

uah / Universidad
Alberto Hurtado



PROYECTO **FORMATIVO** MODELO **PEDAGÓGICO**







PROYECTO **FORMATIVO**
MODELO **PEDAGÓGICO**

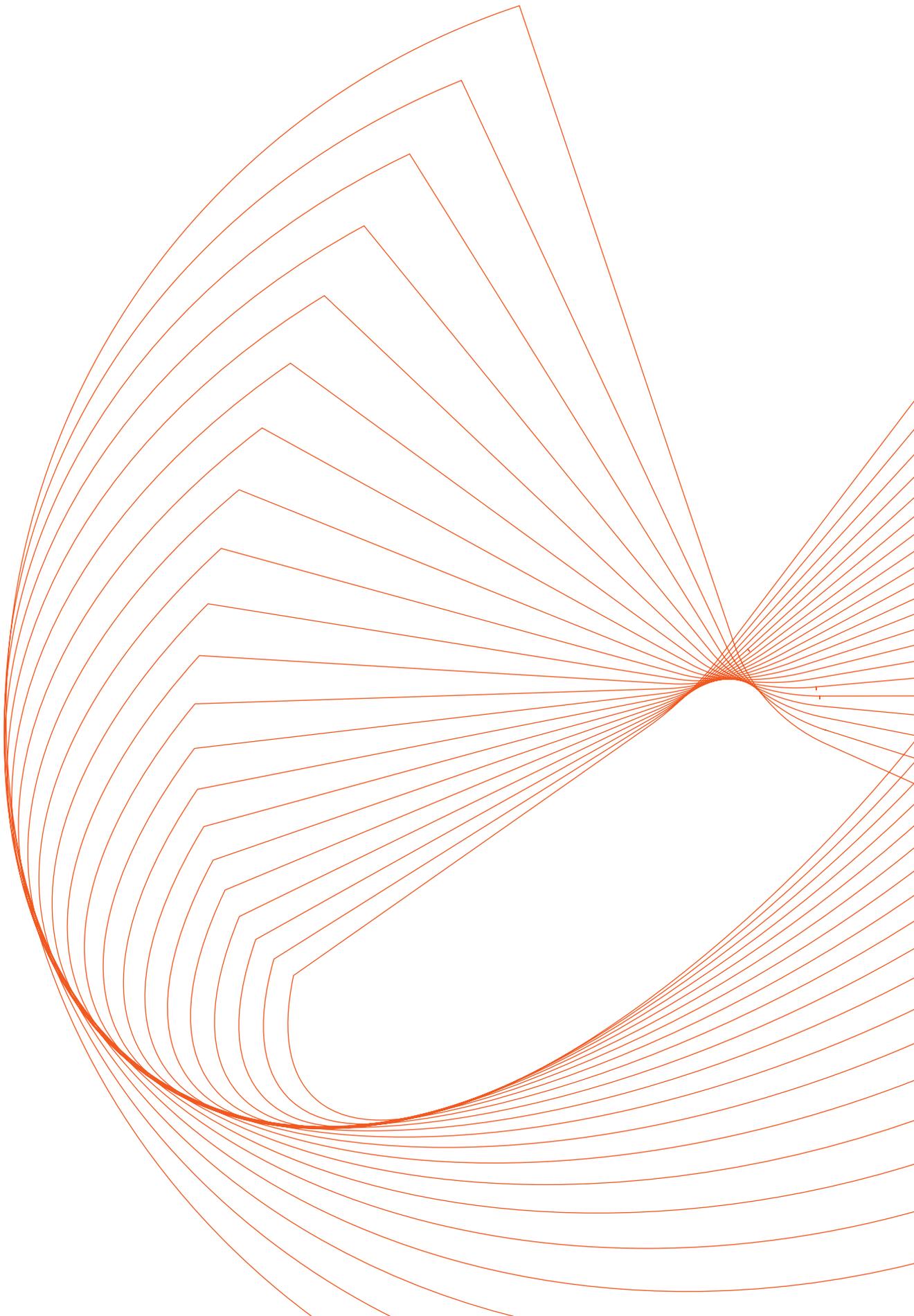
2023

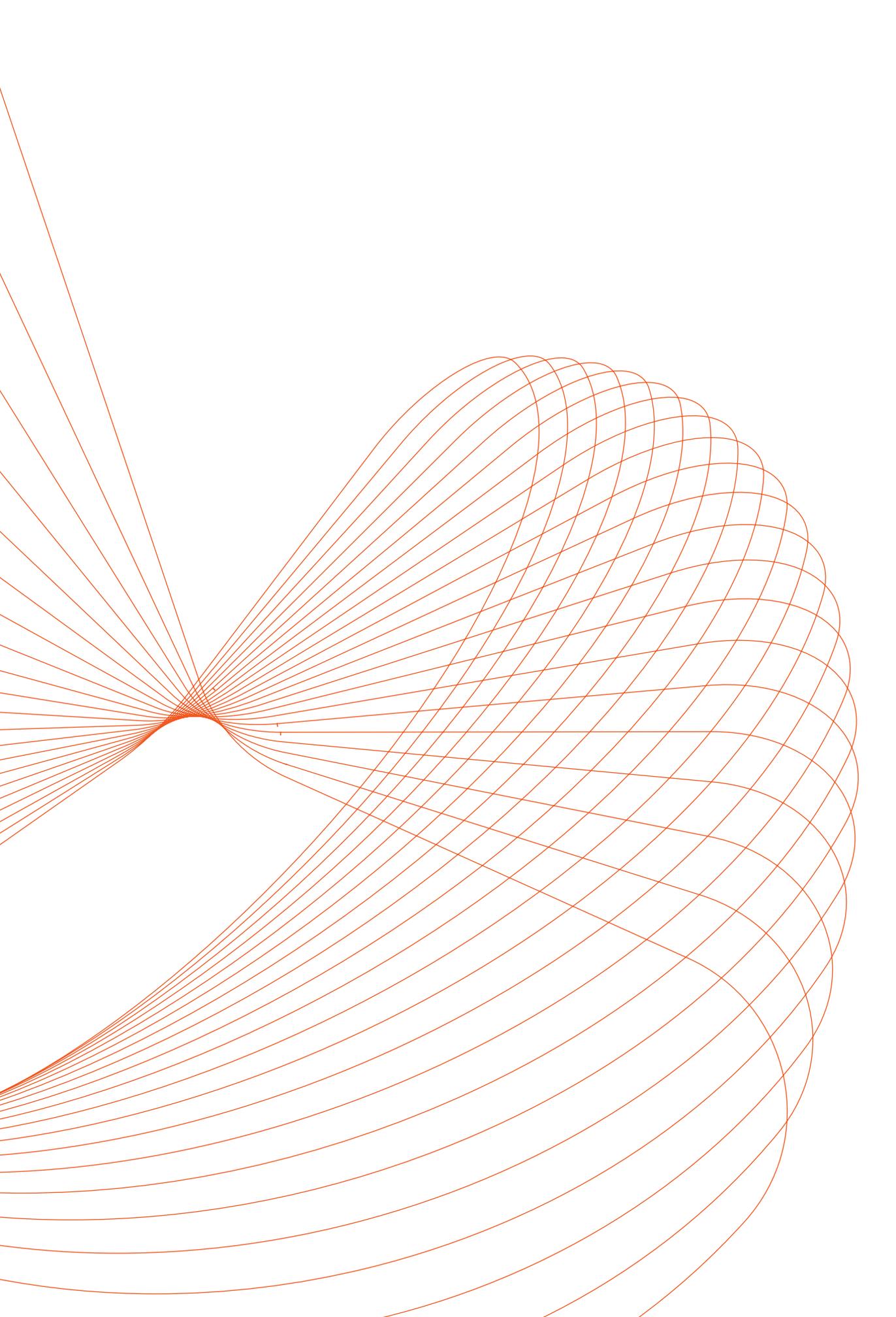
PROYECTO
FORMATIVO
MODELO
PEDAGÓGICO

2023

uah / Universidad
Alberto Hurtado

Texto diagramado con
alineación en bandera
izquierda para mejorar
la legibilidad.





ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	9
PARTE 1:	
PROYECTO FORMATIVO	12
I. Finalidades del Proyecto Formativo de la UAH	15
II. Condiciones para la concreción del Proyecto Formativo de la UAH	19
III. Responsabilidades de las y los distintos actores del proceso formativo	22
PARTE 2:	
MODELO PEDAGÓGICO	26
I. Fundamentos y orientaciones generales	28
II. Orientaciones para la gestión curricular y la docencia en pregrado	56
III. Orientaciones para la gestión curricular y la docencia en postgrado	112
IV. Modelo Pedagógico y actores institucionales	134
V. Cultura de la calidad	156



INTRODUCCIÓN

Desde su creación, la Universidad Alberto Hurtado ha venido implementando una propuesta educativa inspirada en su misión y encarnada en comunidades académicas que se identifican 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 como contrapunto permanente la contribución social que la formación impartida en la universidad busca, la cual es encarnada en las nuevas generaciones de graduados, graduadas y de profesionales.

La Universidad Alberto Hurtado explicita lo esencial de su propuesta educativa, fundada 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 un cuerpo académico responsable de guiar dicha formación. Al mismo tiempo, constituye una declaración de los resultados que se espera obtener de los procesos formativos, señalando las características generales que las egresadas y egresados 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 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 las y 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 indica buena parte de los sentidos y propósitos generales de los procesos de formación, señala su rumbo y proporciona los referentes generales para evaluar sus resultados. El segundo guía dichos procesos 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 académicos, de acuerdo con las características de sus estudiantes y docentes y a necesidades disciplinares y profesionales específicas. El Modelo Pedagógico sirve a la materialización del Proyecto Formativo, a la vez que debe entregar orientaciones claras para su definición. Ambos, finalmente, son interdependientes, deben ser consistentes entre sí, y conocidos y asumidos por la comunidad universitaria.

En línea con lo descrito, el presente documento constituye una actualización del Modelo Pedagógico de la universidad, atendiendo al crecimiento de nuestras disciplinas y a los énfasis en la formación de nuestro estudiantado, tanto de pregrado como de postgrado. Tanto la Vicerrectoría Académica como la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado han sido parte de la actualización que aquí se presenta, contando con la colaboración de distintas y distintos actores de la comunidad universitaria que han contribuido a retroalimentar y enriquecer las definiciones y lineamientos plasmados en nuestro Modelo Pedagógico.



Proyecto Formativo

Universidad Alberto Hurtado







El Proyecto Formativo de la Universidad Alberto Hurtado forma parte de una serie de tres documentos:

- ✦ *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 las y 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 integran el 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.

I. FINALIDADES DEL PROYECTO FORMATIVO DE LA UAH

El sello humanista marca transversalmente el Proyecto Formativo de nuestra universidad y se expresa en su 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 futuras y futuros profesionales o académicas y académicos –en el caso del pregrado–, o bien como profesionales con estudios especializados y capital humano avanzado –en el caso del postgrado– sean, a su vez, un aporte en la transformación de la sociedad hacia condiciones de vida cada vez más humanas y dignas para todos y todas. 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 esta 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 egresadas y egresados, una vez terminado su proceso formativo:

1. FORMACIÓN PARA LA EXCELENCIA ACADÉMICA Y PROFESIONAL

Las y los estudiantes deben formarse a través de procesos que les permitan una disposición al estudio y al aprendizaje 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 les plantea tanto su proceso formativo, como la sociedad en la cual se insertarán 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, y 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 aprendizaje 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. Personas 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. Y además que cuentan 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, si bien prioriza 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. Así, integrar la calidad humana como una finalidad de los procesos formativos, implica enseñar para que las y los estudiantes aprendan a pensar autónomamente, a discernir, a elegir rectamente y en solidaridad con las y los demás.

Los resultados de una formación integral, orientada por la calidad humana, se expresan en profesionales y académicas y académicos íntegros en sus valores; capaces de contemplar en sus desempeños las distintas dimensiones de la vida humana y de involucrarse en las tareas que emprenden; con competencias sociales para relacionarse con las demás personas; capaces de trabajar de modo colaborativo y de valorar los diversos aportes que otras y 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. 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 más allá de la mera 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 académicas y académicos capaces de buscar información, de contrastarla, procesarla y analizarla en función de actualizar permanentemente su comprensión de la realidad, competentes para 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 potenciar en profesionales, académicas y académicos que asuman sus funciones con sentido de responsabilidad social. Personas idóneas éticamente, capaces de discernir en coherencia con sus valores, procurando el bien común y el respeto a los otros y otras, y aptas para 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, académicas 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; y que logran identificar los dilemas éticos de la sociedad en que viven y trabajan.

II. 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, vinculación con el medio y de investigación, creación e innovación, 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 vive el estudiantado. Se trata de una formación que no se logra solo en la sala de clases sino en una diversidad de actividades formativas; que no se juega solo en la relación entre estudiantes y docentes sino en la relación entre todas y todos los miembros de la comunidad universitaria.

De modo más específico, la excelencia académica a la 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 nuestras y nuestros estudiantes han obtenido una formación profesional –en pregrado– y una especialización avanzada –en postgrado– de primer nivel. La investigación permanente y seria en relación con 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 estrategias de internacionalización, 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 del estudiantado requiera, en el entendido de que este acompañamiento es componente 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 del estudiantado. 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 con 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 con los cuales se pretende interactuar, 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 y vinculación con el medio 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.

III. RESPONSABILIDADES DE LAS Y LOS DISTINTOS ACTORES DEL PROCESO FORMATIVO

Uno de los objetivos fundamentales del Proyecto Formativo es contribuir a la identificación de las y 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 las y los distintos actores de la comunidad universitaria, así como sus disposiciones, en función de la concreción de dicho proyecto.

1. RESPONSABILIDAD DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

El Proyecto Formativo de la Universidad Alberto Hurtado requiere de estudiantes dispuestas y dispuestos a asumir responsablemente su proceso formativo, buscando el mayor desarrollo posible de sus talentos y condiciones. Estudiantes que se sientan desafiadas y desafiados por la exigencia académica y que le encuentren sentido en función del servicio que se planteen prestar a sus semejantes y su contribución a la transformación social. Además, es clave la disposición a discernir y distinguir los medios más adecuados para llevar adelante su formación y buscar una relación honesta y sincera con sus pares 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, mostrando lucidez y sensibilidad para buscar las mejores soluciones a los problemas que se le planteen.

2. RESPONSABILIDAD DE ACADÉMICAS Y ACADÉMICOS

El Proyecto Formativo de la Universidad Alberto Hurtado requiere de un cuerpo docente preocupado 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 actualizadas y 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.

Las y 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 las y los estudiantes y que sus cuestionamientos interpelen la investigación que realizan, asegurando su pertinencia y aplicabilidad.

3. RESPONSABILIDAD DE DIRECTIVOS Y DIRECTIVAS, 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

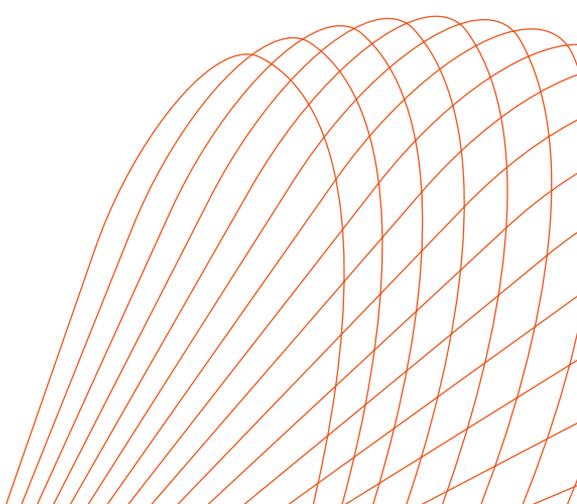
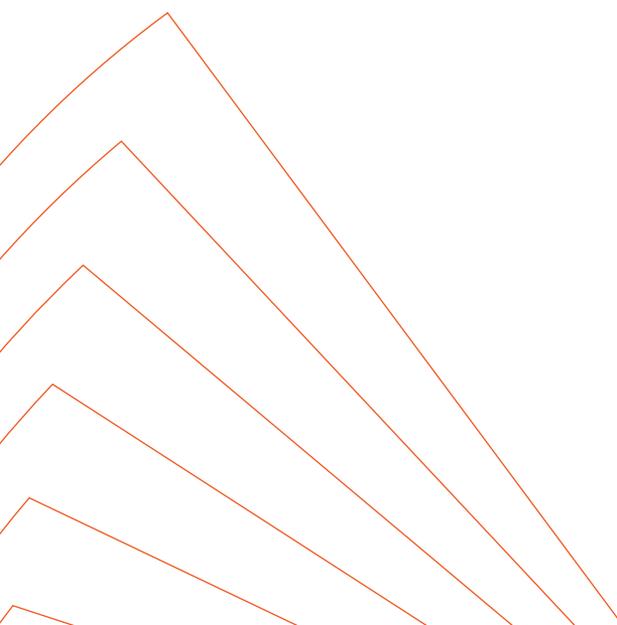
universitaria que lo asume. A las responsabilidades de estudiantes y académicas y académicos, se suman las de sus directivas y directivos y de su personal administrativo. Especial relevancia adquieren también las unidades de servicio y apoyo que contribuyen a formar e integrar las distintas dimensiones 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 las y 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 directivas y 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. Directivas y 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 solo en la especificidad de sus respectivas funciones y tareas sino también en la calidad de la relación que se establece 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 y se expresa en su actividad académica, que manifiesta una particular sensibilidad y preocupación por el ser humano, en todas sus dimensiones.



Modelo Pedagógico

Universidad Alberto Hurtado

UAH







Capítulo I

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.

I. FUNDAMENTOS DEL MODELO PEGAGÓGICO

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.

1. 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 está “integrada por comunidades académicas de excelencia, que forma a las personas integralmente, genera conocimiento de calidad y se vincula colaborativamente con el entorno para contribuir a la comprensión y resolución de los desafíos de la sociedad”. No se trata 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 nacional e internacionalmente como una Universidad de excelencia”. Excelencia que se define en los siguientes términos,

buscando ser: “referente en las disciplinas que cultiva, que promueve una perspectiva interdisciplinar y desde su sello humanista, contribuye a una sociedad más justa, solidaria e inclusiva”. 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.

2. 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, a la vez que avanza hacia un nuevo humanismo. 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 actual.

Así, la vocación humanista de la Universidad Alberto Hurtado se expresa tanto en las disciplinas que cultiva como en la perspectiva del conjunto de disciplinas que cultiva, a través de la investigación y 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 centro de su propia formación.

