión de la relación pedagógica | 75 |
| <i>Entornos adecuados y aprendizaje contextualizado</i> | 76 |
| <i>Aspectos socioemocionales</i> | 76 |
| 3. Actividades curriculares y de aprendizaje y estrategias | 77 |
| <i>Tipos de actividades curriculares</i> | 78 |
| <i>Aprendizaje servicio</i> | 80 |
| <i>Ayudantías</i> | 81 |
| 4. Evaluación de aprendizajes | 82 |
| <i>Evaluación de proceso en lógica de competencias</i> | 82 |
| <i>Diseño de actividades de evaluación</i> | 83 |
| <i>Evaluaciones integradoras</i> | 83 |
| <i>Criterios de evaluación conocidos y compartidos</i> | 85 |
| 5. Evaluación de la docencia | 86 |
| <i>Instrumento de evaluación de la docencia</i> | 86 |
| 4. Modelo Pedagógico y Actores Institucionales | 90 |
| 1. Unidades centrales de apoyo a la gestión curricular | 92 |
| <i>Dirección de Docencia y Pedagogía Universitaria</i> | 92 |
| <i>Dirección de Admisión y Registro Académico (DARA)</i> | 94 |
| <i>Dirección de Biblioteca y Archivo</i> | 94 |
| <i>Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE)</i> | 95 |
| <i>Dirección de Cooperación Internacional (DCI)</i> | 97 |
| <i>Centro de Desarrollo Personal (CEDEP)</i> | 98 |
| <i>Centro de Reflexión y Acción Social, Fernando Vives, sj, y Centro Universitario Ignaciano (CUI)</i> | 98 |
| 2. Instancias colegiadas de apoyo a la gestión curricular | 99 |
| <i>Consejo Académico</i> | 100 |
| <i>Comisión de Docencia</i> | 100 |
| <i>Comité Curricular</i> | 101 |
| 3. Unidades académicas, docentes y estudiantes | 103 |
| <i>Liderazgo de las direcciones y coordinaciones académicas</i> | 103 |
| <i>Rol del cuerpo docente</i> | 104 |
| <i>Centralidad de los estudiantes</i> | 105 |
| <i>Comité curricular de las unidades académicas</i> | 106 |

Universidad Alberto Hurtado
Vicerrectoría Académica
Dirección de Docencia y Pedagogía Universitaria
2016, reedición 2019

Proyecto Formativo:

Documento aprobado por el Consejo Académico
(2008)

Concepción y desarrollo de contenidos

Modelo Pedagógico:

Olga Espinoza
Marisol Latorre
Pedro Milos

Edición Modelo Pedagógico:

Marisol Latorre
Pedro Milos

Colaboraron en la elaboración del

Modelo Pedagógico:

Paloma Aravena, Felipe Barrows, Paula Belmonte, Christian Berger, Liliana Bravo, Ricardo Carbone, Flavia Carbonell, Miguel García, Natalia Hernández, Antonia Larraín, Juan Ignacio Latorre, Patricia López, Renato Moretti, Jorge Radic, Macarena Rodríguez, María Teresa Rojas, Sabine Romero, Samuel Yáñez (...entre muchos otros aportes).

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines formativos, respetando y citando la fuente.

Nota: En el presente documento se utilizan de manera inclusiva -es decir, entendiendo que estas denominaciones incluyen a hombres y mujeres- términos como: docente, director, coordinador, entre otros. No se usan referencias explícitas como “las/los”, “o/a”, u otras, con el propósito de evitar la saturación gráfica del documento.

uah / Universidad
Alberto Hurtado

www.uah.cl · Almirante Barroso 10 · Santiago, Chile · +562 2692 0200