



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

Modelo Educativo

Contenido

1.	Principios, visión y misión del proyecto universitario	3
1.1.	Misión Institucional	4
1.2.	Visión de la Universidad	4
1.3.	Principios Institucionales.....	4
1.4.	Opciones Formativas Institucionales	5
2.	Pilares del Modelo Educativo Institucional	8
2.1.	Modelo de Formación Crítico Transformador.....	9
2.2.	Desempeños Profesionales	10
3.	Diseño Curricular	14
3.1.	Líneas de Formación.....	15
3.2.	Instrumentos Curriculares.....	19
3.3.	Sistema de Créditos Transferibles.....	22
3.4.	Ciclos Formativos	24
4.	Bibliografía	25

1. Principios, visión y misión del proyecto universitario

El Modelo Educativo de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano moviliza los principios institucionales y los dota de una lógica operacional. Estos principios son enunciados como ejes valóricos y permiten la concreción en la Misión y Visión Institucional.

1.1. Misión Institucional

Somos una Universidad participativa constituida por trabajadores/as, estudiantes y egresados/as, autónoma e independiente, pluralista y comprometida con lo público.

Contribuimos de manera crítica al desarrollo del conocimiento de las Ciencias Sociales, las Artes, las Humanidades, la Pedagogía, la Salud, y otras áreas del conocimiento y del quehacer científico y profesional, en los ámbitos de la docencia, la investigación, la creación artística y la vinculación con el medio, en concordancia con los requerimientos de un mundo global que es mirado desde Latinoamérica y que aporta en las escalas local, regional y nacional.

Formamos graduados y profesionales de excelencia con mirada interdisciplinaria, comprometidos con la inclusión y transformación social, con la promoción y defensa de los derechos humanos, la democracia y la justicia.

1.2. Visión de la Universidad

Ser un referente universitario de pensamiento crítico en el contexto nacional y global, desde una mirada latinoamericanista. Reconocido en las áreas de las Ciencias Sociales, Humanidades, Pedagogía, Artes y la Salud, y otras áreas del conocimiento y del quehacer científico y profesional, por su formación innovadora y transformadora, por la producción y difusión de conocimiento como bien público, por la relación con el medio y el aporte al desarrollo de una cultura democrática, pluralista y justa.

1.3. Principios Institucionales

- ✓ Compromiso con la promoción y defensa de los derechos humanos y de la democracia, como imperativos básicos de convivencia y desarrollo entre las personas.
- ✓ Compromiso con un desarrollo sustentable e incluyente de todos los sectores del país, con especial énfasis en la equidad y en la eliminación de todo tipo de discriminación, especialmente de género y étnico.
- ✓ Construcción de un espacio educativo con una mirada abierta y pluralista, que hace del pensamiento crítico un sello formativo de su docencia.
- ✓ Un espacio donde la participación es un valor central de su gestión.
- ✓ Una búsqueda permanente de la excelencia en la docencia, en la investigación, en la

extensión y gestión institucional.” (Proyecto Educativo, 2008)

1.4. Opciones Formativas Institucionales

Considerando los principios, misión y visión institucionales, es posible identificar una serie de opciones formativas que son propias del Modelo Educativo (ME) de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC) y que emergen como enfoques que sustentan el trabajo académico e investigativo y la cultura institucional.

1.4.1. Promoción de los Derechos Humanos y la Democracia

La promoción de los Derechos Humanos y el fortalecimiento de la democracia emergen como una meta orientadora del proceso formativo, entendiendo que este principio se expresa en distintos niveles, primero como escenario de actuación de los procesos formativos, es decir, en la comprensión que la institución educativa y responsables del proceso formativo establecen un ambiente que se funda en el respeto por el/la otro/a y por la diversidad, y en la erradicación de conductas que puedan conllevar abusos de cualquier tipo. El siguiente nivel tiene que ver con el reconocimiento del otro/a como sujeto de derecho, que participa activamente en la construcción del conocimiento, para lo cual es fundamental la comprensión de que posee conocimientos previos formales y también experiencias de vida que permiten enriquecer el conocimiento propio y el de la comunidad. Este reconocimiento implica la toma de decisiones pedagógicas y evaluativas en base a acuerdos, con normativas e instrucciones conocidas por todos y todas, lo que se debe expresar en el quehacer formativo cotidiano y para lo cual la institución ha puesto a disposición instrumental que gatille dicho actuar.

Por último, la promoción de los derechos humanos también se expresa en el nivel conceptual, esto quiere decir, que es un conocimiento enseñable concreto en actividades curriculares específicas y también como enfoque transversal a diversas acciones de enseñanza.

1.4.2. Fortalecimiento del Pensamiento Crítico y la Participación

En su opción por el pensamiento crítico transformador, el ME de la Universidad promueve que se pongan en acción diversas posturas relacionadas con el desarrollo que trae consigo todo tipo de conocimiento y deja de manifiesto que no es posible ponderar como válidas todas las posturas cuando, algunas de estas, nieguen derechos fundamentales, sean excluyentes en relación a ciertos grupos humanos o propugnen formas de organizar la sociedad que conlleve a experiencias discriminatorias o segregadoras. Por su parte, es necesario enfatizar en la búsqueda de posturas teóricas y experienciales que han sido permanentemente excluidas, conforme reconocer el valor que históricamente se ha demostrado tienen para la comprensión de la sociedad y su organización.