3. 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 las egresadas y egresados, una vez terminado su proceso formativo. Por ello, 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 las distintas y distintos actores del proceso formativo; especialmente:

- ◉ Las y los estudiantes.
- ◉ Las y los académicos.
- ◉ Los directivos y directivas de 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.

4. 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 confluir 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 las personas, 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 estudiantado, en el cuidado de su persona, en el apoyo al desarrollo de su personalidad. Implica potenciar una persona libre, digna, llamada a conocer, merecedora 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 las y los estudiantes necesitarán apoyos diversos para

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

recuperar y mantener su motivación, especialmente en situaciones de obstáculos, sufrimientos y limitaciones.

En la perspectiva pedagógica ignaciana, la función primordial del cuerpo docente es facilitar la relación progresiva del estudiantado con el saber, proporcionando los fundamentos del conocimiento y creando las condiciones y las oportunidades para que este 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 la 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.

II. MODELO PEDAGÓGICO: SENTIDO, CARACTERÍSTICAS Y ALCANCES

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 los programas en sus distintos niveles educativos y modalidades en que se dictan, de acuerdo con la especificidad de sus propósitos formativos y en concordancia con la planificación institucional.

Se trata de orientaciones pedagógicas y didácticas, de lineamientos para las decisiones curriculares, de estrategias metodológicas y de recursos a los que las y 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 y ajustado al momento histórico de su implementación 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.

Por una parte, existen 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.

Por otra parte, el Modelo Pedagógico debe representar adecuadamente el contexto valórico y normativo propio de la educación superior, a fin de asegurar su pertinencia y ajuste al momento histórico y a las políticas públicas vigentes. De ese modo, los mandatos de la legislación deben encontrar cabida en la institucionalidad y servir de marco para los propósitos formativos institucionales, a través de las políticas y reglamentaciones específicas que la universidad dicta.

III. 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 las personas.
- ◉ 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.

1. EL CONOCIMIENTO COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL

Desde el punto de vista epistemológico, en el Modelo Pedagógico se asume que son las personas quienes construyen el conocimiento a partir de sus experiencias o aprendizajes previos, en diálogo con otros y otras, 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 las personas, como porque se hace cargo de la naturaleza comprensiva y subjetiva del conocimiento

En el Modelo Pedagógico se asume que son las personas quienes construyen el conocimiento a partir de sus experiencias o aprendizajes previos, en diálogo con otros y otras.

que se genera en los campos disciplinares que cultiva.

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 la persona que aprende a alguien que reelabora y transforma aquello que se le enseña.

En efecto, las personas se encuentran mediadas por relaciones de diálogo e interacción en contextos específicos e influenciadas 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.

2. 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 egresadas y 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 personas 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 mutuo 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.

Sumado a lo anterior, la universidad Alberto Hurtado busca desarrollar una cultura universitaria inclusiva que articule equilibradamente los atributos de exigencia académica e inclusión social, con el fin de construir espacios de formación significativos para la diversidad de estudiantes, centrando especial atención en aquellos grupos que requieren apoyos especializados para situaciones de discapacidad. Además, se concibe una formación que integre transversalmente el enfoque de género en todos sus niveles de formación y que compromete a todas y todos quienes desempeñan roles de docencia y de gestión de esta, implementando acciones de sensibilización y actividades formativas acordes a los principios de igualdad de género, educación no sexista y derechos humanos.

En este sentido, la relación pedagógica antes mencionada se entiende, entonces, como una relación que contribuye a dotar de mayor humanidad y conciencia crítica a las personas que participan de ella. Desde esta perspectiva, una relación que niega a otro u otra y no reconoce la historia y el saber de cada ser humano, es una relación autoritaria, centrada en la imposición del saber ilustrado de una de las partes y, básicamente, antipedagógica. Las pedagogías humanistas han destacado 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. Estas y 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 las y 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, y comprometido con la no discriminación.

3. PROCESOS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA CENTRADOS EN LAS PERSONAS

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 las y 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 las personas.

Se entiende que el aprendizaje es un proceso mediante el cual una persona (histórica y social) reelabora y construye significados acerca de la realidad. Esta construcción de significados es posible en contextos de interacción, pues lo que la persona internaliza siempre está mediado por las relaciones sociales y por los códigos culturales con los que cuenta. Esta noción de aprendizaje implica aceptar que las personas conocen cuando reelaboran

cognitivamente la realidad exterior a ellas. A la vez, implica entender que la persona que aprende es activa y dinámica, 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 las y los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje están representados por todas y todos los miembros de la comunidad universitaria. La interacción pedagógica que se juega al interior de cada aula, protagonizada por académicos, académicas 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 todas y 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 persona participa con sus propios capitales culturales, con su historia social e individual, 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 las y 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 institucionales o las expectativas de la comunidad universitaria acerca de lo que pueden aprender las y 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 las personas 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 este sentido, resulta fundamental contemplar las características del estudiantado y fomentar condiciones de inclusión referidas a etnia y género, entre otras, dando especial atención a situaciones de discapacidad que requieren adecuaciones particulares a través del levantamiento de ajustes razonables para el logro de los aprendizajes comprometidos. Se entienden como ajustes razonables aquellas adaptaciones necesarias que se requieren realizar en un caso en particular, con el fin de garantizar el acceso en condiciones de igualdad o equidad de oportunidades para el logro de los aprendizajes definidos en un plan de estudio.

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

4. 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, generada 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 de las y los estudiantes, la resolución de conflictos entre comprensiones y representaciones previas y los aprendizajes nuevos y la reorganización de esquemas de comprensión, entre otros procesos. El rol del cuerpo 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 otras, 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 esta se inscribe. Aquí cobra nuevamente relevancia la promoción y ejercicio de una cultura universitaria inclusiva asentada en un enfoque de género, no sexista y profundamente comprometida con los derechos humanos.

En este contexto, el rol mediador que cumplen las y los docentes supone un interés genuino por la y el estudiante. La y el profesor deben ser considerados por el estudiantado como una figura significativa y validada y, por otra parte, las y los estudiantes deben ser considerados por el profesorado como interlocutores válidos, como creadores de conocimiento. En último término, esto supone una preocupación personal por la y el estudiante, 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 y aprendizaje no solo se refiere a los contenidos y competencias propias de los respectivos planes de estudio, sino que considera también la formación del estudiantado 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 las y los docentes como mediadores en los procesos de construcción de conocimientos de sus estudiantes, lo que involucra tanto aspectos cognitivos como sociales y emocionales.

5. 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 las y los estudiantes de integrar –como resultado de sus procesos de aprendizaje– conocimientos concep-

tuales, habilidades del ámbito disciplinar o profesional y actitudes y disposiciones valóricas inspiradas en la misión de la universidad.

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

La incorporación de esta perspectiva para comprender los resultados de aprendizaje que se pretende para las y los estudiantes, no significa que “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 permiten a las personas 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 las y los estudiantes sean competentes en sus áreas de desenvolvimiento académico y profesional.

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 las personas del proceso formativo.

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

6. 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 calificadas 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: una persona aprende, es decir, 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 de la persona 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, impacta 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: el estudiantado, en tanto personas principales del aprendizaje, debe demostrar su creciente capacidad de integrar los conocimientos que va construyendo y aprendizajes logrados, en situaciones de evaluación complejas e integrales. 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.

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 las personas), representa el núcleo 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 las personas 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 entendida como mediación y Resultados de aprendizaje en lógica de competencias) cualifican los procesos de aprendizaje y enseñanza, en dos sentidos más específicos: por una parte, el tipo de relación que debe establecerse entre las personas que protagonizan el proceso para que produzca los resultados esperados y, por otra, 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 de 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:

Modelo Pedagógico



1.
El conocimiento como construcción social

2.
Lectura crítica y reflexiva de la realidad

3.
Procesos de aprendizaje y enseñanza centrados en las personas

4.
Relación docente-estudiante entendida como mediación

5.
Resultados de aprendizaje en lógica de competencias

6.
Evaluación de procesos y de resultados

IV. MODALIDADES DE FORMACIÓN SEGÚN GRADOS DE PRESENCIALIDAD: DEFINICIONES Y CARACTERÍSTICAS

El Modelo Pedagógico reconoce, en su aplicación, tres modalidades educativas, según grado de presencialidad: presencial, semipresencial o b-learning y en línea o e-learning..

Bajo cualquier modalidad, todo programa de formación impartido por la Universidad Alberto Hurtado comparte el sello humanista de su Proyecto Formativo y sus mismas finalidades formativas. Se debe, también, asegurar que existan las condiciones necesarias para su adecuada implementación, es decir, estar sustentado en procesos formativos integrales y de excelencia, disponer de soportes y apoyos organizacionales y lazos de vinculación con el medio. Y su implementación es responsabilidad compartida entre las comunidades académicas, estudiantes, cuerpos directivos y unidades administrativas y de apoyo a la formación.

Pedagógicamente, las distintas modalidades comparten las orientaciones generales que se presentan en los apartados anteriores y, sobre la base de ese marco formativo y pedagógico común, las distintas modalidades se diferencian y se escogen de acuerdo con los distintos niveles de formación, con el tipo de resultados formativos concretos que se proponga cada programa académico, y con las particularidades disciplinarias de la formación que se imparte. Así, a través del plan de estudio de cada programa impartido en la UAH se concretizan las orientaciones generales declaradas y se establece la articulación que deben tener estas con cada actividad curricular que hace parte del plan de estudio.

Para que todas las modalidades formativas, sin embargo, respondan a las mismas exigencias de calidad y solvencia y puedan hacer visible sus particularidades, deben responder a ciertos patrones de diferenciación. Estas dimensiones a considerar, comunes para todas, son las siguientes:

- **Diseño curricular:** corresponde a las decisiones que van desde los perfiles y la estructura curricular que organizan los planes de estudio hasta la definición de las características de las actividades curriculares y su evaluación, expresadas en los programas de estudio y también en sus programaciones.

- ◉ **Relación pedagógica:** se refiere al conjunto de interrelaciones que se establecen entre docentes y estudiantes, basadas en el diálogo y orientadas al logro de los aprendizajes comprometidos en el proceso formativo; relación que considera a las y los estudiantes como quien aprende y al cuerpo docente como mediador entre el estudiantado y el conocimiento.
- ◉ **Condiciones materiales, tecnológicas y de gestión:** se trata de los elementos que hacen posible la implementación de un proceso formativo, constituyéndose en el contexto material (o virtual) que soporta y apoya concretamente la experiencia de docentes y estudiantes en función del logro de los aprendizajes. La gestión académica tiene especial relevancia en la implementación de un proceso formativo, requiriendo de otros tipos de gestiones, por ejemplo de infraestructura o soporte tecnológico, que deben estar a su servicio para el logro de los propósitos formativos definidos.

Cada modalidad formativa, entonces, debe responder a estas dimensiones, dando cuenta de sus particularidades.

La explicitación y consideración de estos patrones de diferenciación, para las distintas modalidades formativas y a partir de criterios definidos en el ámbito al que corresponda cada programa académico, son las que deben garantizar su calidad y servir de base para una elección coherente y pertinente a los propósitos formativos y sus respectivos aprendizajes.

En el desarrollo e implementación de las distintas modalidades, la referencia a estos patrones y sus contenidos se transforman en un estándar de calidad que institucionalmente se debe asegurar. Es decir, concretamente, cada programa académico deberá precisar y declarar el tipo de diseño curricular que lo orienta, la relación pedagógica que propone y las condiciones materiales y tecnológicas que requiere, de acuerdo con la modalidad de formación que lo sustente, según el grado de presencialidad.

1. PRESENCIAL

En esta modalidad, la formación se realiza de manera presencial, de modo tal que equipos docentes y estudiantes comparten físicamente un mismo espacio y tiempo formativo.

El **diseño curricular** del plan de estudio se estructura según las definiciones correspondientes al nivel de formación, respondiendo a perfiles de ingreso y de egreso, y en el caso de pregrado se suma el perfil intermedio. En este diseño curricular, se asume como base la planificación de actividades curriculares de carácter presencial. Las estrategias de enseñanza y aprendizaje y de evaluación, en consecuencia, asumen esta condición de presencialidad. El plan de estudio puede establecer, además del tiempo de trabajo presencial, tiempo de trabajo autónomo por parte del estudiantado.

La **relación pedagógica** es directa, presencial, recurriendo a interacciones instantáneas –activas y participativas– entre estudiantes y docentes. Esta relación supone una disponibilidad completa del cuerpo docente durante el tiempo pedagógico presencial y la asistencia regular a las actividades por parte de estudiantes. La relación se sustenta también en otros espacios que son igualmente presenciales, como ayudantías y encuentros con docentes.

Como **condiciones** para su implementación, se requiere una infraestructura que permita respetar y solventar, en términos de espacios, los encadenamientos y programaciones de cada período académico; espacios físicos que deben ser adecuados al tipo de actividades curriculares del plan de estudio y a los aprendizajes que se busca alcanzar. En términos de gestión académica y administrativa, se requieren dispositivos y prácticas acordes con su carácter presencial.

2. SEMIPRESENCIAL O B-LEARNING

Modalidad definida como un enfoque mixto de la formación, conocida también como ‘b-learning’ o ‘blended learning’, que se

desarrolla tanto en instancias presenciales como también remotas, en las que participa por igual todo el estudiantado del programa académico. Si bien existen varios modelos de semipresencialidad, todos ellos tienen en común que emplean recursos presenciales al mismo tiempo que materiales y apoyos en línea.

El **diseño curricular** contempla la mixtura entre actividades de carácter presencial y no presencial, como opciones pedagógicas de acuerdo con la naturaleza de los aprendizajes y las características del estudiantado, lo que supone la reestructuración de los tiempos habituales de clase tradicional y la integración de los tiempos presenciales y de aprendizaje en línea. Dependiendo de la proporción de lo presencial y lo no presencial, su diseño puede estar más o menos alejado de los planes de estudio presenciales, aunque podrá encontrar en ellos una referencia; o bien requerir de diseño instruccional. El diseño curricular podrá estar orientado más hacia la evaluación de logros que a las metodologías de enseñanza y aprendizaje, o bien, más enfocado en la utilización de recursos pedagógicos para los procesos de aprendizaje, que al monitoreo y evaluación constante de la evolución del estudiantado; dependiendo ello de los niveles más o menos sincrónicos o asincrónicos de los programas académicos. Estas opciones curriculares y didácticas determinarán diferentes tipos de modalidad semipresencial.

La **relación pedagógica** descansa en soportes y medios que responden al carácter mixto de la formación y supone disponibilidad para ello tanto de docentes como de estudiantes. Esta modalidad, al reestructurar los tiempos destinados a la formación, busca potenciar la participación del estudiantado, de acuerdo con sus características y posibilidades. Por su parte, permite al cuerpo docente ampliar los tipos de interacción con sus estudiantes, de acuerdo con los contenidos y logros de aprendizaje propuestos; cuestiones que deberán estar presentes al momento de optar por mayores o menores niveles de presencialidad y/o sincronía.

Como **condiciones** para su implementación, se requiere disponer tanto de recursos propios de la presencialidad como de soportes que hagan posible una formación a distancia. Por una parte, espacios

físicos adecuados para sus actividades presenciales; por otra, un sistema de gestión de aprendizaje que posibilite asumir una modalidad “streaming” o en línea, para las actividades o instancias no presenciales; y también espacios en la universidad, debidamente equipados, para que estudiantes que lo requieran puedan conectarse a las sesiones a distancia. Consecuentemente, la gestión académica y administrativa debe también adecuarse a este escenario mixto.

3. EN LÍNEA O E-LEARNING

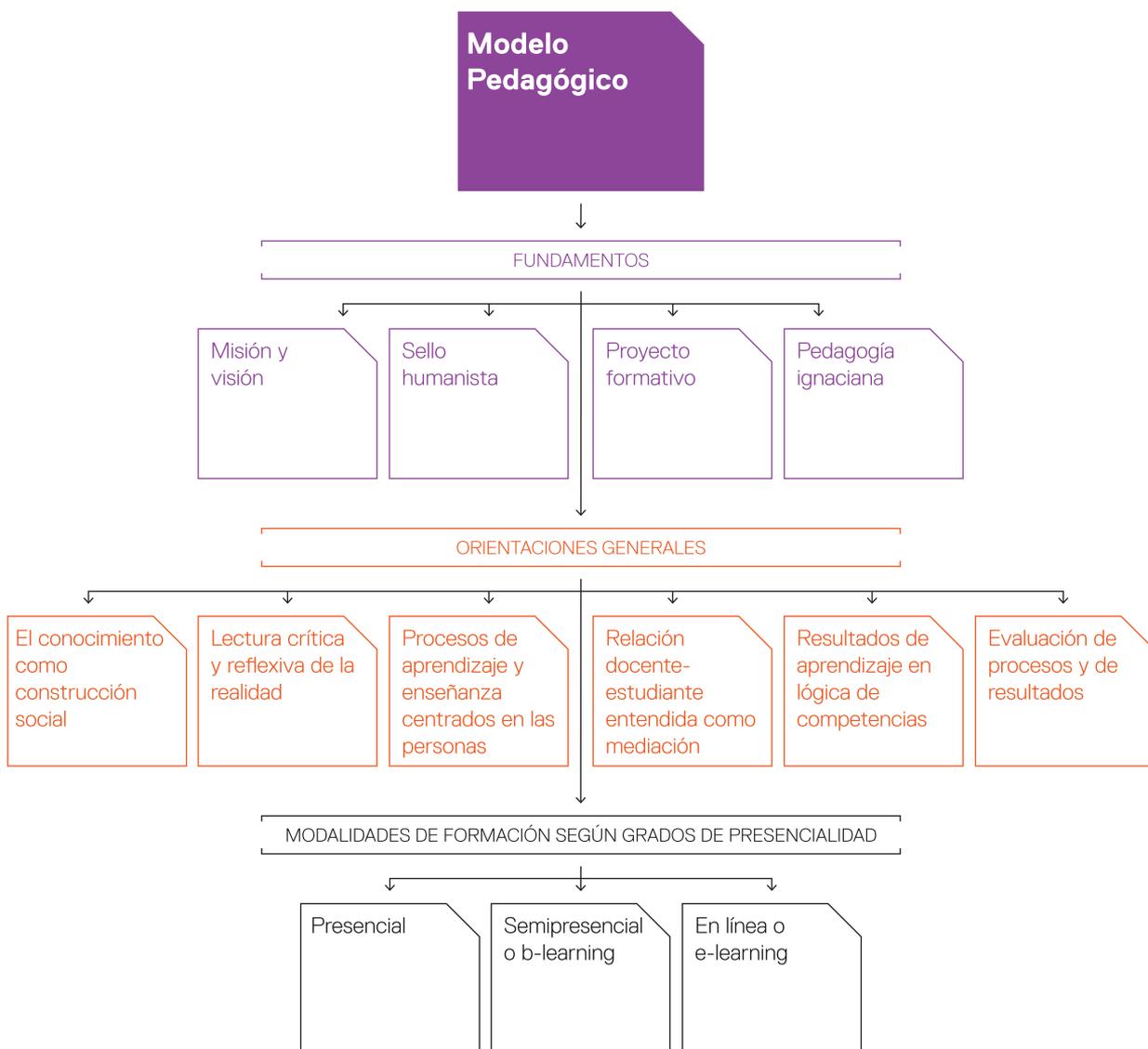
En esta modalidad la formación es totalmente a distancia en base, principalmente, a situaciones asincrónicas, pero que puede incorporar también instancias sincrónicas.