Si bien, la Universidad opta por el desarrollo del Pensamiento crítico, este no niega la posibilidad de construir en relación a opiniones y experiencias diversas. El Pensamiento crítico no se opone a la condición “universalista” de la institución y más bien la potencia para no limitar las condiciones emergentes de desarrollo que tiene todo tipo de conocimiento. En este sentido, se eliminan las clausuras de significados y se promueve la formación de profesionales dialogantes y tolerantes que son capaces de construir situaciones de convivencia permanentes.

1.4.3. Vinculación con las Problemáticas Nacionales

Se trata de una institución que está atenta a las dinámicas de la sociedad nacional, trabajando para aportar a la resolución de problemáticas que se encuentran ya instaladas en el discurso público, o identificando nuevas situaciones que pudieran ser mejoradas por la vía de las acciones académicas y profesionalizantes. En este sentido, se trata de promover el trabajo temprano en relación con territorios y contextos que permitan observar las problemáticas que están socialmente instaladas como tales, pero también descubriendo qué grupos quedan socialmente excluidos, cómo es posible avanzar en la democratización de la sociedad y promover la justicia social desde los diversos escenarios de actuación que competen a los futuros profesionales.

1.4.4. Desarrollo de lo Social y de lo Público en Contextos Carenciados

Se propone una formación con especial énfasis en el estudio, intervención y propuestas de transformación en sectores que históricamente han quedado fuera de toda posibilidad de desarrollo. Del mismo modo, se trata de crear una cultura profesional que sea capaz de una

inserción eficaz en territorios que lo requieren pues se encuentran fuera de circuitos de acumulación y de intercambio de bienes y servicios. En este sentido, los profesionales formados en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano se comprometen con la realidad más dura del país, en términos de ser afectos a diversas formas de exclusión y de tener especial sensibilidad con formas de segregación y exclusión poco evidentes en los discursos públicos.

1.4.5. Desarrollo de la Justicia Social

El desarrollo y la promoción de la justicia social es un aspecto fundamental del ME institucional que además deviene del correlato de sus anteriores principios, puesto que no es posible pensar una sociedad que promueva los derechos humanos, la democracia y la participación sin poner al centro a la justicia social, incluyéndola como acción pedagógica y contenido, en términos del primer enfoque para trabajar hacia la eliminación de barreras de acceso al conocimiento y espacios formativos que pudieran portar los/as futuros profesionales a partir de sus condiciones de entrada, y también conociendo qué significa la justicia social en el marco de las diversas formaciones profesionales, lo que promueve que los profesionales UAHC tengan especial sensibilidad con los contextos y situaciones de injusticia, sepan identificarla y sin permanecer ajenos a ella, promuevan estrategias para su promoción.



2. Pilares del Modelo Educativo Institucional

EL Modelo Educativo Institucional está sustentado en pilares que permiten estructurar su diseño curricular, didáctico y evaluativo.

2.1. Modelo de Formación Crítico Transformador

El Modelo Educativo Institucional define su opción por una formación basada en el desarrollo del pensamiento crítico transformador, esto es que, los/as futuros/as profesionales son parte de una formación que va más allá de cuestiones técnicas que le permitan desempeñarse en un escenario profesional particular, sino que tienen la capacidad de examinar permanentemente las condiciones contextuales en las que se desenvuelve la sociedad, diagnosticar escenarios de injusticia y/o segregación, invisibilización de grupos carenciados y proponer alternativas para transformar la sociedad con miras a la justicia social, la democratización, el respeto por el otro, y la promoción, defensa y exigibilidad de los derechos humanos.

De esta manera, el pensamiento crítico trae consigo un sentido de no aceptación de la realidad, en términos irreflexivos, tal y como se nos presenta. Al mismo tiempo, denota la potencia (condición de inacabamiento) de las realidades en las que deben insertarse los miembros de la comunidad universitaria, así el Pensamiento Crítico, como un pensamiento con potencia transformadora se convierte en el eje central de las apuestas formativas y en el eje central de la constitución de agentes con vocación pública dispuestos a contribuir con la transformación de la sociedad.

En este sentido, pensamiento crítico y búsqueda de la calidad no deambulan por carriles separados. El proyecto de una Universidad que promueve la reflexión y legitima la potencia como condición primera de los sujetos, debe ejecutarse con la máxima de las rigurosidades posibles y acudiendo a todos los dispositivos curriculares, didácticos y evaluativos que permitan asegurar dicha tarea.

El posicionamiento crítico-transformador sobre la acción educativa representa un cuestionamiento ético y político pues el acto educativo no es neutro, sino que, por el contrario, responde a intereses fundamentales humanos, los que inevitablemente están unidos a procesos político-sociales y a la acción social y política de los sujetos (Freire 1984; Giroux, 1990; Mc Laren 1997)

Desde esta perspectiva, la acción educativa de la UAHC se realiza procurando la defensa de los Derechos Humanos, la promoción de la democracia y el compromiso con el desarrollo sustentable

e incluyente de todos y todas. Por lo tanto, su acción es explícitamente crítica con las estructuras sociales (y con los actores que las encarnan) que ponen en riesgo o impugnan estos principios.

La condición pública del proyecto indica una vocación específica para el trabajo con y para sectores vulnerados en sus derechos y en sus opciones de vida; en tanto que su carácter de sin fines de lucro ratifica su vocación educativa, entendiendo a esta (la educación) como un bien público, por ser el medio privilegiado de desarrollo de un sujeto y de la sociedad como un todo.

En términos de racionalidad valórica, el modelo crítico-transformador se aleja de la lógica de la racionalidad instrumental, adscribiéndose en la crítico-emancipatoria. Procura aportar un sentido de esperanza y de posibilidad, justamente porque hace presente la potencialidad (condición de inacabamiento) de los sujetos y de las realidades en las que deben insertarse los miembros de la comunidad. Es una mirada sobre la persona humana que la entiende como en permanente transformación y con potenciales cognitivos y sociales a ser desarrollados por la acción educativa.

Así pues, una docencia centrada en el aprendizaje (y no en la enseñanza) debe, entonces, incluir el contexto como lugar de realización del conocimiento, entendiendo, además, que los procesos de enseñanza-aprendizaje no se circunscriben al aula o, dicho de otro modo, en el mundo contemporáneo, el aula puede ser el mundo. La naturaleza de este proceso se funda en la convicción de que la interacción educativa por antonomasia se logra en el acto del reconocimiento de quienes participan del fenómeno y del medio sociohistórico-cultural en el que acaece.

Estos fundamentos implican, en términos de diseño curricular, la determinación de una estructura básica o fundamental para los planes de estudio que aseguren en los estudiantes el desarrollo de capacidades y habilidades – asociadas al aprendizaje de ciertos contenidos – consonantes con los propósitos institucionales. Esta estructura es la plasmación en un nivel más práctico-operativo de los principios que alienta el Modelo Educativo y que se han explicitado más arriba.

2.2. Desempeños Profesionales

El diseño curricular de la UAHC parte de la tesis central de que todo currículum es un constructo social, por lo que su definición y su puesta en marcha, no es un acto neutral, sino que responde a intereses fundamentales que movilizan su praxis (Grundy, 1994). En este sentido, la UAHC

entiende que toda acción educativa puede tender a intentar conservar las estructuras sociales presentes o, por el contrario, rechazando las injusticias de éstas, realizar acciones tendientes a transformarlas mediante la acción de personas conscientes y críticas. En este punto, hacemos nuestras las palabras de McLaren:

Todo el proyecto de la pedagogía crítica está dirigido a invitar al estudiantado y a los y las profesores/as a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, con los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales y económicas del orden social en general (McLaren, 1997: 270).

Si se tiene presente lo dicho, se entiende por qué en la UAHC se concibe a la formación de un/a estudiante y a su preparación para su inserción en el mundo profesional como un proceso que excede los conceptos de capacitación, o de habilitación, en el entendido de que un/a egresado/a de la UAHC junto con desarrollar las habilidades y evidenciar desempeños profesionales a un alto nivel, debe desarrollar un conjunto de cualidades personales que, en combinación con los posicionamientos filosóficos y disciplinares adquiridos durante su formación, le permitan desenvolverse adecuadamente en los ambientes para los cuales fue preparado/a y ejercer allí una acción profesional con carácter emancipatorio.

A este respecto, se estima necesario tener presente lo que sostiene McLaren sobre la educación crítica,

La pedagogía crítica se ocupa de ayudar a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades en el contexto de las avanzadas formaciones capitalistas con la intención de generar prácticas pedagógicas que sean no racistas, no sexistas, no homofóbicas y que estén dirigidas hacia la transformación del orden social general en interés de una mayor justicia racial, de género y económica (McLaren, 1997: 270).

De esta forma, la posibilidad de poder realizar lecturas de las realidades histórico-social-culturales en las cuales les toque en suerte trabajar, es un desempeño indispensable para una inserción en el mundo laboral que permita a nuestros/as egresados/as colaborar con las comunidades o sujetos

en su tarea vital de desarrollo personal y comunitario. A este respecto, el diseño curricular de las diversas modalidades resguarda la formación de un/a profesional que pueda acceder de manera gradual y explícita a los contenidos teóricos y prácticos que le permita hacer una lectura crítica del mundo y evaluar la diferencia con otros posicionamientos filosóficos. Contempla, además, un acercamiento temprano y progresivo al mundo laboral real a través de prácticas tempranas de manera de otorgar a los/as estudiantes la posibilidad de articular sus aprendizajes teóricos y prácticos y desarrollarse en el medio laboral de su carrera y futura profesión, a través de cursos de tipo taller. Estos se realizan a partir de un trabajo fundado en el hacer reflexivo y estadias profesionales, que se realizan con un incremento gradual de tiempo y complejidad.