Supone un **diseño curricular** específico, distinto al presencial, del cual no es una adaptación, como podría serlo, de alguna manera, la formación semipresencial. Las actividades curriculares son desarrolladas bajo un proceso de planificación y diseño pedagógico (incluida la evaluación) fundamentado en metodologías de diseño instruccional para ser ofrecidos completamente a distancia, donde se privilegia el trabajo asincrónico.

La **relación pedagógica** entre docentes y estudiantes se establece a través de medios virtuales, mediada por módulos de aprendizaje prediseñados. En este caso, las y los estudiantes siguen el proceso formativo de manera autónoma, orientados remotamente por tutores o por las y los docentes a cargo de los módulos.

Como **condiciones** para su implementación, si bien esta modalidad no requiere de infraestructura física, sí es intensiva en medios tecnológicos que aseguren soporte permanente, en red, accesible para estudiantes y tutores. Requiere de un sistema de gestión de aprendizaje en función del logro de sus propósitos. Como las actividades en esta modalidad son, en general, asincrónicas, el horario de conexión entre docente y/o estudiantes puede ser coordinado entre dichos participantes, según sean los requerimientos pedagógicos que se presenten.

A continuación, se presenta un esquema de síntesis del capítulo:







Capítulo II

Orientaciones para la gestión curricular y la docencia en pregrado

Las orientaciones generales del Modelo Pedagógico de la Universidad Alberto Hurtado sustentan lineamientos más específicos a nivel de la gestión curricular y de la docencia en pregrado y postgrado. En este capítulo se presentan las orientaciones para estos procesos en pregrado.

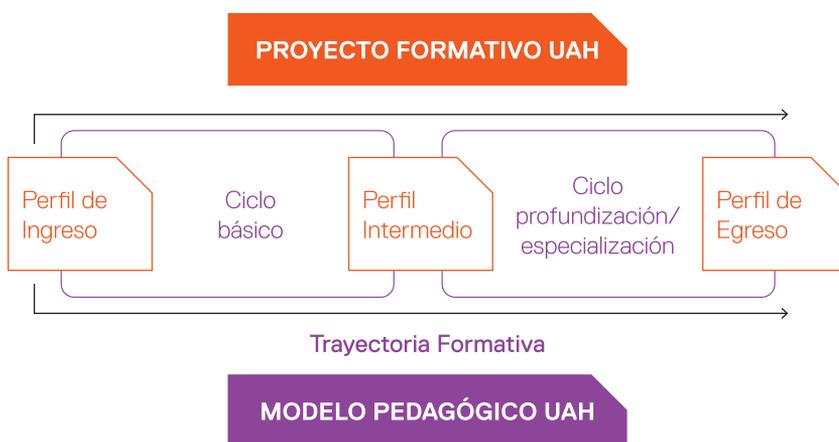
I. ORIENTACIONES PARA LA GESTIÓN CURRICULAR EN PREGRADO

En el marco del Modelo Pedagógico, los planes de estudio de pregrado 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 del estudiantado (perfiles de ingreso), las acciones formativas propuestas (actividades curriculares) y los recursos disponibles.

Las trayectorias formativas son entendidas como el recorrido que cada 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 compromete ambas dimensiones, que se expresan también en las trayectorias formativas.

Estas nociones básicas, asociadas a las orientaciones para la gestión curricular en el pregrado, 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 DE PREGRADO

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 de pregrado es posible distinguir otros tales como la estructura curricular definida en la política curricular institucional (ciclos, áreas y sistema de créditos). Por otra parte, los planes de estudio de pregrado 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 de pregrado se presentan a continuación, agrupadas en tres acápite:

- ⊙ Estructura curricular.
- ⊙ Perfiles y trayectorias formativas.
- ⊙ Actividades curriculares.

ESTRUCTURA CURRICULAR

Un componente común y esencial de los planes de estudio de pregrado 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.

De acuerdo con la *Política de Planes de Estudio de Programas de Pregrado*, la estructura curricular que se propone define áreas y ciclos de formación, a los que se les asocia una cantidad de créditos.

ÁREAS DE FORMACIÓN

En términos generales, las áreas de formación permiten reconocer y organizar las actividades curriculares de un plan de estudio de pregrado, 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 pregrado de la universidad deben considerar tres áreas de formación, que están compuestas, a su vez, de ámbitos de formación más específicos.

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

En el marco de estas áreas de formación comunes, cada plan de estudio puede definir líneas de formación acordes con sus necesidades curriculares, principalmente en el campo 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 líneas de formación disciplinares, si ello contribuye a focalizar mejor ciertos esfuerzos formativos. Estos agrupamientos temáticos pueden ser también transversales a las líneas de formación común; por ejemplo, una línea 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.

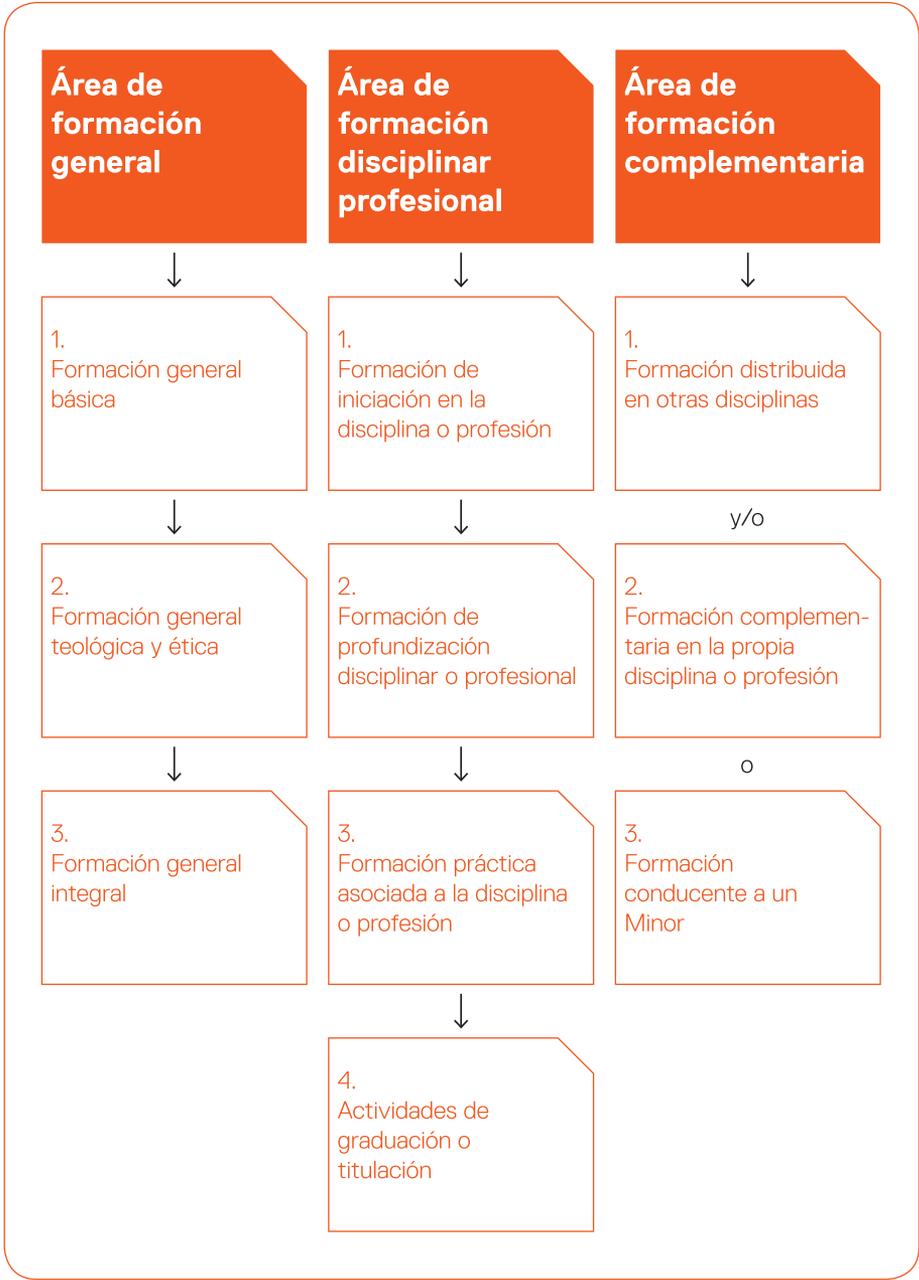
La identificación de áreas y líneas de formación permite también, en términos de gestión curricular, una planificación de contenidos y métodos de enseñanza más pertinente a los propósitos formativos de la línea y una coordinación mayor entre los y las docentes a cargo de las actividades curriculares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

Áreas de formación según Política de Planes de Estudio de Programas de Pregrado

El área de formación general se entiende como un conjunto de actividades curriculares destinadas a ofrecer al estudiantado de pregrado 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.

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.

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.



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. Son 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 pregrado 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. El ciclo básico tiene como propósito ofrecer un ciclo inicial de formación, orientado hacia la formación general y la iniciación en una disciplina y profesión, mientras que el ciclo de profundización y/o especialización tiene como propósito ofrecer un ciclo terminal de formación, orientado a la profundización y apropiación del conocimiento disciplinar y/o profesional. Este ciclo es conducente al grado académico de licenciatura y/o a un 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 del estudiantado. 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.

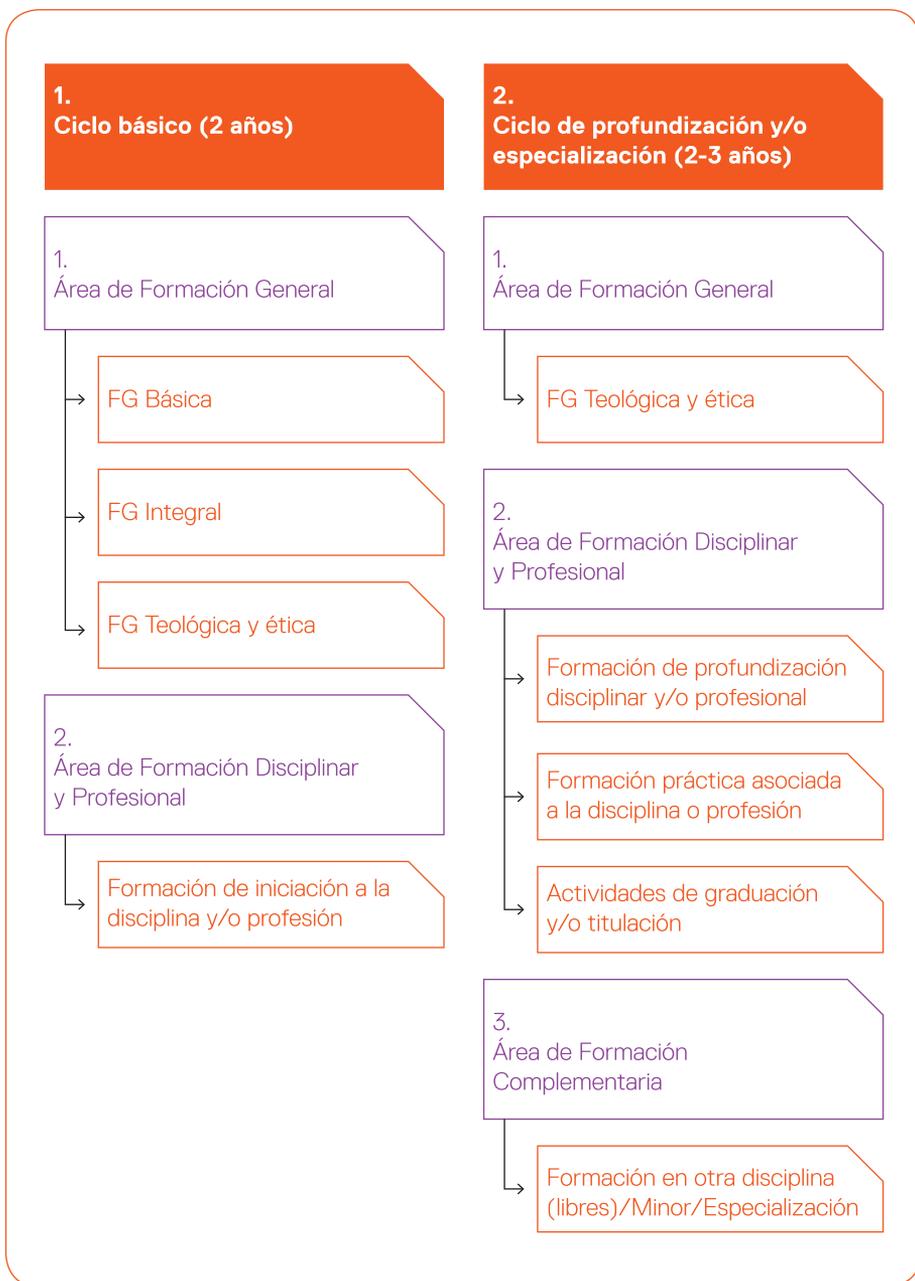
RELACIÓN ENTRE CICLOS Y ÁREAS DE FORMACIÓN

Bajo estas orientaciones, los planes de estudio de pregrado 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 pregrado de la Universidad Alberto Hurtado se conforma del siguiente modo:

Como se observa en la siguiente página, 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.

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 las y 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 por parte del estudiantado, que contemplará el año académico, tanto para actividades lectivas como para las que desarrollan de manera autónoma.

Créditos SCT-Universidad Alberto Hurtado Según política de planes de estudio de pregrado (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 del estudiantado. 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 para régimen semestral, *estudiante jornada completa*, según la denominación de sct-Chile:

	AÑO ACADÉMICO	SEMESTRE ACADÉMICO
Nº de créditos	60 créditos	30 créditos
Nº de semanas¹	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*, según la denominación de scr-Chile:

	AÑO ACADÉMICO	SEMESTRE ACADÉMICO	TRIMESTRE ACADÉMICO
Nº de créditos	36 créditos	18 créditos	12 créditos
Nº de semanas²	36 semanas	18 semanas	12 semanas
Nº de horas de trabajo semanal	30 horas	30 horas	30 horas
Nº de horas totales	1.080 horas	540 horas	360 horas

Considerando este sistema de créditos, los programas de pregrado tendrán creditaje específico en sus áreas y ciclos de formación, según sean programas de conducencia con estudios de régimen semestral y determinada jornada; programas de prosecución de estudios; y programas de continuidad de estudios.

1. Se consideran las semanas lectivas y las de evaluación.
2. Se consideran las semanas lectivas y las de evaluación.

PERFILES Y TRAYECTORIA FORMATIVA

En los programas de formación de pregrado, 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 de cada programa. 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 de pregrado 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 el estudiantado debiese poseer al inicio de su trayectoria formativa, de acuerdo con el plan de estudio al que se incorpora; 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. Por otra parte, el perfil de ingreso puede entenderse también como aquel conjunto de rasgos que concreta y efectivamente posee el estudiantado que ingresa 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 al estudiantado entre programas, pero también entre sí, es importante realizar diagnósticos adecuados de sus perfiles de ingreso en cada proceso de admisión. Esto permite a quienes son responsables de los procesos formativos planificar acciones tendientes a fortalecer aquellas áreas en las que las y 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 prueba de acceso a la educación superior vigente, por ejemplo–, existe una dimensión subjetiva, que considera variables tales como la motivación, la vocación, el compromiso o la realidad sociocultural de la que proviene el estudiantado. La consideración de esta segunda dimensión permite también anticipar las fortalezas o debilidades de las y 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 del estudiantado. 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 debe rendir la totalidad del estudiantado que ingresa a pregrado a la Universidad Alberto Hurtado. Estas prue-

bas 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 el grupo de estudiantes que debe reforzar sus habilidades básicas. 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 de pregrado.

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 estudiantado 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 del estudiantado 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 la y el estudiante prosigan, de forma autónoma o bien con apoyos, sus estudios. Es decir, el grupo de estudiantes que alcanza un nivel de dominio satisfactorio se considera habilitado para continuar su trayectoria formativa de manera autónoma, y quienes 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 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 de pregrado y ser evaluados a través de instancias lo suficientemente complejas como para evidenciar los desempeños esperados.

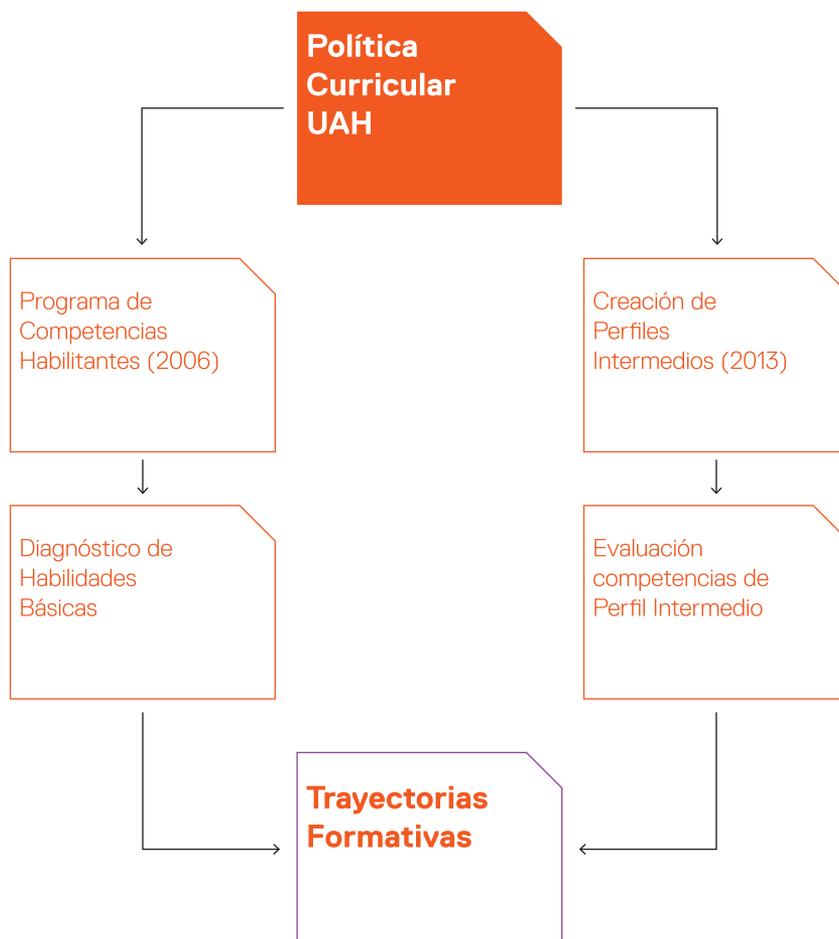
Relación entre Programa de Competencias Habilitantes y perfil intermedio

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 del estudiantado; actualmente, se ha incorporado 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 del estudiantado 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 una o un estudiante de pregrado.