Considerando la premisa de la formación crítico-transformadora, la UAHC realiza un acercamiento particular al concepto de desempeño utilizado para la definición de los perfiles de egreso de las carreras que imparte, de manera que responda a su visión, misión y principios institucionales, y que la formación esté direccionada a desarrollar el pensamiento crítico con el fin no solo de actuar en la realidad sino impactar en su transformación.

De esta manera el ME de la UAHC se distancia de las perspectivas técnico-instrumentales, pues entiende que estas responden a intereses (habitualmente implícitos u ocultos) de sectores que pretenden mantener las estructuras sociales que son causa de la injusticia y, por lo tanto, de la ausencia de una auténtica paz y respeto irrestricto a los derechos humanos. La Institución, centra su labor docente y académica en el sujeto educativo y en sus aprendizajes, como un medio de poder lograr el desarrollo pleno de sus potencialidades, entre ellas, la de transformar la realidad. Sujetos plenamente desarrollados son condición básica para el desarrollo de comunidades y organizaciones sociales más incluyentes, más participativas y, por lo tanto, más justas.

La lógica que subyace en la perspectiva recién expuesta es que el desarrollo individual no se realiza en rivalidad o contra las posibilidades de desarrollo de los otros, sino *con* otros. Así, pues, la acción docente tiene como propósito el desarrollo de los estudiantes, su empoderamiento, su constitución como sujetos, meta que se logra con más plenitud en los trabajos o actividades académicas que se realizan junto a otros y no contra otros.

La coherencia de la posición elegida implica un propio modo de entender la relación estudiante-profesor/a-conocimiento dentro del espacio de la acción docente, ya que si lo que se pretende es la formación de un sujeto capaz de tener una posición frente a la realidad y preparado para proponer otras formas de mundo posible, entonces, la acción docente debe entender el proceso educativo como una situación de co-construcción y de co-aprendizaje.

3. Diseño Curricular

El diseño curricular de la Universidad asegura la operacionalización de los principios institucionales y de los pilares del Modelo Educativo en sus componentes macro y microcurriculares.

3.1. Líneas de Formación

Bajo la premisa de formar profesionales flexibles, con mayor desarrollo en habilidades generales que les permitieran intervenir crítica y creativamente en la realidad, el diseño curricular contempla el desarrollo de “**Líneas de Formación**”. Éstas se hacen cargo de los diferentes componentes a desplegar en los procesos formativos de los y las estudiantes de los diversos planes de estudio.

Algunos de estos componentes o aspectos son comunes o compartidos por todas las carreras y/o programas de la Universidad, pues son centrales para la coherencia de los perfiles de egreso de éstas con los propósitos y principios institucionales. La preocupación por asegurar el desarrollo de estos componentes es el origen de la llamada “**Línea de Formación General Universitaria**”. Otros, son compartidos, solamente, por carreras de una facultad o Instituto determinado. Así se configura la “**Línea de Formación Interdisciplinaria**” con las llamadas Cátedras de Facultad. Finalmente, está la “**Línea de Formación de especialidad**”, incluyendo dentro de sí ejes formativos, entre los que destaca el de Práctica, que puede ser temprana y progresiva.

La definición de líneas de formación en la estructura curricular permite un crecimiento integrado de los diversos componentes a desarrollar en un/a estudiante, con un nivel de coherencia y armonía que se estima mayor que el que proporcionan otras opciones, en especial el de planes comunes que es el más difundido. A diferencia de éste, las líneas permiten integrar progresivamente -y no necesariamente en el comienzo de la formación- los aspectos comunes de la formación en el plan de estudios de una carrera, entendiendo a éste como un todo que guarda coherencia en sí mismo y por sí. En ese sentido, esta opción considera que cada carrera incorpore los diferentes componentes de estas áreas en una combinación única que supera la suma de las partes y que, a la vez, asegura el sello formativo de la institución.

3.1.1. Línea de Formación General Universitaria

Esta área posee tres componentes fundamentales: uno de carácter catastral llamado “Potenciación de habilidades de entrada”, vinculado al dominio de las capacidades básicas de un/a estudiante universitario; un segundo, llamado “Cátedras Básicas”, referido a la reflexión social y

epistemológica de los grandes problemas del mundo moderno; y un tercero de “formación complementaria”, cuyo propósito es la ampliación de los campos de formación profesional.

a) Potenciación de habilidades de entrada

En consonancia con el propósito de la Universidad de ser un proyecto académico pluralista, con una vocación humanista y crítica, abierto a los sectores más carenciados que tradicionalmente estuvieron excluidos de la educación superior, se establecen distintas líneas de acción para apoyar su proceso formativo. Así, este primer componente se hace cargo de las características de los y las estudiantes que ingresan a nuestra institución, que por razones de su origen y de las características del sistema escolar, tienen un desarrollo descendido en sus capacidades de lecto-escritura y en el área de lógica-matemática. Así pues, se desarrollan programas que permiten nivelar los aprendizajes de ingreso, actualizando las capacidades del estudiantado tanto en el área del lenguaje y como en la de pensamiento matemático. Se trata de un primer paso que fomenta en el/la estudiante el desarrollo de habilidades y capacidades con fines instrumentales para su buen desarrollo en la vida universitaria y, a la vez, sustenta el avance hacia habilidades más complejas que pretenden desarrollar el segundo componente.

Junto con ello, y como parte del diseño curricular institucional, la UAHC ha estructurado el Programa de Nivelación de Habilidades Lingüísticas en inglés, el cual ofrece a los miembros de la comunidad estudiantil, que no cuenten con habilidades en dicha lengua, o en otra, la posibilidad de acceder a cursos de nivelación, que se insertan en el área de formación general de las carreras de pregrado, y que les permite obtener el nivel B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

b) Cátedras Básicas

El propósito de este segundo componente es dotar a los y las estudiantes de un marco analítico interpretativo multidisciplinario común, desarrollando las capacidades de comprensión y reflexión sobre problemáticas sociohistórico-filosóficas presentes en los grandes problemas del mundo contemporáneo, aspectos centrales del perfil de egreso de las carreras y programas de la UAHC. De este modo, se proporciona a los y las estudiantes la posibilidad de ponerse en contacto con contenidos directamente relacionados con los derechos humanos, la perspectiva de género y la

multiculturalidad, la historia social y política del siglo XX, el desarrollo de las nociones de racionalidad y subjetividad en Occidente, entre otros. Estos contenidos permiten explicitar el posicionamiento epistémico, de los planes de estudio, acción que aleja al proceso de formación de dogmatismos o de adoctrinamientos, en coherencia con el propósito institucional de convertirse en “un espacio educativo con una mirada abierta y pluralista, que hace del pensamiento crítico un sello formativo de su docencia”¹.

Además, esta línea curricular desarrolla las capacidades básicas, primordiales, que permitan al/la egresado/a fundar su futura praxis profesional desde un análisis crítico de los fundamentos éticos, filosóficos, y socio históricos propios de su profesión o disciplina², y de manera comprometida con las realidades que deba eventualmente enfrentar, promoviendo valores democráticos, la defensa de los derechos humanos y la participación e integración social.

c) Formación Complementaria

Con la implementación de este eje se espera que los y las estudiantes puedan optar por enriquecer, complementar o ampliar su formación a través de asignaturas que se hagan cargo de diversos ámbitos de interés, o a través de la inclusión de cursos de carreras diferentes a la de origen del/a estudiante.

En síntesis, con la conjunción de los componentes de esta línea se apunta a imprimir el sello formativo de la Institución y, por ende, responden a la visión y misión de ésta, dotando de coherencia filosófica a la propuesta académico-formativa de cada carrera o programa.

¹ Proyecto Educativo, 2008.

² Las demás definiciones sobre esta línea de formación, la formalización de las competencias que desarrolla, se encuentran contenidos en el documento «Definiciones sobre las «Cátedras Básicas, elaborado por el Departamento de Estudios Generales (2013)

3.1.2. Formación Interdisciplinaria

Esta línea tiene como propósito desarrollar los contenidos, habilidades y saberes interdisciplinarios propios de las áreas de conocimiento que componen las Facultades y/o Unidades Académicas. Permite el desarrollo, tanto de nociones básicas instrumentales, como un fortalecimiento teórico y práctico en las principales temáticas de reflexión de las ciencias sociales, las humanidades, la pedagogía y/o las artes (según corresponda) que se estiman básicas para todo profesional en relación a sus campos de actuación.

Adicionalmente, el enfoque interdisciplinario de esta línea, junto a la posibilidad de brindar cursos en los que comparten estudiantes de diferentes carreras, abren la posibilidad de un acercamiento a las temáticas señaladas desde una mirada amplia y pluralista, en conformidad con los principios que dan origen al proyecto universitario.

3.1.3. Formación de Especialidad

Esta línea se encarga de la formación propia de la disciplina o profesión particular que busca formar la carrera o programa. Ocupa una proporción importante, aunque variable, de todos los Planes de Estudio. Abarca tanto contenidos teóricos como prácticos propios de la profesión, los que se articulan con las capacidades y saberes desarrollados en las otras dos líneas de formación.

El Modelo Educativo sostiene una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, lo que conduce a situar a los/as estudiantes, tempranamente, en contextos laborales reales. En este sentido, la formación disciplinaria incluye necesariamente la práctica profesional, la que juega el papel de gozne articulador de los saberes teórico-reflexivos con los prácticos, conjugándose, finalmente, en desempeños profesionales descritos en los perfiles de egreso de cada carrera o programa.

3.2. Instrumentos Curriculares

Los programas académicos y las carreras de la UAHC traducen sus propósitos y procesos formativos en diversos dispositivos curriculares que permiten explicitar los medios a través de los cuales se da cumplimiento a dichos propósitos. En relación a su nivel de concreción, el diseño curricular UAHC se plasma en una serie de instrumentos que permiten observarlo como un proceso concatenado que va desde las declaraciones formativas hasta el trabajo en aula. Estos componentes pueden dividirse en macro y micro-curriculares. El Perfil de Egreso, la Estructura Curricular y el Plan de Estudios (expresado en mallas curriculares) conforman el componente macro-curricular, mientras que el Programa de Asignatura y la Planificación de asignatura, lo son a nivel micro-curricular.