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.



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

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 del estudiantado, 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 una persona 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 ellas y ellos, la capacidad de movilizar e integrar los recursos desarrollados 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 una o 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 de la persona 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 el estudiantado lograría al finalizar su proceso formativo, sino también por la oportunidad en que estos se alcanzarían. Esta importancia se ve reforzada desde el sistema de educación superior, que ha establecido pruebas nacionales que buscan verificar los aprendizajes logrados por el estudiantado universitario al término de sus trayectorias, como evidencia que los habilita para ejercer profesionalmente. Son los casos de las pruebas que deben enfrentar quienes se forman en las carreras de pedagogía y de medicina de cualquier universidad.

TRAYECTORIA FORMATIVA

Tal como fue señalado anteriormente, los perfiles de ingreso del estudiantado universitario 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 personas diversas, 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 su trayectoria formativa, el estudiantado pone 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 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 las cohortes de 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, gradualmente, 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 el estudiantado, 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:



Así, a medida que el proceso formativo avanza, el estudiantado irá 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 al estudiantado 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 una persona 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 actividades curriculares que se consideren claves para la formación inicial del estudiantado o para el desarrollo de las competencias del perfil intermedio. De adoptarse decisiones en este sentido, el rol del cuerpo docente durante los primeros años de estudio en aquellas actividades curriculares 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 una, 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 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 desarrolla el estudiantado con la mediación docente. 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.

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, de preferencia, 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 quienes forman parte del 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.

Estos programas de las actividades curriculares deben tener permanencia en el tiempo y experimentar cambios en el marco de modificaciones o actualizaciones curriculares más amplias. Por sus características, estos programas son un instrumento muy valioso para la gestión curricular y, como tal, deben estar disponibles y ser analizados tanto en el momento de la discusión del plan de estudio y de su aprobación como en la revisión de modo periódico durante procesos de evaluación del plan de estudio.

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 de cada 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.

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 DE PREGRADO

PROCESOS DE DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR DE PREGRADO

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

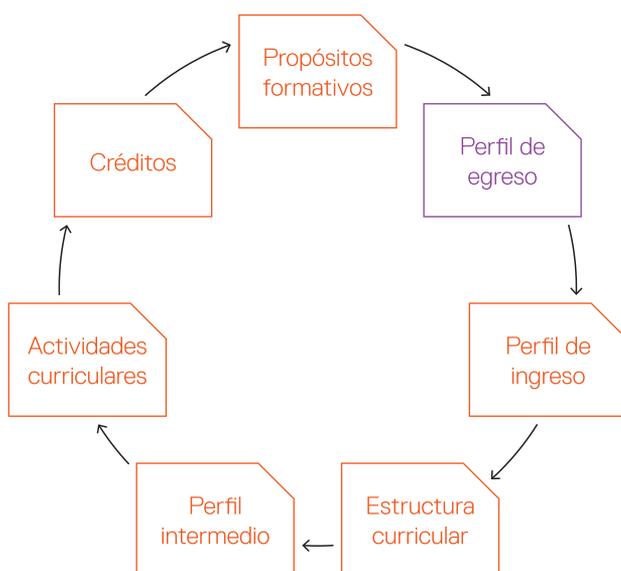
Las características y calidad del diseño curricular de un programa de formación, expresado en su plan de estudio, serán elementos fundamentales para lograr los aprendizajes asociados a la formación que se ofrece.

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 de pregrado. En el caso de las propuestas de creación de nuevos programas de formación, se deben guiar, además, por el Procedimiento de creación de nuevas carreras.

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 de pregrado



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, debiera 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 estudiantado), 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 por docentes 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.

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 de pregrado.

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;

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

esto es fundamental para asegurar los fines últimos de los programas de formación.

En tal sentido, las trayectorias formativas del estudiantado 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 todo el estudiantado que ingresa a la universidad. Este diagnóstico, cuyo propósito es profundizar en el conocimiento del perfil de ingreso del estudiantado, 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 de lengua castellana se evalúan tanto la comprensión de textos escritos como su producción, orientadas hacia la escritura académica. En matemática 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 con las áreas disciplinares de formación. Y en segunda lengua, la prueba es de comprensión del inglés escrito, cuyos resultados sirven también para el posicionamiento del estudiantado en los cursos obligatorios de inglés en sus carreras.

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 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.

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

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 reales. La hipótesis supone que el estudiantado es capaz 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 a partir de su diseño original y debe ser permanentemente evaluada. En efecto, si se comprende y asume que el currículum es un proceso complejo, resulta 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 proviene directamente del proceso de implementación y que es posible recabar mediante la sistematización de datos como los siguientes, entre otros:

- Niveles de avance curricular del estudiantado, 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.
- 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.

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 y empleadoras respecto de la formación y desempeño de las y los egresados.
- ◉ La opinión de las y los egresados respecto de la formación recibida.
- ◉ Las características de la inserción laboral o académica de las y 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 actualizaciones o modificaciones curriculares. Al respecto, es preciso indicar que las actualizaciones y modificaciones curriculares deben estar sólidamente fundamentadas, respaldadas por las evidencias de la evaluación curricular y suscitarse en plazos de tiempo adecuados para que efectivamente se haya recogido la suficiente información y evidencias.

II. ORIENTACIONES PARA LA DOCENCIA EN PREGRADO

Las prácticas docentes son entendidas como el conjunto de acciones, estrategias y recursos que el cuerpo docente utiliza en función del logro de aprendizajes. Es decir, con el objeto de que el estudiantado 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 de pregrado, que organizan los procesos de formación, y de las trayectorias formativas del estudiantado asociado 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 del estudiantado, 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 de pregrado, 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 contemplar 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:

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

- 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, las cuales no necesariamente se presentan en el mismo orden descrito ni con el mismo nombre que se describen en el capítulo. Esto responde a la contextualización que se hace del instrumento al estudiantado.

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 de docente y 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 las personas, reconociéndolas como elaboradoras y constructoras de significados acerca de la realidad. Por ello, incorporar las características de las y los estudiantes se constituye en una necesidad al momento de elaborar la propuesta de enseñanza; y 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 estudio 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, cada docente toma un conjunto de decisiones y acciones para concretar los propósitos de aprendizaje de la actividad curricular, considerando la realidad del estudiantado destinatario. 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 y 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 las y los estudiantes; incorporando grados de flexibilidad para detenerse en alguna cuestión o temática que resulte de interés para el estudiantado, 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 cuerpo docente, la programación es un instrumento útil para organizar los contenidos y planificar 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 de las y los estudiantes.

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

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 las y los participantes (docente, ayudantes, estudiantes); la explicitación de expectativas, y la indagación en los conocimientos previos del estudiantado.

2. GESTIÓN DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA

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

Esto último implica comprender que la o el docente actúa como mediador entre el estudiantado 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

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

interacción social que, para el caso de los procesos formativos, hace parte del clima propicio para el aprendizaje.

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; tener en cuenta e incorporar las opiniones de las y 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 las y los estudiantes se enfrenten 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 del estudiantado, lo que requiere su continua contextualización. Por ejemplo, el tipo de relación pedagógica que se propone siempre se orienta al desarrollo de la autonomía estudiantil; sin embargo, los niveles de autonomía que puede favorecer una o un docente variarán dependiendo de si la o el estudiante se encuentra en el inicio de su trayectoria formativa o al término de esta.

ASPECTOS SOCIOEMOCIONALES

Respecto de la dimensión socioemocional comprometida en la relación pedagógica, las y los docentes deben considerar igualmente la

posición de las y los estudiantes en su trayectoria formativa. Quienes 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 quienes desarrollan las últimas actividades propias de los procesos de titulación y graduación.

Contemplar estos aspectos en el diseño de las actividades curriculares es fundamental. Lo mismo, el impacto que tiene en el estudiantado ser parte, como muchas y muchos lo son, de la primera generación de sus familias en ingresar a la universidad. O la condición de muchas y muchos otros que trabajan para financiar sus estudios.

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 las personas, conlleva la necesidad de poner en el centro de la práctica docente la preocupación por las actividades a través de las cuales el estudiantado va 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:

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.

- ◉ **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 metodologías activas –como, por ejemplo, estudios de caso o resolución de problemas– a partir de las cuales se invite a las y 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.
- ◉ **Seminarios:** este tipo de actividad curricular potencia la construcción de conocimiento individual o grupal de las y los estudiantes, a través del desarrollo de actividades de indagación y análisis respecto de tópicos específicos. Los seminarios facilitan la participación activa de las y 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 cuerpo docente se fortalece mediante el uso de estrategias de comunicación, que inviten a la reflexión y a la indagación.
- ◉ **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 de la y el docente consiste en el acompañamiento a sus estudiantes, ofreciéndoles orientación y recursos que les permitan ampliar sus aprendizajes.
- ◉ **Laboratorios:** este tipo de actividad curricular permite la construcción de aprendizajes mediante la participación de

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 estudiantado en su proceso de aprendizaje.

- ◉ **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 esta presenta. Para llevar a cabo esta actividad curricular es deseable que las y los estudiantes sean acompañados por una o un guía, o coordinador o coordinadora, que, desde la universidad, les comparta las directrices y oriente las tareas que desarrollarán, siempre con el propósito de promover su autonomía.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

En el marco de las actividades curriculares, las actividades de aprendizaje son situaciones diseñadas por docentes, con el fin de generar experiencias a través de las cuales las y los estudiantes van construyendo los aprendizajes esperados. Es en función de estas actividades que el cuerpo docente selecciona estrategias de enseñanza y 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 se 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 alcanzar. Los aprendizajes pueden ser cognitivos, procedimentales o actitudinales; teórico-conceptuales, disciplinares o prácticos, o involucrar el desarrollo de habilidades específicas. Las decisiones que la o 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 del estudiantado (perfil de ingreso, sus intereses y conocimientos previos); 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 las y 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.

METODOLOGÍAS ACTIVAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE VINCULADAS A LA COMUNIDAD

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 las metodologías activas de aprendizaje vinculadas a la comunidad (aprendizaje + servicio, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, Capstone, entre otras), dado que entregan herramientas que facilitan la concreción de la misión institucional. En efecto, estas permiten la realización de una actividad académica

de impacto social, contribuyendo a la formación de futuras y 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 metodologías activas de aprendizaje vinculadas a la comunidad, facilitando la interacción entre estudiantes y la realidad. Esto se realiza en base a un diálogo de saberes, recíproco, que supone el reconocimiento y puesta en valor de fortalezas, del apoyo mutuo, de la solidaridad y del conocimiento de las comunidades. 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 la y el estudiante a las y los actores sociales, y viceversa.

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 las y los ayudantes, este es un espacio en el que potencian sus habilidades y fortalecen un conocimiento profundo del campo disciplinar de su interés. Las y 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 del estudiantado, se destaca: ayuda 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 quienes participan de ella, 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 del estudiantado. 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 las y 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 posibiliten evidenciar que la y 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.

Los criterios de evaluación deben ser informados previamente al estudiantado, con el fin de que conozcan con claridad sobre lo que se les evaluará. Con posterioridad a cada evaluación, la o el docente debe proporcionar retroalimentaciones que den cuenta al estudiantado 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, las y 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:

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

- ◉ Deben estructurarse en función de las competencias 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 cada 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 del estudiantado.

Este tipo de situaciones de evaluación, en general, debe propender a que el estudiantado 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 este 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.

Situaciones de Evaluación Integradora

- ◉ 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 de la y el 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 estudio en los que se insertan. Al tratarse de situaciones que deben ser resueltas a partir de una producción concreta de la o el estudiante, ellas pueden ser evaluadas en relación con la calidad del proceso de ejecución y al resultado. Finalmente, se puede agregar que estas evaluaciones debiesen ser abordadas y resueltas por cada estudiante, demostrando grados crecientes de autonomía.

Es necesario recordar que estas instancias de evaluación complejas e integradoras, con sentido para el estudiantado 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 académico. 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 las y los estudiantes.
- Diseñar instrumentos de evaluación de modo conjunto entre docentes pertenecientes a un área o departamento, o al menos entre quienes imparten una misma actividad curricular.

- ◉ Consensuar criterios para el diseño de instrumentos de evaluación referidos a un mismo tipo de habilidades o a una misma 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 DE PREGRADO

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 todo el estudiantado que cursa las distintas actividades curriculares en cada periodo

académico. En él se les solicita que evalúen distintas dimensiones de la experiencia vivida, poniendo el foco en el desempeño de la o el 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 de pregrado

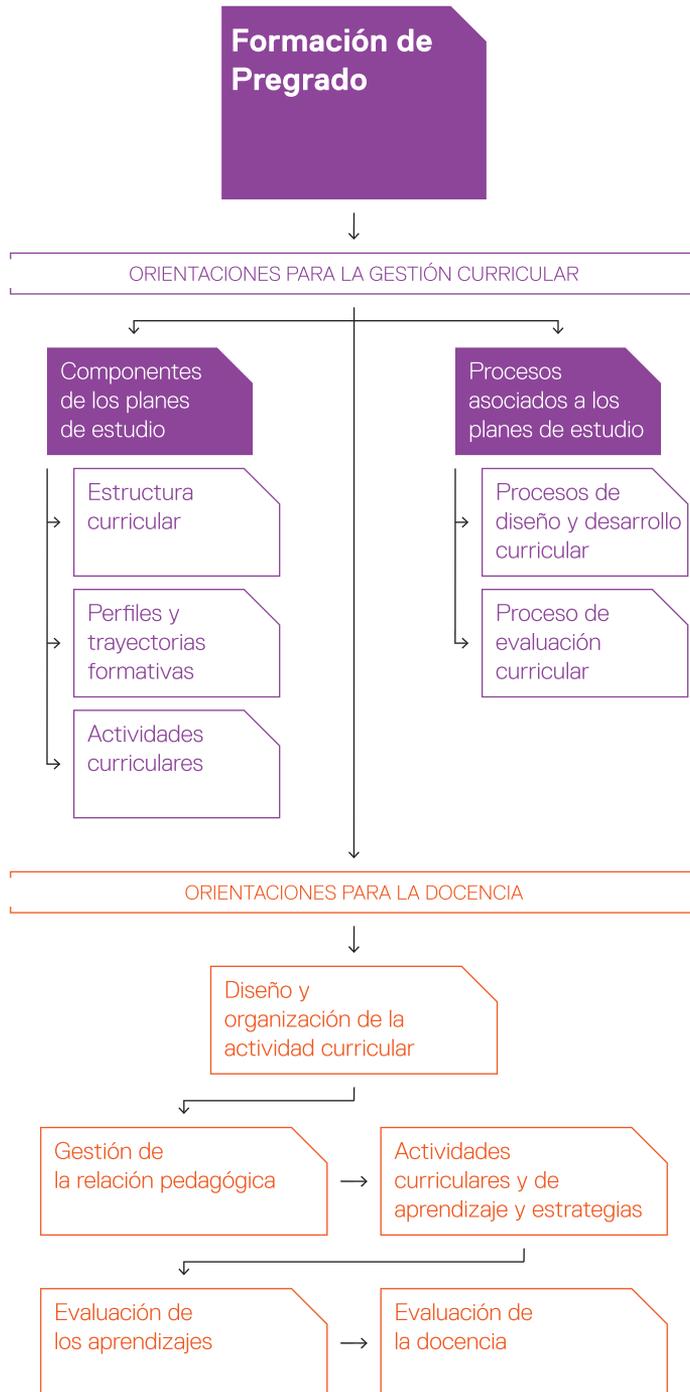
- ◉ **Organización del proceso de enseñanza:** decisiones y acciones de la o el docente para concretar los propósitos de la actividad curricular, considerando la realidad de las y los estudiantes.
- ◉ **Metodologías de enseñanza y aprendizaje:** acciones didácticas desarrolladas por la o el docente, orientadas al logro de los aprendizajes esperados de la actividad curricular, por parte de las y los estudiantes.
- ◉ **Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje:** actividades diseñadas y desarrolladas por la o el docente, para evidenciar el logro de los aprendizajes de las y los estudiantes y retroalimentar el proceso formativo.
- ◉ **Relación con el estudiantado:** Disposiciones y acciones de la o el docente destinadas a establecer una interrelación pedagógica, basada en el diálogo y orientada al aprendizaje de las y los estudiantes.

Los resultados de esta evaluación, que recoge la percepción del estudiantado, 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 del estudiantado, si bien es importante, no es el único parámetro con el cual se debe evaluar la docencia. La autoevaluación del propio cuerpo docente 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 el propio cuerpo docente.

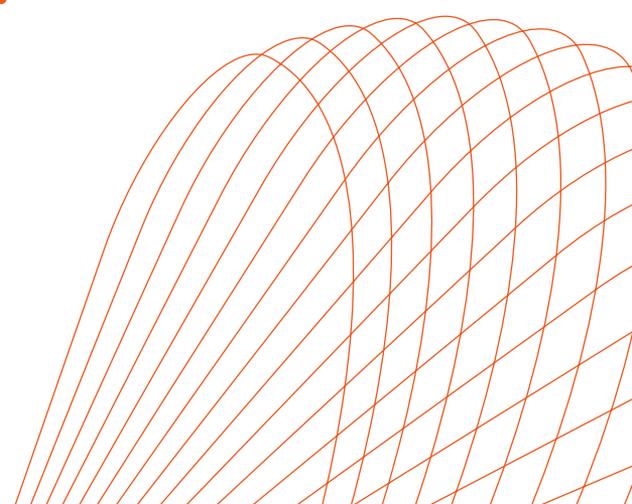
Finalmente, el hecho de que el instrumento de evaluación de la docencia de pregrado recoja los cuatro ámbitos que el Modelo Pedagógico asocia a la docencia de calidad, busca reforzar, desde una perspectiva formativa, la integración de las orientaciones generales y las orientaciones para la gestión curricular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

A continuación, se presenta un esquema de síntesis del capítulo:





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. Es decir, considerando las características del estudiantado, sus intereses, expectativas, aprendizajes previos y los aprendizajes esperados, en distintos momentos de la trayectoria formativa.