3.2.1. Componentes Macro-Curriculares

a) Perfil de Egreso

Refiere al instrumento macro-curricular en el cual se establece la promesa formativa de cada programa o carrera en el que se definen el conjunto de desempeños que los y las estudiantes evidencian durante el proceso de formación. A partir de la definición del perfil de egreso, las carreras y programas establecen la ruta para su desarrollo a partir de un plan de estudios que permitirá alcanzar paulatinamente los desempeños declarados.

En coherencia con las áreas de formación descritas anteriormente, los perfiles de egreso presentan una estructura definida por tres dimensiones: Desempeños generales del profesional crítico, desempeños interdisciplinarios y desempeños disciplinares.

En cada una de las dimensiones se propugna parte de la promesa formativa conformada por un conjunto de desempeños esperados que dan cuenta del manejo de habilidades, conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), tareas y situaciones problemáticas de contexto.

b) Estructura Curricular

Corresponde al instrumento que permite estructurar ejes formativos que vinculen el Perfil de

Egreso con el Plan de Estudios, asegurando que este último emerja como un camino plausible para el desarrollo de los desempeños establecidos en el Perfil de Egreso. La Estructura Curricular describe los propósitos formativos que permiten identificar las intenciones que persigue la carrera o programa con la formación que declara, explicitando las líneas y ejes formativos a través de los cuales se podrá llevar a cabo el perfil de egreso.

c) Plan de Estudios

El plan de estudios determina la secuencia de actividades curriculares que debe cumplir un/a estudiante para desarrollar los desempeños vinculados a cada nivel formativo y cada línea de formación y, de esta manera, poder obtener las certificaciones a las que conduce. El Plan de Estudios se entiende como la ruta que se ha trazado para alcanzar el Perfil de Egreso, y por eso describe las actividades curriculares que permitirán desarrollar los aprendizajes conducentes al logro de los desempeños declarados. Por ello, incorpora la secuencia cronológica y lógica de las asignaturas o actividades curriculares de las diferentes líneas y ejes de formación, la carga académica de las asignaturas y/o las actividades curriculares. Todo ello se plasmará gráficamente en la malla curricular.

3.2.2. Componentes Micro-Curriculares

a) Programas de Asignatura

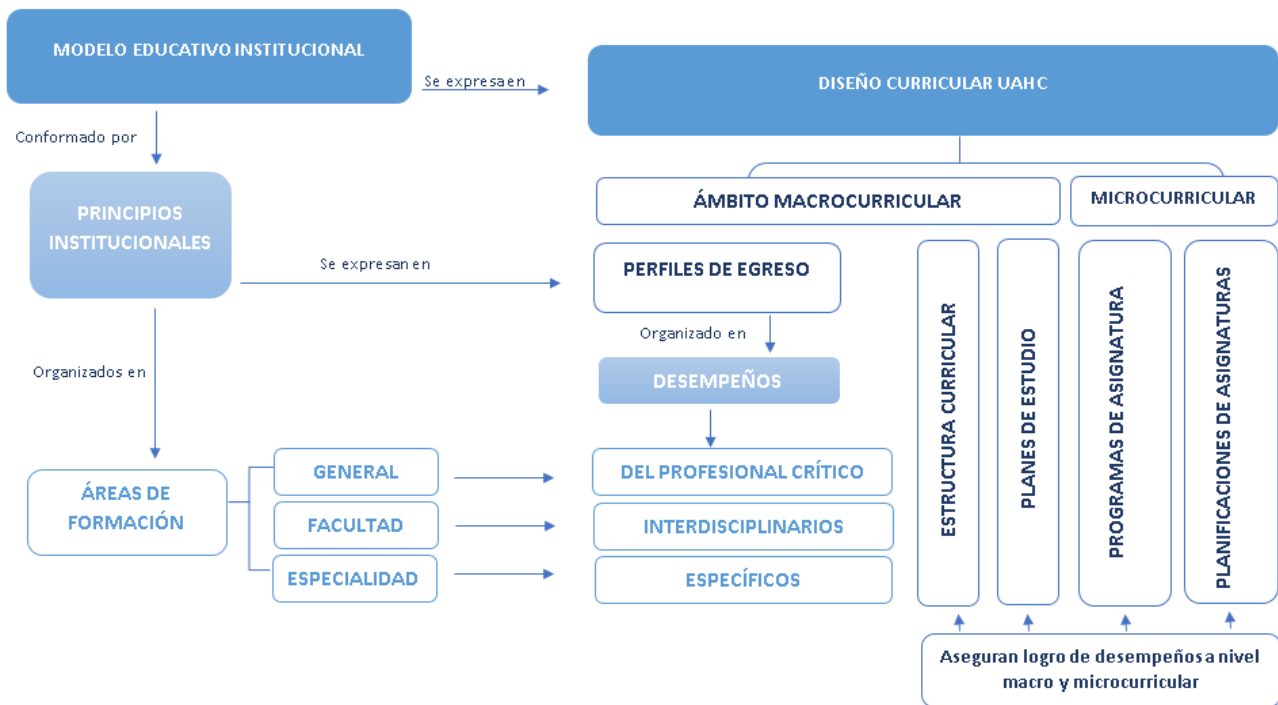
Los Programas de asignatura permiten concretar la vinculación entre cada asignatura o actividad curricular y los desempeños a los que tributa. De esta manera, declara resultados de aprendizaje que permiten el logro de los desempeños con los que se relaciona y organiza el conocimiento en unidades de aprendizaje de tal manera que este pueda ser construido y desarrollado durante el semestre lectivo en que se extiende cada actividad curricular. Todo lo anterior se hace en consideración de la adscripción de créditos transferibles que tenga asignada la actividad curricular, con el objetivo de organizar actividades lectivas y de trabajo autónomo.