Capítulo III

Orientaciones para la gestión curricular y la docencia en postgrado

Las orientaciones generales del Modelo Pedagógico de la Universidad Alberto Hurtado, descritas en el capítulo I, sustentan lineamientos más específicos a nivel de la gestión curricular y docencia en postgrado. El presente capítulo corresponde a la concreción de dichas orientaciones generales a nivel de postgrado en la UAH.

En el marco del Modelo Pedagógico de la UAH se reconocen, para el nivel de postgrado, definiciones conceptuales de los tipos de programas impartidos considerando, en general, sus características de acuerdo con la política nacional y con criterios de calidad curricular. Más en particular, estas definiciones se refieren a la descripción tanto de los procesos como de la estructura curricular y a las características de los componentes de los planes de estudio.

Para todo lo anterior se consideran criterios operativos, procedimentales y de calidad, en sintonía con la política vigente de la Educación superior postgradual. El Proyecto Formativo y el sello institucional de la UAH, por su parte, buscan resguardar la pertinencia, actualización y vanguardia investigativa de la oferta formativa de postgrado de nuestra universidad.

I. LA FORMACIÓN DE POSTGRADO EN LA UAH

La formación de postgrado en la UAH se identifica por comunidades académicas de excelencia que cultivan ámbitos disciplinares e interdisciplinarios a nivel de magíster y doctorado. Encuentra sus rasgos identitarios en la misión y visión de la universidad y en el Proyecto Formativo, en coherencia con los objetivos delineados por la planificación estratégica institucional. En ese marco, se han definido los siguientes aspectos del postgrado, como ámbitos de fortalecimiento y desarrollo:

- ◉ Investigación, innovación y desarrollo del conocimiento avanzado, que están presentes en las descripciones de los programas de magíster y doctorado.
- ◉ Levantamiento de mecanismos de articulación que consideren condiciones bajo las cuales es factible realizar este tipo de vínculos, además del monitoreo permanente de los procesos de evaluación y toma de decisiones.
- ◉ Estrategias de internacionalización, diferenciando entre acciones para programa de dedicación parcial o completa.
- ◉ Apertura de nuevas modalidades de formación, especialmente para aportar a las oportunidades de continuidad de estudios de postgrado, llegando a diversos lugares de Chile y la región.

II. DEFINICIONES CONCEPTUALES DE LOS PROGRAMAS DE MAGÍSTER Y DOCTORADO

Para comprender y fundamentar la selección de los componentes curriculares de los programas de postgrado de la UAH se hace necesario tener a la vista la regulación y definición de este tipo de programas. En el caso de los programas de magíster, el sistema nacional reconoce dos tipologías: los de carácter académico y los de carácter profesional, mientras que en el caso de los programas de doctorado se mantiene la exigencia de un enfoque académico e investigativo de alto nivel.

En términos generales, los programas de carácter académico, también llamados de investigación, se orientan predominantemente a la profundización del saber en una disciplina o área del conocimiento. Para ello, sus actividades curriculares deben fomentar la autonomía, el pensamiento crítico, reflexivo y analítico, y el desarrollo de capacidades en investigación, innovación, creación y generación de conocimiento de vanguardia para el abordaje de los desafíos de la disciplina en el contexto de la sociedad globalizada, aspectos todos propiamente académicos.

Por su parte, los programas de carácter profesional o profesionalizantes, son aquellos orientados a la profundización y especialización de saberes disciplinares, ocupacionales, científicos, técnicos y tecnológicos actualizados en el ámbito específico de su aplicación al ejercicio y quehacer profesional en una o varias disciplinas.

En el marco de estas definiciones, la Universidad Alberto Hurtado imparte programas de postgrado académicos que otorgan el grado de Magíster y el de Doctor o Doctora y programas de postgrado profesionalizantes que otorgan el grado de Magíster, pudiendo estos últimos organizar también propuestas de carácter mixto, cumpliendo para ello con los requisitos correspondientes.

1. TIPOS DE PROGRAMAS DE POSTGRADO EN LA UAH

MAGÍSTER ACADÉMICO

Estos programas, en general, corresponden a estudios avanzados que procuran el desarrollo de competencias analíticas, sintéticas, de abstracción y de aplicación práctica. Estas competencias se desarrollan en un nivel de mayor profundidad, complejidad o especialización respecto del nivel de formación que entrega la licenciatura o título profesional anterior.

Los programas de magíster académico se caracterizan por poseer una orientación hacia el conocimiento avanzado en una o más áreas de estudio –considerando además los desafíos de multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y/o transdisciplinariedad– y por fomentar la autonomía y el pensamiento reflexivo y analítico en el estudiantado.

En este caso, el programa debe contar y dar cuenta de la existencia de objetivos y de un perfil de egreso explícitos, claramente definidos y consistentes entre sí. Estos deben ser coherentes, además, con el carácter académico del magíster y con la misión institucional. Estos elementos deben verse debidamente reflejados en el plan de estudio, en las competencias del perfil de egreso y en las líneas formativas del programa.

MAGÍSTER PROFESIONAL

Los programas de magíster profesional se caracterizan por poseer una orientación hacia la profundización, especialización, aplicación o práctica en una o más áreas de estudios —considerando, además, los desafíos de multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y/o transdisciplinariedad— y por situar a sus estudiantes en los avances recientes de estas, con el objetivo de su aplicación en el ejercicio profesional. Esto significa imprimir un carácter más

creativo, tecnológico, metodológico y con enfoque en el desarrollo de habilidades y destrezas no solo reflexivas, sino también prácticas o de resolución de problemas concretos que se presentan en el ámbito profesional.

Al igual que en los magísteres académicos, deben contar con objetivos formativos muy claros y precisos y un perfil de egreso que presente concretamente las competencias que adquirirá el estudiantado de estos programas, junto con definir sus líneas de desarrollo y aplicación, que luego se representarán en el plan de estudio.

DOCTORADO

Los programas de doctorado corresponden a estudios conducentes al más alto grado académico otorgado por el sistema universitario. Comprende un proceso sistemático de investigación o creación que culmina con la elaboración, defensa y aprobación de una tesis que amplía las fronteras del conocimiento en una o más áreas involucradas, considerando los desafíos de multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y/o transdisciplinariedad e internacionalización de este tipo de programas.

Al igual que en los casos anteriores, estos programas deben poseer objetivos claros, un perfil de egreso que declare competencias de alto nivel investigativo y unas líneas de investigación consolidadas y de vanguardia que cuenten con desarrollos susceptibles de ser sistematizados y enseñados en un ámbito académico exigente.

Todos los magísteres académicos, profesionalizantes y doctorados deberán estar sustentados por comunidades académicas con líneas de investigación activas y productividad acorde a las mismas, constituyendo el Núcleo o Claustro del programa, según corresponda.

III. ORIENTACIONES PARA LA GESTIÓN CURRICULAR EN POSTGRADO

1. COMPONENTES DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE POSTGRADO

Al igual que en pregrado, los planes de estudio de los programas académicos de postgrado se conforman de los siguientes componentes curriculares:

- ◉ Estructura curricular.
- ◉ Perfiles y trayectorias formativas.
- ◉ Actividades curriculares.

ESTRUCTURA CURRICULAR

OBJETIVOS DEL PROGRAMA ACADÉMICO

Los objetivos del programa dicen relación con la finalidad, propósito y relevancia que en el campo del saber del programa, dentro de la unidad académica, realiza respecto a su contribución social y al ámbito en el cual se desarrolla. En ellos se declaran las finalidades formativas y de desarrollo institucional de la propuesta, lo que debe reflejarse en el plan de estudio del programa, particularmente en el perfil de egreso.

LÍNEAS FORMATIVAS

La estructura curricular de los planes de estudio de los programas de postgrado de la UAH se define a partir de las reglamentaciones, normativa, sello, organización académica, modalidad, régimen, dedicación, entre otros, y la existencia de líneas formativas de investigación y desarrollo.

Las líneas de investigación en los programas de postgrado se organizan y declaran en base a aquellos grandes desafíos, problemáticas y cuestionamientos del saber referidos al ámbito del programa,

cuyo abordaje permite la identificación de problemas de investigación relevantes que dan lugar a proyectos y esfuerzos colectivos para tratarlos de manera sistemática y rigurosa.

A su vez, consideran diversos enfoques, permitiendo con ello la articulación virtuosa y necesaria del desarrollo de las labores de investigación con los procesos de formación de capital humano avanzado en la sociedad.

DURACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIO Y SISTEMA DE CRÉDITOS

- ◉ **Programa de Magíster (académico o profesional):** supone entre 60 y 90 créditos SCT-Chile totales en una duración entre 3 y 5 semestres (o equivalencia en trimestres), para desarrollar la totalidad de las actividades curriculares, incluidas las actividades de certificación. Considera, una dedicación parcial de $\frac{3}{4}$ de jornada o jornada de *estudiante trabajador*, según sea el caso³.
La modalidad en que se imparte podrá ser presencial o semipresencial sincrónica sin perjuicio de incorporar, a futuro, otras modalidades como la e-learning y b-learning.
- ◉ **Programa de Doctorado:** supone 240 créditos SCT-Chile totales en una duración de entre 8 y 10 semestres (o equivalencia en trimestres), para su desarrollo, incluidas la tesis que tendrá un mínimo de 90 SCT asignados, mientras que los créditos asignados al proceso completo de elaboración de dicha tesis deberán corresponder, al menos, al 40% de los créditos totales del programa.
Preferentemente, la modalidad en que se imparte será presencial y con dedicación exclusiva o parcial.

3. Documento Lineamientos para la Adecuación de SCT-Chile en Programas de Magíster UAH, 2023.

Al igual que en el pregrado, 1 crédito SCT-Chile equivale a 30 horas y se consideran 18 semanas para el régimen semestral y 12 para el trimestral.

PERFILES Y TRAYECTORIA FORMATIVA

PERFIL DE INGRESO

El perfil de ingreso se concibe como la explicitación de las características que el estudiantado que se incorpora a un programa de postgrado debe poseer para proyectar una trayectoria formativa exitosa.

Contar con un perfil de ingreso resulta fundamental para asegurar calidad académica y concordancia de intereses entre quienes postulan y el programa.

Establece, en consecuencia, un referente de inicio que permite a la comunidad concebir y emprender acciones y estrategias pertinentes para potenciar la trayectoria académica del estudiantado de postgrado.

PERFIL DE EGRESO

El perfil de egreso, al igual que en pregrado, corresponde a la declaración de aprendizajes 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.

Los perfiles de egreso de los programas de postgrado están formulados en lógica de competencias, donde los aprendizajes terminales se conciben como desempeños académicos complejos, reconocidos como un saber actuar que va más allá del saber hacer. En este sentido, se espera formar una persona que toma decisiones sobre cómo enfrentar una determinada situación y, en función de ello,

emprende acciones que resultan efectivas para resolverla. De esta forma se movilizan e integran recursos de índole cognitivo, sociales, relaciones y afectivos, desarrollados durante la formación en función de la resolución de problemas en situaciones concretas.

Por consiguiente, el perfil de egreso constituye un insumo primordial para orientar las decisiones curriculares definidas en el diseño de un programa académico. Además de cumplir un rol fundamental en la evaluación y mejora continua de los planes de estudio, el perfil de egreso establece el compromiso que asume la universidad ante la sociedad, y ante sí misma, respecto a la formación que imparte en las diversas áreas del saber.

Por lo anterior, los perfiles de egreso de postgrado deben poseer y explicitar los siguientes elementos:

- Declaración sintética que resume lo que busca y proyecta el programa.
- Tributación de las líneas de investigación y/o de desarrollo que despliega el programa.
- Declaración de las competencias de graduación, elaboradas sobre la base de los conocimientos, habilidades y actitudes derivados de las líneas de investigación y desarrollo que se espera lograr en las y los graduados. A esto se suma que dichos perfiles deben ser pertinentes y dialogar con el medio externo y disciplinar al que se adscribe el programa académico, lo que implica evidenciar la relación entre el sello institucional humanista, los compromisos ético-ciudadanos, los avances respecto de la o las disciplinas y las necesidades del campo de ocupación.
- Finalidades formativas del programa y campos de ocupación de quienes se gradúan.

Dichos perfiles deben ser elaborados de manera colaborativa con la participación de las comunidades académicas del área, que sean

parte de la universidad y/o estén fuera de ella, y la Dirección de Postgrado de la UAH en el marco del funcionamiento de una comisión previamente formalizada para ello. En esta elaboración se considerarán tanto los adelantos del campo de estudio como el análisis de la pertinencia externa que demanda la vinculación con el medio. Una vez construida la propuesta de perfil de egreso, este debe validarse interna y externamente mediante los procedimientos establecidos por la Dirección de Postgrado.

Las principales acciones que se deben realizar para una adecuada elaboración de perfil de egreso son:

- ◉ Análisis de pertinencia ampliada.
- ◉ Análisis de oferta similar.
- ◉ Establecimiento de objetivos formativos e institucionales del programa.
- ◉ Perfil de ingreso de postulantes.
- ◉ Elaboración de propuesta de perfil de egreso.
- ◉ Validación interna y externa del perfil de egreso.

ACTIVIDADES CURRICULARES

Las actividades curriculares corresponden a un espacio formativo organizado sobre la base de un conjunto de propósitos y contenidos a partir de los que se seleccionan y planifican las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación más pertinentes para el logro de determinados resultados de aprendizaje. Estos últimos se desprenden de las competencias declaradas en el perfil de egreso en concordancia con las líneas de investigación y/o desarrollo establecidas por el programa.

Los planes de estudio de magíster y doctorado de la UAH se organizan en actividades curriculares obligatorias y electivas, tanto prácticas como teóricas. Las actividades curriculares teóricas, prácticas y metodológicas deben ser distinguidas con claridad entre sí, e incluir diversidad de estrategias que permiten evaluar los aprendizajes terminales logrados.

En concreto para el caso de los doctorados, se considera que los cursos, seminarios y/o unidades de investigación contemplados en el programa se completarán, preferentemente, en el transcurso de los dos primeros años de estudios para dejar espacio suficiente a las actividades finales de graduación y elaboración de tesis.

PROGRAMA DE LAS ACTIVIDADES CURRICULARES

Tal como se concibe en pregrado, toda actividad curricular de postgrado supone un diseño basado en decisiones curriculares que se concretan en los programas de actividades curriculares. Estos programas deben declarar la contribución al perfil de egreso del plan de estudio, explicitar aspectos relativos a la implementación de la actividad curricular y especificar los lineamientos para la evaluación de los aprendizajes a lograr.

En particular, las metodologías de enseñanza y aprendizaje y el sistema de evaluación de aprendizajes del estudiantado deben mostrar coherencia con los objetivos, el perfil de egreso, el carácter del programa, el Proyecto Formativo y el Modelo Pedagógico de la universidad. Esto ha de reflejarse tanto en los documentos formales del programa académico como en el diseño de los programas de actividades curriculares.

2. PROCESOS CURRICULARES ASOCIADOS A LOS PLANES DE ESTUDIO DE POSTGRADO

PROCESOS DE DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR DE POSTGRADO

DISEÑO CURRICULAR

El proceso de diseño curricular de programas académicos de postgrado se rige por las definiciones conceptuales y por los componentes curriculares señalados anteriormente en este capítulo. En este diseño curricular se establecen los propósitos y compromisos formativos que, posteriormente, quedarán declarados en un perfil de egreso en congruencia con las líneas formativas del programa. Estas definiciones iniciales permiten guiar la configuración del plan de estudio en su conjunto, dando como resultado la organización de las actividades curriculares y su correspondiente asignación de créditos, concretizada en una malla curricular.

DESARROLLO CURRICULAR

El proceso de desarrollo curricular en el postgrado, entendido como el conjunto de decisiones derivadas de la implementación del diseño curricular con el fin de adecuarlo a la realidad, busca la puesta en marcha, gestión y monitoreo del plan de estudio. A través de diversos mecanismos de consulta, registro de datos y acompañamiento a las comunidades académicas y al estudiantado, se espera recopilar información, tanto cualitativa como cuantitativa, que apoye la toma de decisiones sobre cualquier tipo de modificación o actualización curricular que sea necesario y pertinente de realizar.

PROCESOS DE EVALUACIÓN CURRICULAR

EVALUACIÓN DE PROCESOS Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE

La evaluación de procesos y resultados de aprendizaje resulta clave en los programas académicos de postgrado para monitorear las trayectorias formativas del estudiantado y asegurar el cumplimiento de los aprendizajes comprometidos.

En este sentido, el monitoreo de los desempeños alcanzados por las y los estudiantes resulta fundamental de ser realizado en cada actividad curricular que compone las líneas formativas, centrándose en cada una de las etapas de formación, desde las iniciales hasta las de finalización.

EVALUACIONES TERMINALES Y DE CERTIFICACIÓN

Todos los programas de postgrado de la UAH deben definir y realizar las actividades de graduación y certificación necesarias para acreditar la consecución de las competencias declaradas en los perfiles de egreso de cada programa académico, explicitar los requisitos, procedimientos, plazos, protocolos y comités de evaluación. Para ello, se considera:

- ◉ **Magíster académico:** Respecto de la actividad de graduación, debe contemplarse la realización de un trabajo de tesis u otra actividad de creación o investigación que permita demostrar que cada estudiante, individualmente, ha adquirido las competencias de graduación declaradas en el programa. Las normas de graduación deben estar claramente establecidas y ser conocidas por el estudiantado.
- ◉ **Magíster profesional:** La actividad de graduación debe contemplar la realización de un trabajo de finalización que permita demostrar que cada estudiante, individualmente, ha adquirido las competencias de graduación declaradas en el programa. En cualquier caso, debe tratarse de un aporte al campo profesional.

Dicha actividad puede desarrollarse en una institución académica o en una institución vinculada con el campo laboral correspondiente al programa y deberá ser llevada a cabo bajo el tutelaje de un o una docente del programa.

- ◉ **Doctorado:** En los programas de doctorado, cada estudiante debe rendir un examen de calificación, preliminar o de candidatura, y aprobar su proyecto de tesis. El examen de calificación es un examen preliminar de candidatura que debe estar diseñado para permitir a cada estudiante demostrar que posee los conocimientos amplios, actualizados y las competencias en su área necesarias para el desarrollo de una investigación original. Dicho examen podrá adoptar diversas modalidades, cuyo proceso y los antecedentes respectivos deben quedar debidamente documentados. En cuanto a la evaluación terminal de los doctorados de la UAH, la tesis se define como la instancia fundamental e implica un avance en el conocimiento en una o más áreas. Culmina con la presentación de un trabajo escrito individual desarrollado en el periodo del programa que debe ser defendida ante una comisión que incluye personas expertas en el área con el grado de doctor o doctora, o habilitados y habilitadas académicamente por la autoridad competente. Los mecanismos asociados al examen de calificación y la tesis deben encontrarse formalizados en las reglamentaciones de postgrado y, específicamente, en las de programa.

EVALUACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE POSTGRADO

Un último ámbito de evaluación se enfoca en la evaluación curricular de los planes de estudio de postgrado, sustentada en el seguimiento y monitoreo de los programas.

Esta evaluación curricular de planes de estudio permite realizar un análisis sistemático durante el desarrollo del plan de estudio y al finalizar su trayectoria las respectivas cohortes de estudiantes.

Además, se contempla la generación de planes de mejora en los que se consideren actualizaciones o modificaciones curriculares que posibiliten un desarrollo fluido de la trayectoria formativa y la consecución y/o actualización de los distintos logros declarados por el programa.



4. Las acciones de diseño curricular serán las mismas que se desarrollarán en los procesos de rediseño, en caso de que el seguimiento o evaluación curricular indique la necesidad de realizar modificaciones curriculares al programa que impliquen un cambio en el perfil de egreso o líneas formativas del programa.

IV. ORIENTACIONES PARA LA DOCENCIA EN POSTGRADO

Como se ha señalado anteriormente en pregrado, también las prácticas docentes en postgrado son entendidas como el conjunto de acciones, estrategias y recursos que las comunidades académicas utilizan en función del logro de aprendizajes, con el objeto de que el estudiantado 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.

A su vez, se comparten con pregrado los cuatro ámbitos fundamentales de considerar para el desarrollo de una docencia de calidad y sus concepciones centrales:

1. DISEÑO Y ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD CURRICULAR

En el postgrado, la ubicación de la actividad curricular al interior del plan de estudio permite dar cuenta de la pertinencia y el aporte de cada actividad curricular específica en el logro de los aprendizajes esperados, ya sea respecto del conjunto de la trayectoria formativa o del perfil de egreso.

Al respecto, 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, cada docente toma un conjunto de decisiones y acciones para concretar los propósitos de aprendizaje de la actividad curricular, considerando la realidad del estudiantado.

Por otra parte, 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 las y los estudiantes; incorporando grados de flexibilidad para detenerse en alguna cuestión o temática que resulte de

interés para el estudiantado, o bien, para incluir alguna discusión contingente relevante para los propósitos de la actividad curricular.

La puesta en marcha de las actividades curriculares considera un proceso de información y diálogo entre docentes y estudiantes, en torno al programa de la actividad curricular y las expectativas que este genera. 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.

2. GESTIÓN DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA

En el postgrado, la gestión de la relación pedagógica implica comprender el rol de la o el docente como mediador entre el estudiantado y el conocimiento, facilitando la reelaboración e incorporación de nuevos contenidos a través del diseño e implementación de situaciones educativas pertinentes y significativas.

A este respecto, en postgrado también es fundamental la creación de entornos adecuados de aprendizaje, pues implica el establecimiento de condiciones pedagógicas necesarias para el desarrollo de procesos de aprendizaje y enseñanza.

De manera más específica, como se ha señalado, 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; tener en cuenta e incorporar las opiniones del estudiantado; confiar en sus capacidades; valorar el logro oportuno de los aprendizajes esperados y reconocer el trabajo realizado orientado al desarrollo de la autonomía.

Si bien lograr una adecuada gestión de la relación pedagógica es un desafío permanente, particular importancia adquiere en la última etapa del proceso de enseñanza y aprendizaje, instancia en

que se elabora la tesis o actividad formativa equivalente. Así, los desafíos que asume el o la supervisora son múltiples, al tratarse de programas orientados a la especialización; destinados a población adulta y -en el caso de doctorados- compuestos por una fase no lectiva de larga duración.

Por lo anterior, se espera que las y los tutores de postgrado dispongan de competencias que les permitan orientar a cada estudiante desde el punto de vista académico y disciplinar, pero también actuar con actitudes que permitan ofrecer un acompañamiento cercano y promover estados emocionalmente saludables.

3. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Diversas son las actividades de aprendizaje y las estrategias de enseñanza que se emplean en el postgrado. En este sentido, se desarrollan distintos tipos de actividades curriculares: **cursos, seminarios, talleres, laboratorios y prácticas.**

En el marco de las actividades curriculares, las actividades de aprendizaje son situaciones diseñadas por docentes, con el fin de generar experiencias a través de las cuales las y los estudiantes van construyendo los aprendizajes esperados. Es en función de estas actividades que el cuerpo docente selecciona estrategias de enseñanza y aprendizaje, haciendo uso de medios y recursos específicos. Transitando, así, de un enfoque centrado en la enseñanza a otro orientado por los aprendizajes.

Para la selección de las estrategias y el diseño de las actividades de aprendizaje se deberán considerar los propósitos y naturaleza de los aprendizajes por lograr en la actividad curricular.

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 del estudiantado (perfil de ingreso, sus intereses y conocimientos previos, los estilos de aprendizaje); y la ubicación de la actividad curricular dentro del plan de estudio.

4. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

En este ámbito, las orientaciones generales en postgrado también apuntan específicamente a la valoración de la evaluación en cuanto proceso y resultados, y la comprensión de los resultados de aprendizaje en lógica de competencias, distinguiéndose 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, 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 siendo consistente y coherente con las actividades de aprendizaje a través de las cuales se buscó alcanzarlos. Las actividades de evaluación deben posibilitar que las y los estudiantes demuestren el logro de los aprendizajes esperados de la actividad curricular, considerando situaciones de evaluación que así lo permitan.

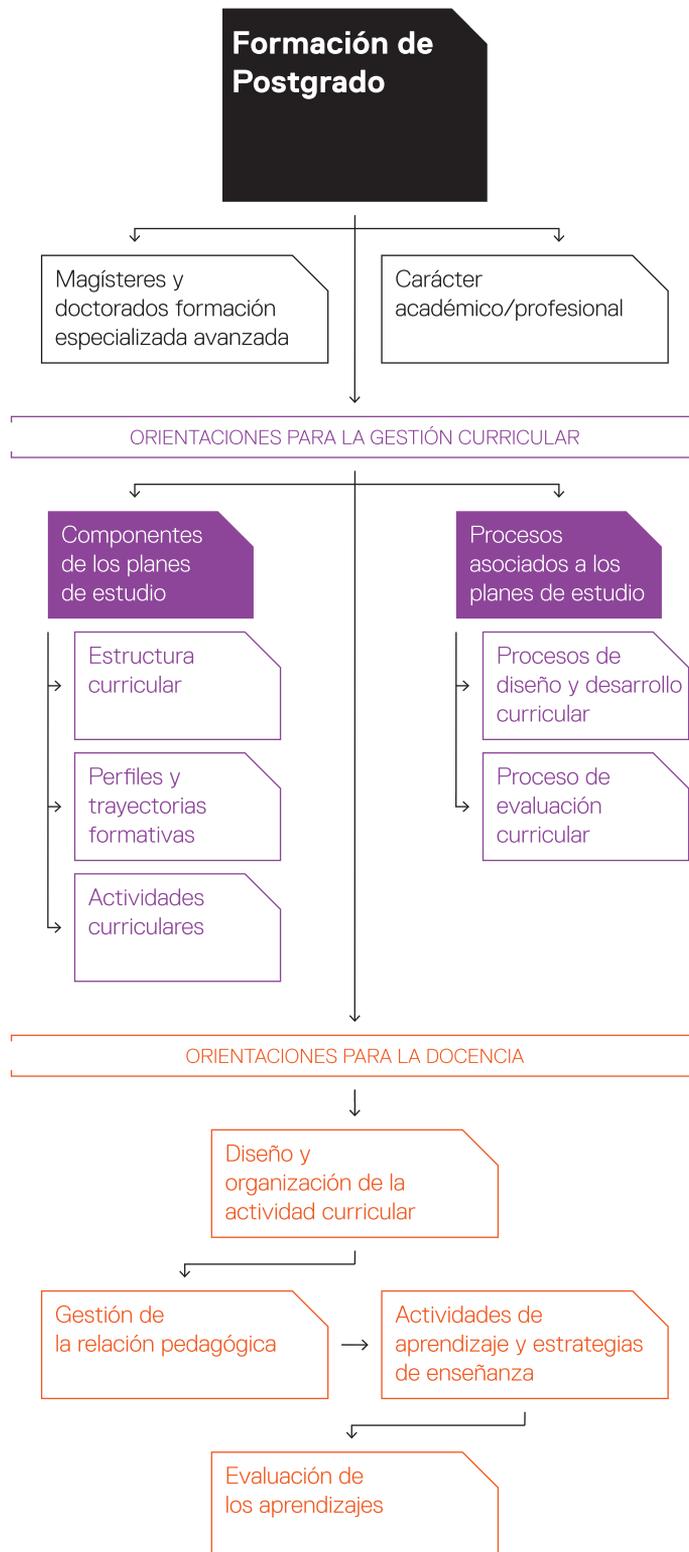
Las modalidades de evaluación propias de una actividad curricular en postgrado deben ser definidas al momento de su diseño y estar contenidas en el programa. Por su parte, los criterios de evaluación deben ser informados previamente al estudiantado.

Con posterioridad a cada evaluación, la o el docente debe proporcionar retroalimentaciones que den cuenta a cada estudiante de su desempeño, considerando sus fortalezas y debilidades, así como sus errores, logros y orientaciones para la superación de las debilidades.

Las instancias de evaluación, en general y al igual que en pregrado, deben propender a que el estudiantado 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 este se comprometa, activamente, en acciones evaluables.

Además, en términos generales, las evaluaciones debieran remitir a problemas específicos de la o las disciplinas comprometidas en los planes de estudio en los que se insertan. Al tratarse de situaciones que deben ser resueltas a partir de una producción concreta de la o el estudiante, ellas pueden ser evaluadas con relación a la calidad del proceso de ejecución y al resultado.

A continuación, se presenta un esquema de síntesis del capítulo:





Capítulo IV

Modelo Pedagógico y actores institucionales

El Proyecto Formativo de la Universidad Alberto Hurtado, al momento de fijar las responsabilidades respecto de su concreción, menciona al siguiente grupo de actores de la comunidad universitaria: las y los académicos; las y los estudiantes; y las y los directivos, unidades administrativas y unidades de apoyo a la formación. Es decir, para el desarrollo adecuado del Proyecto Formativo, que se concretiza en el Modelo Pedagógico, institucionalmente se reconoce la importancia de todas y 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 sus cuerpos académicos, direcciones y coordinaciones de programas y del propio estudiantado). 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.

I. UNIDADES CENTRALES DE APOYO A LA GESTIÓN CURRICULAR

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

Cuatro 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 (DDPU), la Dirección de Análisis y Registro Académico (DARA), la Dirección de Biblioteca y la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE). En el caso de postgrado, la gestión curricular de los programas académicos es responsabilidad de la Dirección de Postgrado y Educación Continua (DPEC) de la VRIP. Al igual que en el pregrado, la DARA también tiene directa responsabilidad en la gestión curricular de los programas de postgrado.

A los señalados, se suman otras direcciones y centros que contribuyen en el aseguramiento de la calidad de la formación, por una parte, y en la formación integral y formación teológica del estudiantado, por otra: Dirección de Aprendizaje Institucional (DAI), Dirección de Cooperación Internacional (DCI) e Instituto de Teología y Estudios Religiosos (ITER).

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.

1. DIRECCIÓN DE DOCENCIA Y PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA (DDPU)

La misión de la Dirección de Docencia y Pedagogía Universitaria consiste en asegurar el logro de los aprendizajes comprometidos en los planes de estudio de pregrado, por parte de todo el estudiantado en sus distintas modalidades de formación. 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 universitarias, así como la formación continua del cuerpo docente; a su vez, se encarga del acompañamiento psicoeducativo, fortalecimiento académico e inclusión del estudiantado en la vida universitaria. En cuanto a su visión, busca contribuir a la formación de excelencia de todo el estudiantado, 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 DDPU ha identificado cinco ámbitos de trabajo prioritario: (i) innovación y desarrollo curricular; (ii) formación pedagógica universitaria; (iii) evaluación de aprendizajes y de planes de estudio; (iv) acompañamiento estudiantil e inclusión universitaria; y (v) formación a distancia.

2. DIRECCIÓN DE POSTGRADO Y EDUCACION CONTINUA (DPEC)

La Dirección de Postgrado y Educación Continua es la unidad responsable de velar por la correcta implementación de las políticas académicas y normas institucionales relativas a calidad, funcionamiento y coordinación de programas de doctorado, magíster, postítulos, diplomados y cursos.

Asimismo, tiene entre sus responsabilidades acompañar a las unidades académicas en el desarrollo de procesos asociados a la gestión curricular de los programas, definiendo y orientando los mecanismos de apertura, modificación, monitoreo, cierre, modalidades formativas, internacionalización y otros.

Un énfasis especial está puesto en la detección oportuna de necesidades de ajustes, actualización, innovación, calidad y pertinencia de la oferta, así como también en la definición de estándares de calidad propias del área, velando por su implementación y acompañando a los cuerpos directivos y docentes en los procesos de acreditación.

Todo este apoyo se operacionaliza en el trabajo conjunto con entidades colegiadas, tales como el Comité Curricular, la Comisión de Magíster, la Comisión de Doctorado y la Comisión de Educación Continua.

3. DIRECCIÓN DE ANÁLISIS Y REGISTRO ACADÉMICO (DARA)

La DARA 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 Estudiantado de Pregrado y del Reglamento de Postgrado, y de gestionar eficientemente diversos procesos docentes que inciden en el avance académico de las y 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 las y los estudiantes, en general; el registro de calificaciones, a través del sistema

de cuadernos de evaluación; la verificación del cumplimiento de exigencias académicas de las y los estudiantes, tanto las mínimas que originan las eventuales causales de eliminación académica 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 las y los responsables de los procesos formativos y sus planes de estudio. Especial importancia tiene, para su trabajo, la coordinación con la DDPU y la DP en el marco de las políticas académicas vigentes.

4. DIRECCIÓN DE BIBLIOTECA

Otra dirección, 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 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.

5. DIRECCIÓN DE ASUNTOS ESTUDIANTILES (DAE)

Entre las múltiples funciones que cumple la DAE, todas ellas destinadas a apoyar la formación integral del estudiantado, interesa destacar algunas que inciden directamente en la gestión curricular y en la concreción del Modelo Pedagógico.

En primer lugar, la DAE gestiona un conjunto de beneficios estudiantiles que constituyen apoyos reales para que un porcentaje alto de las y los estudiantes pueda cumplir con sus exigencias académicas y desarrollar exitosamente sus trayectorias formativas. Es tarea de todas y 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 una o 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, la DAE impulsa también una serie de programas y actividades complementarios a la formación académica y que son un recurso muy útil y necesario para una efectiva formación integral. El diseño e implementación de estas acciones busca contribuir a la vida universitaria en distintas áreas centradas en la formación integral del estudiantado, como en otras directamente relacionadas con las necesidades de la comunidad estudiantil.

En el contexto de este Modelo Pedagógico, este tipo de actividades y programas son tan fundamentales en las trayectorias formativas de las y los estudiantes como aquellas otras, de carácter más claramente académico. Esto supone mantener informado al

estudiantado y motivarlo, en especial cuando se trate de actividades no obligatorias o que no formen parte explícita de los planes de estudio.

Por último, al interior de la DAE se ubica la unidad de Salud Mental, la cual desarrolla una serie de acciones de promoción, prevención, atención y derivación. Respecto a promoción y prevención, ofrece intervenciones grupales, ferias y acciones focalizadas en temáticas de salud mental presentes y emergentes en la comunidad estudiantil. Sumado a ello, realiza atenciones individuales (consejerías con un número de sesiones determinadas), frente a dificultades vocacionales, emocionales, socioculturales y familiares que incluye, además, atenciones en caso de primeros auxilios psicológicos. En el caso de situaciones más complejas, se realiza proceso de acompañamiento en derivación a la red de salud primaria y/o a una red externa de profesionales en convenio. A su vez, se desarrolla un trabajo colaborativo con las unidades académicas y la Unidad de Trayectoria Estudiantil, con la finalidad de realizar un trabajo integrado en el abordaje de situaciones de salud mental y el desempeño académico.

6. DIRECCIÓN DE APRENDIZAJE INSTITUCIONAL (DAI)

La Dirección de Aprendizaje Institucional (DAI) es una unidad al servicio de la calidad y la mejora continua de la Universidad Alberto Hurtado. Está conformada por las áreas de planificación y análisis institucional; autoevaluación y aseguramiento de la calidad; y gestión de procesos y mejora continua.

La DAI cumple un rol clave en acompañar los procesos de autoevaluación de los programas académicos y aquellos de orden institucional; y en proveer de información y análisis que favorezcan una toma de decisiones oportuna, basada en evidencia, en los distintos niveles organizacionales.

Su contribución, tanto en pregrado como postgrado, es fundamental para asegurar la calidad de la formación que se imparte en la UAH.

7. DIRECCIÓN DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL (DCI)

La Dirección de Cooperación Internacional es responsable de buena parte de las relaciones internacionales y redes regionales y globales de la universidad, gestionando los acuerdos y convenios de colaboración, formación e intercambio a nivel nacional e internacional que establece la Universidad Alberto Hurtado.

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 contar con este tipo de convenios de colaboración académica y redes internacionales. Ellos abren la posibilidad de fortalecer los planes de estudio, tanto en su calidad de 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 académicas y académicos que participen en actividades curriculares o eventos de interés académico. Esto permite fortalecer la “internacionalización en casa”.

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

8. INSTITUTO DE TEOLOGÍA Y ESTUDIOS RELIGIOSOS (ITER)

El Instituto de Teología y Estudios Religiosos (ITER) es una unidad académica de investigación interdisciplinar-asociativa y de formación en teología y en estudios contemporáneos que involucran las religiones y el fenómeno religioso. Su trabajo se asienta en el ámbito de las humanidades, desde una tradición católica e ignaciana, y busca fomentar la apertura y el diálogo entre diversas disciplinas (filosofía, teología, historia, sociología, antropología y educación) y con otras experiencias espirituales y religiosas. El trabajo académico del ITER se realiza en vínculo con centros de investigación nacionales e internacionales.

Si bien el ITER pertenece a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Alberto Hurtado, contribuye a la formación teológica de todo el estudiantado de pregrado de la universidad, puesto que es la unidad encargada de dictar los Optativos de Formación Teológica (OFT).