Además, el programa establece opciones didácticas y evaluativas mediante las cuales se operacionaliza la formación académica y se da seguimiento al desarrollo de los aprendizajes de los y las estudiantes.

b) Planificación de Asignatura

La Planificación es el último grado de concreción curricular, explicitando la interpretación que el/la docentes a cargo de la asignatura hace del Programa de Asignatura y la organización temporal de la misma. Cabe destacar que este instrumento permite tener en consideración cuestiones contextuales coyunturales del proceso formativo que impactan en el aprendizaje y que el/la docente deben tener en consideración durante el desarrollo del semestre.

FIGURA 1: VINCULACIÓN ENTRE MODELO EDUCATIVO INSTITUCIONAL Y DISEÑO CURRICULAR UAHC



Fuente: VRA-UAHC. 2020

3.3. Sistema de Créditos Transferibles

En atención a las definiciones de los SCTS-Chile y en consonancia con el diseño curricular de la UAHC,

la Universidad define lo siguiente en relación a las carreras de pregrado regular:

- a) La carga anual de trabajo de un estudiante es de 1.440 horas cronológicas.
- b) La carga académica anual de un estudiante en un plan de estudios se expresa en un equivalente de 60 créditos.
- c) Un año académico tiene una duración de 32 semanas lectivas, las que incluyen las actividades lectivas y horas asociadas para la concreción de los desempeños consignados en los Planes de Estudio.
- d) La carga académica semestral de un estudiante en un plan de estudios se expresa en un equivalente de 30 créditos.
- e) Un semestre académico tiene 16 semanas de clases, las que incluyen las actividades lectivas y, también, todos los demás trabajos y procesos contemplados en el plan de estudios, incluyendo las evaluaciones finales.
- f) Un/a estudiante cursará, de ordinario, la carga mínima prevista en su plan de estudios (30 SCTs). Podrá solicitar autorización de una carga adicional, hasta un máximo de 36 créditos por semestre. Asimismo, no podrá cursar una carga menor a los 18 créditos semestrales. En caso de requerirlo necesitará autorizaciones especiales.
- g) Un crédito equivale a 24 hrs. de trabajo semestral de un/a estudiante.
- h) Las carreras tendrán un total de carga académica de:
 - 5.760 horas cronológicas para planes de 4 años, equivalente a 240 SCT;
 - 6.480 horas cronológicas para planes de 4,5 años equivalente a 270 SCT
 - 7.200 horas cronológicas para planes de 5 años, equivalente a 300 SCT.
- i) En atención a la caracterización de ingreso de los/as estudiantes de nuestra Universidad, el trabajo efectivo promedio de éstos/as será de 45 horas cronológicas a la semana.
- j) En las clases lectivas se utilizará como unidad de medida para la organización horaria la Hora Pedagógica (HP), la que será equivalente a 40 minutos cronológicos (2/3 horas cronológicas).



3.4. Ciclos Formativos

Los ciclos curriculares están definidos por las certificaciones sobre los conocimientos generales y disciplinares y los desempeños profesionales desarrollables por estudiantes en diferentes áreas del saber. Están, por lo tanto, principalmente asociados a grados académicos (en sus diferentes niveles), a títulos (sean estos profesionales o técnicos) y a postítulos o diplomados.

3.4.1. Bachiller

Se otorgará el grado académico de Bachiller a aquellos/as estudiantes que hubieren completado un total de 120 créditos correspondientes a los primeros semestres de cada plan de estudio. Este grado corresponde a una salida de graduación intermedia de un programa conducente a un grado de licenciado y/o a un título profesional.

3.4.2. Licenciatura

Se otorgará el grado académico de Licenciado/a a aquellos/as estudiantes que hubieren completado 120 créditos adicionales a los del grado de Bachiller, completando una carga de 240 créditos. En este creditaje está incluida la aprobación de la actividad curricular contemplada por la unidad académica para definir la obtención del grado. En el caso de la carrera de Derecho, el grado se obtendrá con la aprobación de 300 créditos y la realización/aprobación del examen correspondiente.

3.4.3. Título Profesional

Se otorgará el Título Profesional a aquellos estudiantes que hubieren completado 60 créditos adicionales al grado de Licenciado para programas de pregrado que contemplen esta salida, completando una carga de 300 créditos. En este creditaje está incluida la aprobación de la actividad curricular contemplada por la unidad académica para definir la obtención del título. En el caso de la carrera de Derecho, el título es otorgado por la Corte Suprema de Justicia de acuerdo a especificaciones legales.