II. INSTANCIAS COLEGIADAS DE APOYO A LA GESTIÓN CURRICULAR

Como una forma de responder de mejor manera a necesidades diversas y, al mismo tiempo, ir compartiendo espacios de reflexión común y de participación en el campo de la gestión curricular, la Universidad Alberto Hurtado cuenta con la existencia de cuatro instancias: la Comisión de Docencia, Comisión de Magíster, Comisión de Doctorado y el Comité curricular. En ellas, junto con integrantes del cuerpo directivo de unidades centrales, hay participación de las facultades, a través de académicos y académicas que las representan. Estas instancias se han sumado a la existencia del Consejo Académico que también, entre otras funciones, incide en la gestión curricular.

1. 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 vicerrectoras o vicerrectores, por decanas y decanos, representantes de académicas y académicos, y consejera o consejero académico del cuerpo estudiantil, todas y todos con derecho a voz y voto. Participan también del Consejo Académico algunas direcciones de unidades centrales, 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.

2. COMISIÓN DE DOCENCIA

Esta comisión tiene la finalidad de asesorar a la Dirección de Docencia y Pedagogía Universitaria 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. Está integrada por el director o directora de docencia y pedagogía universitaria de pregrado y una académica o académico representante de cada facultad, nombrado por la decanatura.

La Comisión es convocada a sesionar por la Dirección de Docencia y Pedagogía Universitaria, la que puede solicitar la colaboración e invitar a sus sesiones a cualquier integrante de la comunidad universitaria. Puede también invitar a académicas, académicos, expertas o expertos, ya sean de dentro o fuera de la universidad para obtener asesoría en materias que interesen a la Comisión.

Las funciones de la Comisión de Docencia corresponden a:

- ◉ Asesorar a la Dirección de Docencia y Pedagogía Universitaria 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 las y 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 y Pedagogía Universitaria 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 y Pedagogía Universitaria, a la luz del permanente análisis y evaluación de sus resultados.

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 defina previamente.

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

3. COMISIÓN DE MAGÍSTER

Esta comisión es una entidad consultiva responsable de asesorar al director o directora de Postgrado en la implementación y seguimiento de la política general del área de magíster de la universidad. Está integrada por: el director o la directora de Postgrado, quien la preside, las y los directores de los programas de magíster de la universidad y las y los responsables de postgrado de las facultades. Su rol es asesorar a la Dirección de Postgrado en todas las materias relacionadas con esta área; colaborar con ella en el resguardo de la calidad académica de los programas conducentes al grado académico de Magíster; y proponer todas las medidas que considere necesarias para fortalecer y mejorar el desarrollo de los estudios de postgrado en la universidad.

4. COMISIÓN DE DOCTORADO

La Comisión de Doctorado es un órgano técnico de coordinación de la formación doctoral de la universidad, cuyo objetivo es contribuir a la excelencia académica de los programas, así como a la sinergia académica y estratégica entre todos ellos. Así mismo, la Comisión de Doctorado es la entidad responsable de asesorar a la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado en la definición, implementación y seguimiento de las políticas destinadas a los doctorados, buscando estrechar el vínculo entre los programas de

doctorado, los magísteres de carácter académico y la investigación que se realiza en la universidad.

Esta comisión estará integrada por: el Vicerrector o Vicerrectora de Investigación y Postgrado, quien la convoca y preside, el director o directora de la Dirección de Postgrado, el director o directora de la Dirección de Investigación, Desarrollo y Creación Artística (DIDCA), los o las directoras de los programas de doctorado. Esta Comisión se encarga, principalmente, de la detección de necesidades y oportunidades de mejoras para potenciar los programas de doctorado existentes, asume las funciones del Comité Curricular en lo que respecta a la modificación y creación de programas de doctorado y aporta en la elaboración de una propuesta orientada a la formulación de convenios de desempeño institucionales en el área de los doctorados.

5. 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 las o los directores de ambas áreas, está integrado por académicas y académicos de distintas facultades que cuentan con experiencia en la gestión curricular de pregrado o postgrado. Esta composición mixta busca favorecer el análisis integrado de los programas de ambos niveles. En el caso de doctorados, es la Comisión de Doctorado la que asume el rol de Comité Curricular.

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 lineamientos institucionales, tanto de pregrado como postgrado, 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 posterior aprobación.

III. UNIDADES ACADÉMICAS, DOCENTES Y ESTUDIANTES

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

Los cuerpos docente y estudiantil, por su parte, son también actores claves en la gestión curricular, ya que son 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 los planes de estudio, aportando sus características específicas. Son, por tanto, quienes disponen de más 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.

1. LIDERAZGO DE LAS DIRECCIONES Y COORDINACIONES ACADÉMICAS

Cada programa de formación está liderado por una directora o director y una coordinación académica, en el caso del pregrado, y por una dirección de programa junto a un Comité Académico (instancia colegiada constituida por dos o tres académicos de planta), en el caso del postgrado, quienes son responsables de velar por la implementación y desarrollo de su correspondiente plan de estudio.

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, las directoras y 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 los distintos programas; sostener relaciones académicas con otras universidades tanto nacionales como internacionales; y favorecer el desarrollo de las carreras académicas con el fin de que las y los académicos actualicen los conocimientos y las habilidades que demanda su desempeño.

Las coordinaciones académicas, para el caso del pregrado, establecen la relación más cotidiana con estudiantes y docentes de cada programa de formación, con el propósito de propiciar aquellos vínculos y procesos de acompañamiento que aseguren su efectiva integración al programa académico. 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 las y 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.

2. ROL DEL CUERPO DOCENTE

El cuerpo docente no solo debe 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 en evaluación de integración contribuye a esta necesaria comprensión común del plan de estudio.

De gran importancia resulta ser, también, la responsabilidad de las y 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 del estudiantado y las propias de la y el docente, 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 las y los estudiantes. Para ello existe un instrumento para cada nivel de formación, que pone en el centro de la evaluación no solo el desempeño de cada docente sino la práctica pedagógica que ha desplegado, en función de los propósitos de la actividad curricular.

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 las y los directivos responsables de las unidades académicas y de las unidades centrales.

3. CENTRALIDAD DEL ESTUDIANTADO

El estudiantado, lejos de ser objeto de una intervención pedagógica externa a él, de acuerdo con las orientaciones generales de este Modelo Pedagógico, es concebido como un conjunto de personas activas y comprometidas con los planes de estudio en los que se están formando. Son 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, protagonistas de las trayectorias formativas que cada plan de estudio les propone.

Lo anterior plantea un desafío permanente: lograr en el estudiantado el conocimiento de sus planes de estudio, las exigencias que ellos implican y el modo en que se propone que los transiten desde sus perfiles de ingreso a los perfiles de egreso. Compartir y discutir con el estudiantado, 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, en el caso del pregrado. 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 en el pregrado.

En el caso del postgrado, un factor relevante para asegurar un adecuado tránsito por el plan de estudio es lograr coherencia entre el perfil de ingreso, las exigencias del proceso formativo y el perfil de egreso, teniendo especialmente presente las características del estudiantado que ingresa a programas de este nivel de formación.

El estudiantado, lejos de ser objeto de una intervención pedagógica externa, es concebido como un conjunto de personas activas y comprometidas con los planes de estudio en los que se están formando.

En efecto, por tratarse de población adulta surgen desafíos adicionales que demandan adaptar los procesos de enseñanza aprendizaje y las modalidades de impartición para asegurar que los y las estudiantes concilien su vida personal, familiar y laboral.

Finalmente, otro desafío formativo propio del nivel de postgrado suele relacionarse con los procesos de finalización y la realización de tesis o actividades de graduación,

los que demandan desplegar estrategias para el acompañamiento cercano y promover competencias que permitan a las y los supervisores otorgar soporte académico, disciplinar y emocional.

4. 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, constituye una instancia fundamental para el seguimiento y mejoramiento permanente de los planes de estudio. En el marco de este Modelo Pedagógico, la existencia de comités curriculares por programas, departamentos o facultades resulta imprescindible para 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 (en el pregrado) 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 estudio de los programas.

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 modificaciones y actualizaciones a los planes de estudio, con el fin de incorporar innovaciones y mejoras orientadas al cabal cumplimiento de sus propósitos. En consecuencia, constituyen la unidad base encargada de gestionar los planes de estudio y de activar los procesos de innovación y actualización curricular en el pregrado.

5. COMITÉS ACADÉMICOS DE POSTGRADO

Estas instancias, además de desarrollar las labores de resguardo de la actividad formativa de los programas de postgrado, son responsables de asesorar y apoyar a la dirección del programa en la gestión académica y curricular del mismo. Entre sus funciones principales está:

- Participar en procesos de admisión y selección de postulantes.
- Asistir a la dirección del programa en la planificación y monitoreo del proceso de graduación, así como en la designación de docentes guías de tesis y trabajos de graduación equivalentes.

- ◉ Discutir y participar de la decisión acerca de situaciones académicas especiales y/o excepcionales, como, por ejemplo, casos provenientes de causales de eliminación, modificaciones en cargas académicas fuera de plazos normados, inscripción de actividades curriculares adicionales al plan de estudio, determinación de estudios equivalentes, etc., así como dirimir situaciones excepcionales.
- ◉ Asumir la función de comité curricular interno del programa para proponer y desarrollar modificaciones en el mismo, en el cuerpo docente, en el plan de estudio, entre otros.

Están conformados por, al menos, tres participantes, entre los cuales se encuentran: el o la directora del programa y dos académicos o académicas de este.

A continuación, se presenta un esquema de síntesis del capítulo:





Capítulo V

Cultura de la calidad

Asegurar la calidad de la formación en la Universidad Alberto Hurtado implica contar con mecanismos que así lo permitan. En este capítulo se abordan, de manera sintetizada, los mecanismos por los cuales se asegura la calidad en los programas académicos de pre y postgrado.

I. ANTECEDENTES

La cultura de la calidad constituye parte fundamental del acervo histórico de la educación jesuita. Desde la perspectiva ignaciana, los procesos formativos buscan la excelencia e implican un esfuerzo por desarrollar las potencialidades de las propias personas, a partir de una visión del mundo y del ser humano que se quiere formar.

Es por estas razones que el acompañamiento académico y personal es uno de los sellos distintivos de la pedagogía ignaciana. La cura personalis, o cuidado de la persona como es conocido, trasciende el aula, intentando que quienes participan de los procesos formativos puedan “conducirse y decidir por sí mismos”, en todos los ámbitos de su vida.

Atención al estudiantado, cuidado de su persona y apoyo al desarrollo de su personalidad son, entonces, elementos centrales de este modo de concebir la educación. Lo mismo que un estilo de relación, en que todas las personas puedan sentirse respetadas en su dignidad, en sus intereses y necesidades.

Desde la perspectiva ignaciana, la función primordial de cada docente es facilitar la relación progresiva de cada estudiante con el saber, contribuyendo a la integración de conocimientos, experiencias e historias de vida. Para ello, el cuerpo docente debe proporcionar los fundamentos del conocimiento y crear las condiciones y oportunidades para que el estudiantado pueda llevar a cabo una interrelación entre experiencia, reflexión y acción.

La pedagogía ignaciana forma parte central del Proyecto Formativo y del Modelo Pedagógico de la Universidad Alberto Hurtado, a la vez que sienta las bases de una cultura de la calidad fundada en la excelencia y en el cuidado de las personas que integran las comunidades académicas.

A su vez, la Universidad Alberto Hurtado, desde su fundación, ha concebido la calidad en sus procesos formativos como parte del quehacer de la institución. En este sentido, ha estado permanentemente monitoreando que sus procesos formativos y planes de

estudio respondan a las exigencias y actualizaciones que el medio académico y profesional establecen, siendo estos consistentes con el Proyecto Formativo y con el Modelo Pedagógico de la universidad.

De esta forma, es importante señalar que el aseguramiento de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en los programas formativos de la Universidad Alberto Hurtado se integra orgánicamente con la Política de Aseguramiento de la Calidad y Mejora Continua, y con el Sistema de Mejoramiento Continuo Institucional (SMCI). Por lo tanto, intenta responder a los tres aspectos que la Política ha definido como referentes: i) los estándares de excelencia propios de las universidades complejas, ii) los atributos, criterios e indicadores propiciados por las instancias reguladoras, y iii) el cumplimiento de la misión institucional.

Asimismo, busca cumplir con los atributos de calidad establecidos en el SMCI y se inserta dentro del Modelo de Autoevaluación de Programas Académicos (MAPA) que realiza un monitoreo permanente de la calidad y pertinencia de la oferta formativa.

Cabe señalar que el aseguramiento de la calidad, tanto en pregrado como postgrado, es consistente con la normativa y reglamentos establecidos para cada uno de los niveles.

II. ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LOS PROGRAMAS DE LA UAH

La cultura de la calidad en el marco del Proyecto Formativo y Modelo Pedagógico se expresa a través de una evaluación de procesos y resultados, de carácter continuo y sistemático.

Esta evaluación se aplica a las dos dimensiones centrales del proceso formativo: las trayectorias formativas y los planes de estudio.

1. EVALUACIÓN DE LAS TRAYECTORIAS FORMATIVAS

Las trayectorias formativas definidas en el Modelo Pedagógico se articulan en torno a perfiles definidos en cada plan de estudio (ingreso, intermedio y egreso en pregrado; ingreso y egreso en postgrado) y ciclos de formación para el caso de pregrado (básico y de profundización/especialización).

Mientras los perfiles se constituyen en los hitos evaluativos del grado de logro respecto de los propósitos formativos, durante los ciclos de formación tienen lugar las acciones de apoyo, complementarias a los planes de estudio, derivadas de los resultados de dicha evaluación. Así, para cada perfil se han definido instrumentos e indicadores, cuyo propósito es evaluar el grado de logro y determinar las brechas de formación que se requiere cerrar. Cabe señalar que la evaluación del perfil de egreso tiene un rol de mayor alcance, dado que entrega una visión completa de los resultados alcanzados, luego de culminada la trayectoria formativa de cada estudiante:

PREGRADO	POSTGRADO
<p data-bbox="422 272 679 302">PERFIL DE INGRESO</p> <ul data-bbox="353 358 740 917" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="353 358 740 534">◉ Pruebas de Diagnóstico del Programa de Competencias Habilitantes: áreas de Lengua Castellana, Matemática e Inglés. <li data-bbox="353 570 740 776">◉ Requisitos de ingreso: puntajes de la prueba de acceso a la educación superior vigente, notas de enseñanza media, ranking, criterios para ingresos especiales. <li data-bbox="353 812 740 917">◉ Encuesta de caracterización y datos sociodemográficos extraídos de DEMRE. 	<p data-bbox="843 272 1100 302">PERFIL DE INGRESO</p> <ul data-bbox="775 358 1159 560" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="775 358 1159 423">◉ Exigente proceso de selección de postulantes. <li data-bbox="775 459 1159 560">◉ Instrumentos que permiten objetivar las decisiones de admisión.
<p data-bbox="422 977 679 1008">PERFIL INTERMEDIO</p> <ul data-bbox="353 1064 747 1270" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="353 1064 747 1165">◉ Evaluación del perfil intermedio (EPI) y su correspondiente rúbrica de evaluación. <li data-bbox="353 1201 747 1270">◉ Reportes de resultados por cohorte y por estudiante. 	<p data-bbox="843 977 1100 1008">PERFIL DE EGRESO</p> <ul data-bbox="775 1064 1159 1300" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="775 1064 1159 1128">◉ Perfil de egreso periódicamente revisado. <li data-bbox="775 1165 1159 1300">◉ Evaluaciones terminales: Tesis o actividades de graduación claramente procedimentalizadas.
<p data-bbox="428 1320 673 1350">PERFIL DE EGRESO</p> <ul data-bbox="353 1417 747 1764" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="353 1417 747 1481">◉ Perfil de egreso periódicamente revisado. <li data-bbox="353 1518 747 1548">◉ Evaluaciones terminales. <li data-bbox="353 1584 747 1653">◉ Indicadores de progresión académica. <li data-bbox="353 1689 747 1764">◉ Instancias evaluativas definidas por la política pública. 	<ul data-bbox="775 1340 1173 1522" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="775 1340 1173 1411">◉ Indicadores de progresión académica. <li data-bbox="775 1447 1173 1522">◉ Examen de candidatura en los programas de doctorado.

Esta manera de concebir la evaluación de las trayectorias formativas, basada en los perfiles, entrega un sentido dinámico a la formación, ya que permite tener información acabada en los distintos estadios de desarrollo del proceso y, por tanto, tomar medidas de apoyo personal y pedagógico, además de las decisiones curriculares, para fortalecer los logros de aprendizajes.

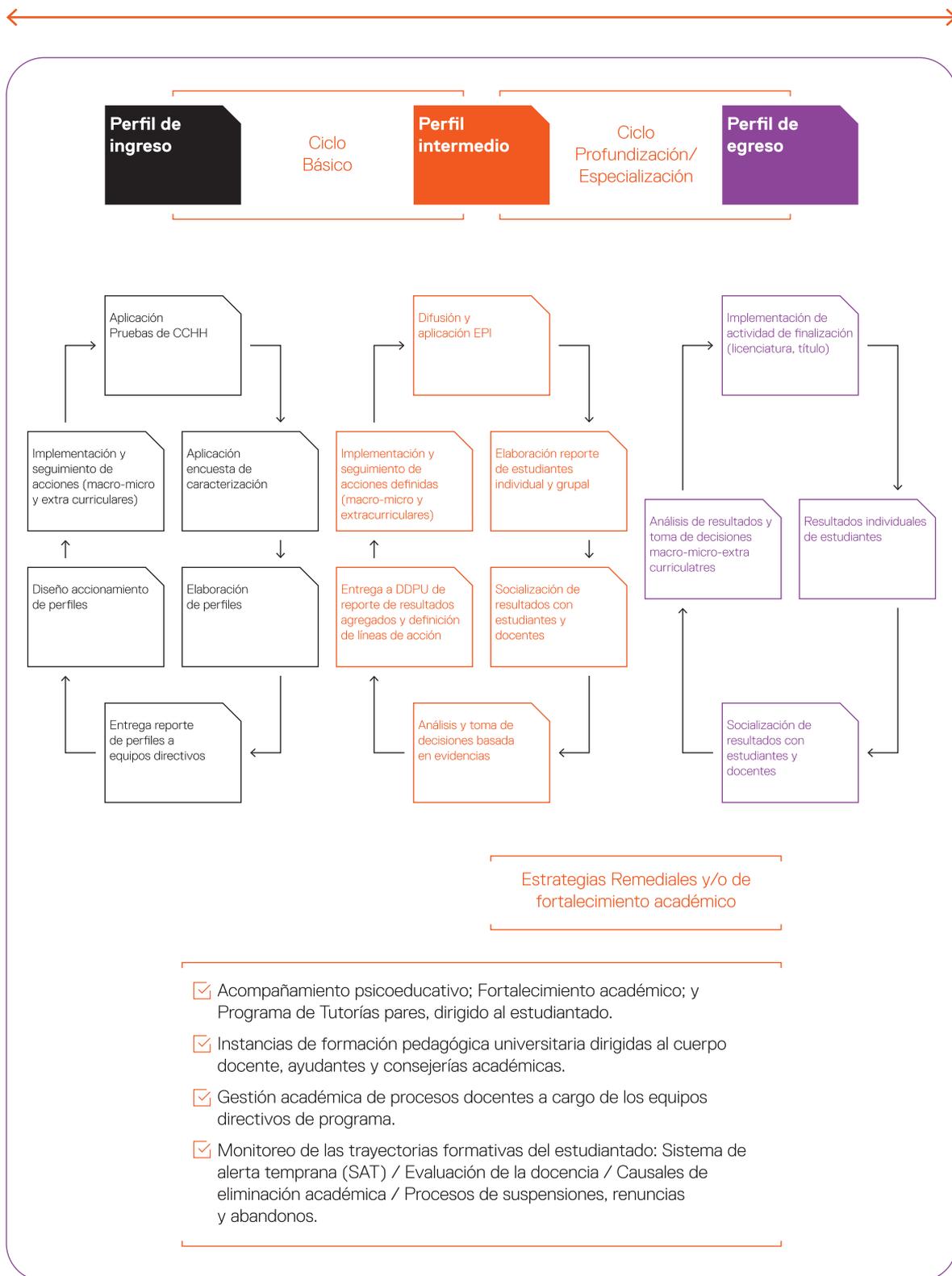
MONITOREO EN PREGADO

Para el caso de pregrado, las medidas de apoyo personal y pedagógico, junto con las decisiones curriculares derivadas de los resultados del proceso de admisión y de las pruebas de diagnóstico, son complementarias a los planes de estudio de cada programa académico y desarrolladas durante el ciclo básico. A nivel de unidad central, estas son coordinadas por la DDPU en articulación con los equipos directivos de cada programa académico, específicamente por medio de la Unidad de Trayectoria Estudiantil; el área de Formación Pedagógica Universitaria; el área de Formación a Distancia; y el área de Desarrollo e Innovación Curricular, cuando las decisiones que se deben tomar impactan en el diseño de los planes de estudio.

Particularmente, las medidas pedagógicas y curriculares derivadas de la Evaluación de Perfil Intermedio en pregrado son desarrolladas por las propias unidades académicas, a fin de asegurar su especificidad y pertinencia a los propósitos formativos particulares de cada plan de estudio. Estas pueden ser: i) acciones de reforzamiento en aquellas dimensiones en que se obtuvieron resultados más descendidos, ii) análisis de resultados con el cuerpo académico, con el fin de generar estrategias dentro del ciclo básico de formación, de tal manera de que el estudiantado cuente con los conocimientos y habilidades necesarias para abordar la evaluación, iii) revisión de las estrategias de enseñanza y evaluación utilizadas en el ciclo básico de formación, de tal forma que estas dialoguen de mejor manera con la evaluación de perfil intermedio, y iv) otras que parezcan adecuadas.

En paralelo, y al igual que en el ciclo básico, en el ciclo de profundización/especialización de los planes de estudio de pregrado se mantienen los acompañamientos psicoeducativos y académicos a estudiantes; la formación pedagógica universitaria a docentes y ayudantes; y las orientaciones curriculares, cuando las decisiones que se deben tomar impactan en los planes de estudio.

Trayectoria formativa



La evaluación de las trayectorias formativas, así como las medidas de apoyo y estrategias remediales se articulan en torno a un principio de responsabilidades compartidas entre las unidades centrales y las unidades académicas.

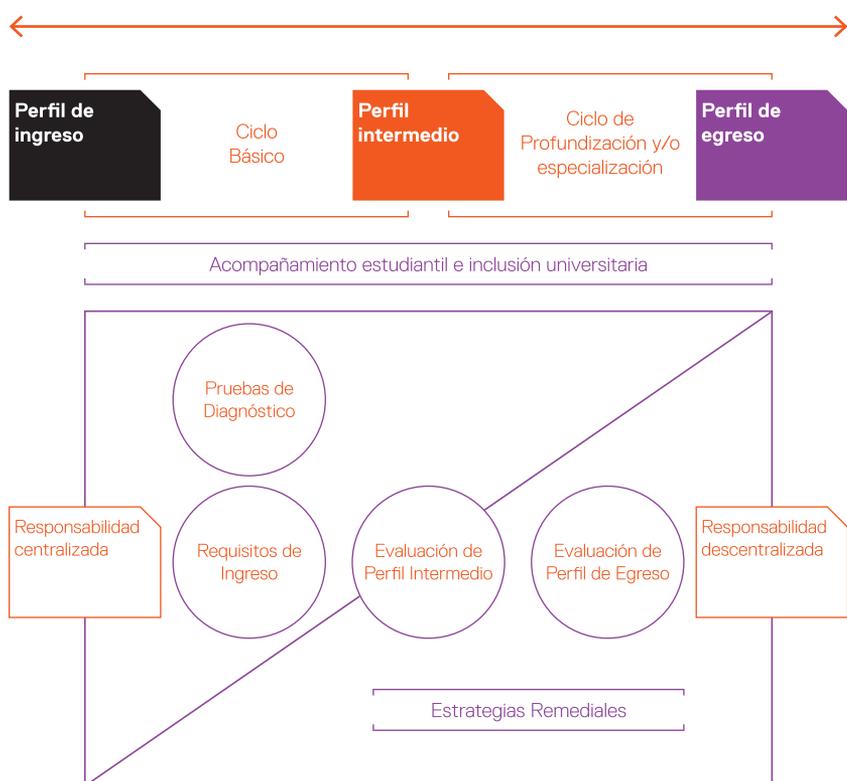
En la fase inicial de las trayectorias formativas la responsabilidad de caracterizar los perfiles de ingreso recae principalmente sobre las unidades centrales, dada la relevancia de desarrollar estrategias evaluativas y de apoyo homogéneas, que atiendan transversalmente al nuevo estudiantado.

A medida que se avanza en las trayectorias formativas, tiene lugar una delegación progresiva de responsabilidades en las unidades académicas, ya que ello resulta fundamental para que, tanto los instrumentos evaluativos correspondientes a la EPI como las medidas remediales, cautelen la pertinencia con cada plan de estudio.

En cuanto al perfil de egreso, son las unidades académicas las que, principalmente, deben velar por el cumplimiento de los aprendizajes comprometidos en cada plan de estudio.

Principio de responsabilidad compartida en las trayectorias formativas de pregrado

Trayectoria formativa



MONITOREO EN POSTGRADO

En el caso de postgrado, los Comités Académicos por programa son los principales responsables del monitoreo interno de los procesos docentes correspondientes al postgrado y las comisiones de magíster y doctorado son las que permiten establecer acuerdos y, en definitiva, desarrollar un trabajo colaborativo en términos de compartir buenas prácticas, levantar y atender necesidades comunes, y establecer acuerdos para futuras acciones.

Para los programas de postgrado los Comités Académicos son las instancias colegiadas encargadas de analizar los datos de progresión académica y progresión oportuna, y los resultados formativos en cada momento de la formación. Los indicadores de progresión académica no solo incluyen la aprobación de curso y calificaciones, sino el cumplimiento de los hitos del desarrollo de tesis y actividades de graduación, las que típicamente representan una parte importante del creditaje de los programas. En esta parte de la formación, los y las estudiantes son acompañados académicamente por profesores y profesoras, y son monitoreados por coordinaciones y direcciones, quienes informan a comités académicos acerca de la progresión. Después del análisis de estos datos por parte de los comités, coordinaciones y direcciones de programa son quienes ofrecen los apoyos necesarios para avanzar de manera oportuna. Es importante mencionar que los procesos de progresión en programas de doctorado y magíster obedecen a hitos intermedios que permiten monitorear avances y retrasos: aprobación de proyectos de actividades de graduación, defensa de exámenes de candidatura o suficiencia investigativa y exámenes de avance (doctorados), y defensas de tesis o entregas de actividades de graduación.

2. EVALUACIÓN CURRICULAR DE LOS PLANES DE ESTUDIO

El Proyecto Formativo y el Modelo Pedagógico se plasman en planes de estudio de pregrado y postgrado, que tienen una doble significación, como ya se ha señalado anteriormente: por una parte, son hipótesis formativas; por otra, constituyen itinerarios concretos.

En ese entendido, la gestión curricular corresponde al conjunto de decisiones y acciones asociadas al diseño, desarrollo y evaluación de los planes de estudio, que hacen plausibles dichas hipótesis, a través de un proceso de formación.

Por esta razón, la gestión curricular debe ser concebida como un ciclo, en el cual la evaluación representa un elemento central.

Esta es la instancia que permite, con la debida evidencia, formular juicios respecto de los distintos aspectos que componen el plan de estudio: estructura curricular, perfiles y trayectorias formativas, y actividades curriculares.

A diferencia de lo que ocurre con la evaluación del logro de aprendizajes en las trayectorias formativas, que es eminentemente interna, la evaluación del plan de estudio debe ponerse en relación con diversos aspectos del entorno, a fin de garantizar su coherencia y consistencia con los desarrollos disciplinares y profesionales, y con la pertinencia profesional y laboral de la formación. Para la evaluación de los planes de estudio se considera, entonces, una dimensión interna y otra externa, definiendo para cada una de ellas un conjunto de indicadores y acciones evaluativas.

Complemento de las dimensiones interna y externa de la evaluación es la dimensión temporal del proceso. Si bien la evaluación de los planes de estudio es una actividad permanente y que está a la base del desarrollo curricular de todos los programas de formación, sus eventuales actualizaciones o modificaciones deben fundamentarse en una evidencia consistente en el tiempo. Es decir, los resultados deben presentar una temporalidad que efectivamente permita justificar la necesidad de dicha actualización o modificación.

Ciclo de evaluación curricular de los planes de estudio de la UAH para modificación curricular

En el esquema que se presenta a continuación, se sintetiza aquella información que se debe considerar para la realización de una modificación curricular de plan de estudio en la UAH.

Algunos de los aspectos acá señalados son considerados requisitos, mientras que otros son información deseable que enriquece la modificación. Tanto la DDPU como la DPEC guían a los equipos curriculares respectivos en aquellos aspectos que son requisitos, como en los que son deseables, según las definiciones establecidas en cada dirección:

Evaluación Interna

Niveles de avance curricular del estudiantado (pre y postgrado).

Distribución de las tasas de aprobación y de reprobación, respecto de los ciclos y áreas de formación (pregrado) y de las actividades curriculares del plan de estudio (postgrado).

Distribución de la tasa de retención y deserción, respecto de los ciclos y períodos académicos (pregrado).

Comportamiento de los requisitos establecidos para el avance curricular (pregrado).

Resultados de aprendizaje en instancias previas al trabajo de grado (pre-proyectos, examen de calificación) (doctorados).

Resultados de aprendizaje por ciclos y áreas de formación a partir de promedios de notas (pregrado).

Resultados de aprendizaje por cada actividad curricular a partir de las tasas de aprobación y promedios de notas (postgrado).

Resultados de las actividades de titulación y/o graduación (pre y postgrado).

Tasas de titulación oportuna (pre y postgrado).

Tasas de causales de eliminación por motivos académicos (pre y postgrado).

Información de comunidades académicas y de estudiantes del programa (pre y postgrado).

Información de acuerdos de acreditación y/o planes de mejora en el sistema de evaluación externo y/o interno de la institución.

Evaluación Externa

Opinión de empleadores/as respecto de la formación, considerando el desempeño de las y los egresados y necesidades del mundo laboral (pre y postgrado).

Opinión de las y los egresados respecto de la formación recibida (pre y postgrado).

Información sobre empleabilidad de graduados/as y titulados/as (pregrado).

Características de los cambios en el estado laboral o académico de las y los egresados (postgrado).

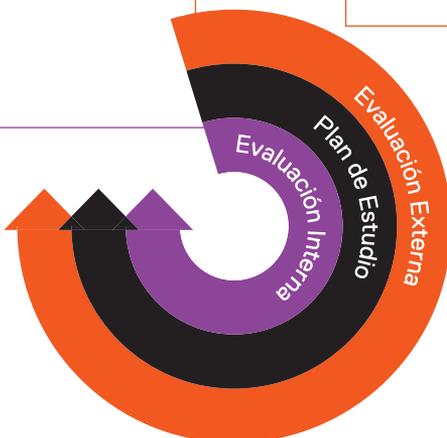
Nuevos requerimientos del mundo experto disciplinar (pre y postgrado).

Resultados de investigaciones respecto de la formación disciplinar o profesional (pre y postgrado).

Indicaciones o regulaciones de la política pública (pre y postgrado).

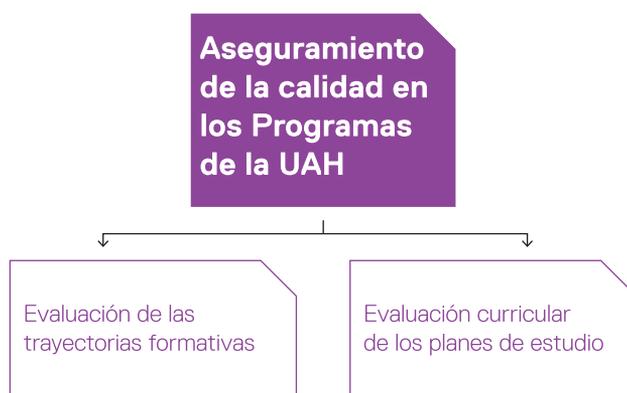
Características de los planes de estudio de programas similares en otras instituciones (pre y postgrado).

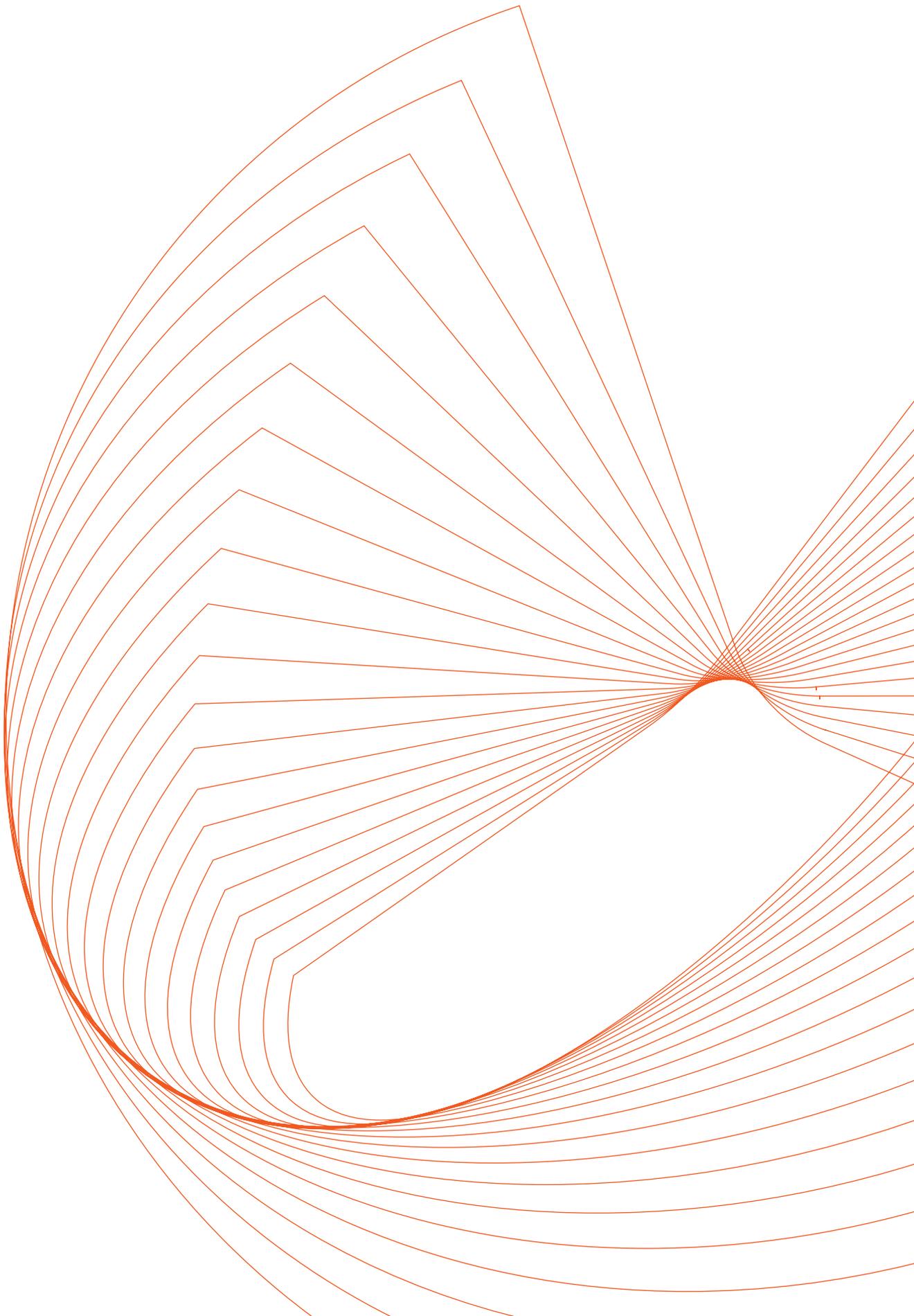
Resultados de evaluaciones nacionales obligatorias para determinadas disciplinas.

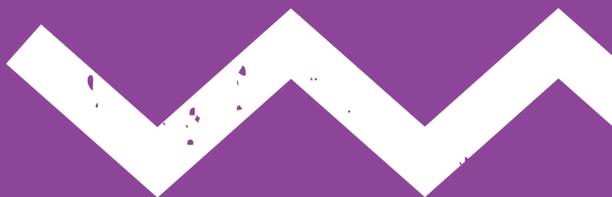


Cabe señalar que los procesos de diseño, implementación, evaluación curricular y mejora continua de los planes de estudio, son orientados por criterios de calidad curricular que permiten cumplir con los estándares necesarios para asegurar el logro de los propósitos y perfiles declarados en cada uno de ellos, a través de mecanismos de autorregulación que permiten identificar dificultades de manera oportuna y tomar decisiones participativas respecto a estas.

A continuación, se presenta un esquema de síntesis del capítulo:







VICERRECTORÍA ACADÉMICA
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

Proyecto Formativo + Modelo Pedagógico
Actualización 2023