4. Bibliografía

Ardoño, J. y Berger, G. (1989). De una evaluación en migajas a una evaluación en actos. El caso de las Universidades. Láigle, Matriz.

Alday M. et al. (2008) Nuevas demandas a las prácticas evaluativas en el marco de la calidad de la educación. En Revista de Pedagogía.

AAVV (2012) Lineamientos generales para la adopción del SCT, UAHC. AAVV (2013) Manual para la adopción del SCT-Ch, Santiago.

Bazán, D. (2004). Sociocreatividad y Transformación. Santiago: UAHC.

Boyce, M. E. (1996). "Teaching critically as an act of praxis and resistance". En EJROT, Electronic Journal of Radical Organization Theory, Volume II, nº 2. disponible en: www.mngt.waikato.ac.nz/depts/sml/journal/vol_3/mary.htm

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977): La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza, Laia, Barcelona.

Bourdieu, P. (1988): "Democracia y Educación: escuela conservadora y escuela liberadora", en Cancio, M. (Comp.): La enseñanza reproductora y/o transformadora, Ed. Coordinadas, Santiago de Compostela.

Bourdieu, P. (2003). El oficio de científico. Barcelona: Anagrama.

Coraggio, J. L. (1994) Pedagogía Crítica, Eje de desarrollo de la Educación Superior, Trabajo preparado para el Rectorado de la Universidad de general Sarmiento, San Miguel, Argentina. Disponible en:

<http://hcdsc.gov.ar/biblioteca/ISES/educacion/pedagogia/1%20%20pedagogia%20critica.P>

DF

Camilloni, A. (2005). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En Camilloni, A. et al (eds). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, (9-30). Buenos Aires: Editorial Paidós.

Carlino, Paula (2003) Leer textos científicos y académicos en la educación superior, en Uni-Pluriversidad, Vol.3 No.2, Universidad de Antioqía, Medellín. Disponible en

<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12289/11146>.

Consulta 13/03/2014.

- Carlino, Paula (2005) *Escribir, leer y aprender en la Universidad, Una introducción a la alfabetización académica*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Carlino, Paula (2013) *La Alfabetización Académica diez años después*, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 355-381
- Cros, A. (2003) *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Cuesta, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro EUB.
- DEG (2013) *Definiciones sobre las «Cátedras Básicas, UAHC*.
- Freire, P. (1976). *Educación y Cambio*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Freire, P. (1984). *La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía, Paz e Terra*, San pablo.
- Funke, K. (2014a) *Orientaciones para el Desarrollo de una Política de Apoyo al Estudiante*, UAHC.
- Funke, K. (2014b) *Programa Integral de Acompañamiento Académico y Psicosocial*, UAHC.
- Moacir (2007). *Educar para um outro mundo possivel*. Publisher. Sao Paulo, Brasil.
- Grundy, S. (1994) *Producto o Praxis Del Currículum*. Madrid, Morata.
- GIROUX, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, Graó.
- Giroux, H. (1990). *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Kennedy, D. (2007) *Writing and Using Learning Outcomes*, University College Cork, Irlanda.
- Libaneo, José Carlos (1994). *Didáctica*. Editora Cortez. Sao Paulo. Brasil.
- Habermas, Jürgen (1982). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Larotonda, C. (1998) *Bases antropológicas en la epistemología de L. Vygotski*, USAL, Buenos Aires.
- Larotonda, C. y González, L. (2014) *Aproximaciones iniciales a la ayudantía-tutoría*, UAHC.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels [Desarrollar la competencia de los profesionales+]*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- Prieto, M. (2008) *Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales*. *Rev. Ped* v.29 n.84 Caracas.
- Rodríguez Ponce, E. (2009) *“Las Universidades en la sociedad del conocimiento”* Pp. 35-69. En

Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones Universitarias. Comisión Nacional de Acreditación (CNA) Editores Adata, A y Rodríguez Ponce, E. Ed. CNA Chile (2009)

Santos Guerra, M. (1995). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. España, Aljibe.

Skliar, C. y Téllez, M. (2008). Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia. Buenos Aires, Noveduc.

Tardif, J. (2006) L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Montréal: Chenelière Education.

Tardif, J. (2003) Desarrollo de un programa por competencias, de la intención a la puesta en marcha, *Pedagogie Collégiale* vol 16 N°3. Traducción Oscar Corvalán.

Tobón, Sergio (2008), "La formación basada en Competencias en la Educación Superior: El enfoque Complejo", Universidad Autónoma de Guadalajara, México. Consultado el 21 de mayo de 2010 en: http://www.uag.mx/curso_iglu/competencias.pdf

Touraine, A. (1995): ¿Podremos vivir juntos?, FCE, México. Torres, J. (1991): El curriculum Oculto, Morata, Madrid.

Universidad de Deusto. Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina; Informe final –Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007. Universidad de Deusto, Universidad de Groningen. (2007). Disponible en:

http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC