



Dirección de
Innovación Educativa

**MARCO DE INNOVACIÓN CURRICULAR:
Fundamentos, Atributos y Arquitectura curricular
UNIVERSIDAD DE O'HIGGINS**

UNIVERSIDAD DE O'HIGGINS
Vicerrectoría Académica
Dirección de Innovación Educativa

Rancagua, junio del 2026

I. TABLA DE CONTENIDOS

II.	INTRODUCCIÓN	3
III.	FUNDAMENTOS Y REFERENTES PARA EL CURRÍCULUM EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CONTEMPORÁNEA	5
1.	CURRÍCULUM POR COMPETENCIAS	5
1.1.	Ventajas del enfoque por competencias	6
1.2.	Desafíos del enfoque por competencias	7
2.	DESAFÍOS FORMATIVOS EN EL MUNDO COMPLEJO E INCIERTO	7
2.1.	Las habilidades socioemocionales frente a la disrupción tecnológica.....	8
2.2.	Microcredenciales y nuevo rol de la formación humanista	8
2.3.	La amenaza de la obsolescencia curricular	8
IV.	EL ENFOQUE CURRICULAR DE LA UOH ANTE LA COMPLEJIDAD Y LA INCERTIDUMBRE ...	10
1.	EL IMPERATIVO DE LA INNOVACIÓN CURRICULAR EN LA UOH	11
1.1.	Encuadre técnico para la innovación curricular en la UOH	11
1.2.	La innovación curricular en la UOH como un horizonte para la formación de calidad	12
2.	ATRIBUTOS DE LA INNOVACIÓN CURRICULAR.....	13
V.	ARQUITECTURA CURRICULAR DE LA UOH	17
1.	NIVEL I. FUNDAMENTOS INSTITUCIONALES.....	18
1.1.	Componente de dominios formativos de la UOH	19
1.2.	Componente de las Competencias	20
1.3.	Componente de Títulos y Grados	21
2.	NIVEL II. ESTRUCTURA MESO CURRICULAR	22
2.1.	Componente de niveles progresión de las competencias y definición de perfiles intermedios .	22
2.2.	Definición del Perfil Inicial e Intermedio	23
2.3.	Definición del Perfil de Ingreso.....	24
2.4.	Componente orgánica de planes de estudio	24
2.5.	Componente de estructura de mallas curriculares	27
3.	NIVEL III DE ORGANIZACIÓN MICRO CURRICULAR	28
VI.	BIBLIOGRAFÍA.....	30

II. INTRODUCCIÓN

El sistema de educación superior en Chile atraviesa una etapa de tensiones estructural. La masividad del sistema, que según el SIES (2025) ya supera los 1.455.000 estudiantes matriculados, convive con una desigualdad territorial que resulta difícil de ignorar. Esta expansión no ha logrado mitigar las asimetrías del país; mientras la mayor parte de los estudiantes se concentra en la zona central, regiones como la de O'Higgins apenas alcanzan un 2% de representación nacional. Este desajuste, que Brunner y Ganga-Contreras (2022) asocian a una hiperespecialización desvinculada de las necesidades reales del desarrollo nacional, se agrava por el déficit crítico de profesionales en áreas estratégicas como la pedagogía.

En este complejo escenario, donde persiste la brecha entre las instituciones tradicionales y aquellas privadas enfocadas en la maximización de la matrícula (Salazar y Leihy, 2013), los y las jóvenes se ven compelidos a tomar decisiones vocacionales apresuradas frente a planes de estudio que suelen extenderse por más de doce semestres (Bernasconi, 2015). Esta rigidez, sumada a las fragilidades académicas y emocionales heredadas de la pandemia, ha generado una demanda urgente por apoyos biopsicosociales para hacer frente al aumento de la deserción y el estrés. Se trata de un desafío que la educación superior debe resolver, alineándose simultáneamente con las directrices de la Estrategia de Desarrollo Regional 2026-2038 para la formación de profesionales en sectores clave.

Bajo este prisma, el Modelo Educativo Institucional de la Universidad de O'Higgins se erige como una respuesta situada, de marcado sello humanista e integral, cuya ambición es transformar la región en un laboratorio vivo donde el aprendizaje trascienda las aulas y atienda las urgencias del entorno. Sin embargo, para que este propósito no permanezca en la abstracción, se requiere una articulación operativa que sitúe e instrumente dicha propuesta, considerando las distintas naturalezas disciplinares. Con este fin, el presente documento despliega un análisis de las tendencias curriculares que hoy definen la educación superior, promoviendo una hoja de ruta fundamentada en la sólida base de la formación por competencias y su materialización en resultados de aprendizajes.

En un contexto marcado por la complejidad y la incertidumbre, este marco establece que el desarrollo de la capacidad de agencia, el dominio de *power skills* y la integración de las competencias del siglo XXI no son meros complementos curriculares, sino herramientas indispensables para que las y los estudiantes naveguen con éxito los desafíos contemporáneos, en articulación con una formación disciplinar sólida y actualizada. Al abrazar estos principios, se reafirma que la innovación curricular supera la simple actualización técnica para constituirse, en esencia, en un acto de justicia educativa. Esta visión sitúa al estudiante en el centro de su propio trayecto, lo que permite edificar una estructura académica inclusiva y dinámica, capaz de adaptarse con agilidad al avance constante del conocimiento moderno.

Para asegurar que esta misión se concrete, la propuesta se operacionaliza mediante una arquitectura de tres niveles que garantiza que la intención formativa descienda con lógica y fidelidad hasta la práctica cotidiana en el aula. Esta planificación transita desde los fundamentos institucionales (Nivel I), pasando por la organización de los planes de estudio (Nivel II), hasta alcanzar el diseño operativo del proceso de enseñanza y aprendizaje (Nivel III). Es precisamente en este engranaje donde los atributos de innovación curricular dejan de ser conceptos teóricos para transformarse en acciones intencionadas y sistemáticas que se materializan de forma efectiva en cada proyecto educativo.

Finalmente, para que este marco trascienda lo declarativo, sus definiciones estratégicas se ejecutan a través de dos instrumentos presentados en documentos complementarios: por una parte, el Manual de Innovación Curricular, que norma los procedimientos y alcances para el diseño de los proyectos formativos; y, por otra, el Sistema de Evaluación Curricular, encargado de monitorear la implementación efectiva del currículum y el cumplimiento del Perfil de Egreso o Graduado. De esta manera, ambos soportes actúan como garantes técnicos que transforman la promesa formativa en

una realidad verificable, impulsando un ciclo de mejora continua que impacta directamente en el desarrollo institucional y asegura que la excelencia académica sea una vivencia concreta en cada espacio de aprendizaje.

III. FUNDAMENTOS Y REFERENTES PARA EL CURRÍCULUM EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CONTEMPORÁNEA

1. CURRÍCULUM POR COMPETENCIAS

El despliegue de atributos de innovación curricular y de una arquitectura curricular pertinente exige un ejercicio de reflexividad crítica sobre las estructuras que han moldeado la educación superior en las últimas décadas. En el presente apartado se examina la génesis y consolidación del enfoque por competencias, desde sus cimientos en la Declaración de Bolonia y el Proyecto Tuning, con el fin de identificar tanto sus hitos de éxito como aquellas tensiones ontológicas que hoy limitan su eficacia frente a la incertidumbre global. A través de este recorrido, se analizará también el tránsito necesario hacia la capacidad de agencia y hacia un currículum por competencias con demostración de resultados de aprendizajes. Este análisis constituye el sustrato teórico y ético sobre el cual la Universidad de O'Higgins edifica su promesa formativa y responde con agilidad a las fronteras siempre móviles del conocimiento y a los desafíos de un entorno en permanente transformación.

El desarrollo del currículo basado en competencias ha consolidado su hegemonía global desde la firma de la Declaración de Bolonia en 1999. Este hito impulsó un tránsito paradigmático desde una enseñanza tradicionalmente centrada en lo que el profesor debe transmitir hacia una propuesta formativa volcada en lo que el estudiante es capaz de demostrar. Si bien este es el cambio más representativo del modelo, su estructura se sostiene sobre principios de comparabilidad internacional y una organización en tres ciclos —Bachiller, Magíster y Doctorado— que han permitido ajustes dinámicos según las definiciones propias de cada país. Este giro no fue casual; respondió en gran medida a las críticas sobre la empleabilidad de las y los egresados con el propósito de promover un capital humano con capacidad efectiva de inserción laboral que permitiera transitar desde la figura del “erudito” hacia la de un agente integral, dotado de capacidades cognoscitivas, sociales y técnicas para aportar de manera sustantiva al avance de las organizaciones.

En este escenario, el Proyecto Tuning (2001) surgió como la herramienta técnica para organizar estos saberes. Sin embargo, es imperativo precisar que su objetivo nunca fue una estandarización que vulnerara la autonomía académica, sino la generación de una sincronización de desempeños entendidos como mínimos comunes entre instituciones. Para viabilizar esta estructura, se estableció una distinción fundamental entre el resultado de aprendizaje —lo que el estudiante conoce y comprende al finalizar el proceso— y la competencia, entendida como la integración de conocimientos, habilidades y actitudes.

Bajo esta lógica, la iniciativa introdujo una tipología que hoy sigue siendo la base de muchas arquitecturas curriculares: las competencias genéricas, que abarcan capacidades instrumentales, interpersonales y sistémicas comunes a cualquier graduado, y las competencias específicas, que otorgan la identidad técnica y el núcleo propio a cada disciplina (González y Wagenaar, 2003). La llegada de este enfoque a América Latina, consolidada entre 2004 y 2007 a través del Proyecto Tuning América Latina, no fue una mera réplica del modelo europeo, sino que incorporó un sello distintivo orientado a la innovación social, la responsabilidad ciudadana y el compromiso con la democracia. En el contexto chileno, esta impronta se profundizó mediante una vinculación con el pensamiento crítico y la comunicación efectiva (Villa y Poblete, 2011).

La adopción de un modelo basado “en o por” competencias en la educación superior respondió a la necesidad de superar la fragmentación del conocimiento tradicional, caracterizada por currículos rígidos y centrados de forma exclusiva en la transmisión de contenidos teóricos. La literatura especializada coincide en que una competencia no se reduce a la mera acumulación de saberes conceptuales. Desde la perspectiva socioformativa de Tobón (2015), la competencia se define de manera operativa como un conjunto de actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, buscando articular el saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir. Esta conceptualización se alinea con los planteamientos previos de

Perrenoud (2011) y Tardif (2006) respecto a la movilización de recursos cognitivos, habilidades técnicas y disposiciones éticas ante situaciones complejas e inéditas.

Actualmente, existen otras definiciones que recogen la tradición de Tobón, pero expanden sus cualidades. Al respecto, la UNESCO (2021) establece una de las propuestas más influyentes, definiendo operativamente las competencias como un conjunto de conocimientos, habilidades de orden superior, actitudes y valores altamente transferibles que facultan a las y los estudiantes para co-crear nuevo valor social, conciliar tensiones o dilemas éticos y asumir responsabilidades ciudadanas en entornos de alta complejidad. La vanguardia de este enfoque radica en su carácter prospectivo; es decir, no limita la competencia a la resolución de problemas actuales, sino que capacita al titulado o egresado para anticipar escenarios futuros y desenvolverse con autonomía crítica en sociedades volátiles.

La literatura nacional también ha comenzado a modelar una respuesta nativa frente a las tensiones de la educación superior contemporánea. Catalán et al. (2024) plantean que, en un país caracterizado por profundas brechas territoriales y una rápida obsolescencia del conocimiento, la competencia universitaria debe entenderse fundamentalmente como una capacidad de hibridación. Este enfoque sostiene que el valor de un profesional no radica en el dominio de una disciplina estanca, sino en su habilidad autónoma para integrar, fusionar y movilizar simultáneamente saberes, métodos y tecnologías provenientes de campos del conocimiento divergentes. La hibridación disciplinar sitúa al titulado o egresado en la frontera de la transdisciplina, habilitándolo para dar respuesta a fenómenos complejos

1.1. Ventajas del enfoque por competencias

Una de las ventajas sustantivas de este enfoque radica en su capacidad para garantizar la pertinencia sociolaboral y territorial de los proyectos formativos. Al estructurar el Perfil de Egreso o Graduado en torno a competencias definidas mediante la consulta a informantes clave del entorno, el currículo reduce la brecha histórica entre la formación universitaria y las demandas dinámicas del mundo del trabajo. De acuerdo con Tobón (2015), esta alineación estratégica permite que el estudiantado desarrolle capacidades críticas para resolver problemas reales del contexto, incrementando no solo su empleabilidad y versatilidad laboral, sino también su compromiso público y ciudadano.

Para que esta promesa formativa sea viable, el currículum debe abandonar las estructuras lineales y transitar hacia el principio de flexibilidad curricular. Esta flexibilidad se operacionaliza mediante una arquitectura que equilibra un núcleo formativo basal con trayectorias e itinerarios electivos diferenciados, tales como *minors* o certificaciones intermedias (Villa y Poblete, 2011). Al otorgar al estudiante un rol activo y capacidad de agencia en la personalización de su ciclo de especialización, el modelo no solo responde a sus intereses vocacionales específicos, sino que además optimiza los tiempos de la trayectoria formativa a través de mecanismos rigurosos de reconocimiento de aprendizajes previos.

Asimismo, la expresión operativa de un currículo “en o por” competencias exige una transformación profunda en las modalidades de enseñanza y en la naturaleza de las actividades académicas. La traducción del saber teórico en un desempeño profesional concreto requiere un ecosistema multimodal y convergente que alterne espacios presenciales, híbridos, sincrónicos y asincrónicos (Díaz-Barriga, 2015). Esta diversificación de entornos asegura que el estudiante transite de forma gradual desde el modelamiento conceptual y la simulación en ambientes protegidos de alta fidelidad, hasta la inmersión directa en el campo laboral, atendiendo de manera inclusiva a los distintos estilos de aprendizaje y ritmos de progresión académica.

1.2. Desafíos del enfoque por competencias

El enfoque de competencias enfrenta hoy una limitación ontológica profunda que Barnett (2024) denomina la “trampa de la competencia operacional”. Esta perspectiva advierte que la formación universitaria ha derivado hacia un pragmatismo instrumental, donde la urgencia por resolver problemas técnicos ha terminado por eclipsar el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo.

La evidencia sugiere que la fragmentación del conocimiento en unidades de competencia discretas y aisladas ha provocado una crisis de integración epistemológica; un fenómeno que García-Aretio (2025) identifica como un reduccionismo pedagógico. Al priorizar el “saber hacer”, desvinculado de la densidad conceptual que lo sustenta, se dificulta que el estudiante desarrolle una visión sistémica de su propia disciplina. Esto limita su capacidad para articular respuestas creativas ante problemas multidimensionales que, por su naturaleza, no encajan en las rúbricas predefinidas de los marcos institucionales. Esta desconexión entre la estandarización del aula y la volatilidad de los entornos profesionales genera una preocupante “brecha de transferibilidad” (MINEDUC, 2026). Bajo este prisma, las competencias certificadas en espacios controlados pueden resultar insuficientes ante la incertidumbre del mercado laboral contemporáneo, lo que evidencia que la rigidez de los marcos de cualificación no ha logrado mitigar la obsolescencia técnica acelerada.

En el plano operativo, y pese a la hegemonía que ha ostentado en la educación superior, la implementación de este enfoque ha revelado tensiones profundas que cuestionan su coherencia frente a las demandas de calidad y pertinencia contemporáneas (Brunner y Ganga-Contreras, 2022). Una de las distorsiones más complejas radica en la incapacidad de los diseños curriculares para capturar con precisión la intensidad del trabajo autónomo. Esta brecha entre lo planificado y lo ejecutado deriva en una sobrecarga académica que compromete el bienestar integral del estudiante y obstaculiza la consecución de aprendizajes profundos y significativos. Estos fenómenos se entrelazan con las limitaciones en las capacidades de evaluación docente, pues el modelo exige una sofisticación diagnóstica que muchas veces supera la realidad. Al carecer de mecanismos fidedignos para valorar desempeños multidimensionales en contextos auténticos, se instala un manto de incertidumbre sobre la validez de los aprendizajes, lo que obliga a cuestionar si los planteles certifican profesionales genuinamente preparados o si, en rigor, operan bajo una “ficción administrativa” (Bernasconi, 2015) que prioriza el cumplimiento burocrático sobre la excelencia académica.

2. DESAFÍOS FORMATIVOS EN EL MUNDO COMPLEJO E INCIERTO

Si bien la implementación del enfoque por competencias representa un hito sustantivo en la arquitectura de los grados académicos y en la pertinencia laboral, la educación superior contemporánea transita hoy hacia una evolución paradigmática que desplaza el foco desde la instrucción orientada exclusivamente al cumplimiento de estándares, hacia la valoración profunda de la capacidad de agencia del estudiante. Bajo esta nueva concepción, la formación tradicional, históricamente anclada a contextos específicos y entornos de relativa estabilidad, resulta insuficiente frente a la incertidumbre sistémica de la época actual. Se trata de una realidad donde problemáticas globales como la crisis climática y la disrupción de la inteligencia artificial han modificado los espacios de actuación, lo que exige que el profesional no solo ejecute competencias técnicas predefinidas, sino que posea la autonomía intelectual para tomar decisiones asertivas ante transformaciones radicales y entornos no convencionales.

Esta capacidad de agencia, tal como la define el proyecto *Learning Compass* 2030 de la OCDE (2019), trasciende la mera operatividad al constituirse como la facultad deliberada para establecer objetivos, reflexionar críticamente y actuar con responsabilidad en pos de un cambio positivo y trascendente. En consecuencia, el desarrollo de este atributo se entrelaza con el logro de capacidades complejas que superan la dimensión estrictamente procedimental, orientándose hacia

un discernimiento ético y una capacidad prospectiva sobre las propias acciones. Para sustentar este perfil, el modelo se erige sobre dos pilares fundamentales: por una parte, el cultivo del pensamiento divergente, que faculta la interconexión de saberes para la resolución de nudos críticos; y, por otra, la promoción de la interdisciplinariedad, entendida como la respuesta necesaria para hallar soluciones polifacéticas y resilientes frente a los complejos requerimientos de la sociedad actual.

2.1. Las habilidades socioemocionales frente a la disrupción tecnológica

Paralelamente, emerge con vigor el desarrollo de las habilidades socioemocionales, hoy resignificadas como habilidades transversales o de alta transferencia. Estas capacidades no deben entenderse bajo una lógica funcionalista y meramente adaptativa al puesto de trabajo, sino como las bases de una formación transformadora que faculta al individuo para navegar y modificar proactivamente su entorno. En términos operativos, este desplazamiento exige una arquitectura curricular capaz de cimentar una infraestructura “psicológica” orientada a gestionar la ambigüedad y la volatilidad imperantes en el medio social. En este ámbito, el Modelo CASEL (2020) se posiciona como el estándar internacional de mayor calado, el cual articula cinco dimensiones cardinales: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable. Todas ellas resultan fundamentales para dar soporte y sentido al desempeño técnico y cognitivo.

Ante la irrupción de la inteligencia artificial y su capacidad analítica sin precedentes para el procesamiento de datos, estas competencias socioemocionales se erigen como el elemento diferenciador por excelencia del factor humano, debido a que la tecnología, por avanzada que resulte, carece de la sensibilidad intrínseca para tomar decisiones contextualizadas o mediar en dilemas éticos profundos. Un currículo que enfatice la apertura mental, el diálogo y la empatía resulta hoy indispensable para el discernimiento profesional. Así, atributos como la tolerancia a la frustración y la autorregulación dejan de ser habilidades “blandas” para convertirse en atributos críticos que permiten el liderazgo y la resolución de problemas a escala global, sobrepasando los límites locales para enfrentar desafíos que exigen una comunidad profesional profundamente reflexiva y ética.

2.2. Microcredenciales y nuevo rol de la formación humanista

En el plano de las trayectorias, las microcredenciales o insignias digitales surgen como certificaciones sobre capacidades particulares, las cuales actúan, según la UNESCO (2022), como “legos académicos” que permiten la capitalización progresiva de saberes. No obstante, su implementación genera tensiones respecto a la fragmentación del trayecto educativo, una preocupación crítica en el contexto nacional, donde estas certificaciones aún buscan su plena articulación con el medio (es decir, su incorporación en el Marco Nacional de Cualificaciones). Esta tendencia se complementa con la resignificación de la formación humanista frente a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015), lo que promueve una ética de la responsabilidad que, mediante metodologías como el Aprendizaje más Servicio (A+S), fractura los silos disciplinares y proyecta al egresado como un agente ciudadano con capacidad de incidencia y vocación de transformación.

2.3. La amenaza de la obsolescencia curricular

A pesar de las nuevas tendencias y el esfuerzo de las instituciones por incorporarlas, existe una tensión transversal en el plano formativo que interpela la integridad misma de los programas universitarios: la obsolescencia programada del currículum. Este concepto, más allá de una simple desactualización de contenidos, alude a la pérdida acelerada de vigencia y utilidad de los planes de estudio frente a un ecosistema socioprofesional que muta con una celeridad sin precedentes (sin desconocer que las distintas áreas del conocimiento tienen ritmos de actualización diferenciados). En un mundo donde el conocimiento técnico experimenta ciclos de renovación cada vez más breves, una malla curricular estática se transforma en un anacronismo peligroso que compromete la misión institucional y desvirtúa el propósito del grado académico (Díaz-Barriga, 2020).

Una consecuencia inmediata de esta inercia es la consolidación de una profunda brecha de habilidades que vulnera directamente la trayectoria del titulado o egresado. El estudiante invierte años de esfuerzo, capital y expectativas en la adquisición de saberes que, al momento de su titulación o graduación, corren el riesgo de ser automatizados por la inteligencia artificial o desplazados por nuevas exigencias del entorno. Como advierte el Foro Económico Mundial (2023), esta desconexión debilita tanto la empleabilidad como la capacidad de respuesta del profesional ante las problemáticas complejas de la sociedad actual, dejándolo desarmado frente a un mercado que ya no reconoce la vigencia de sus habilidades.

IV. EL ENFOQUE CURRICULAR DE LA UOH ANTE LA COMPLEJIDAD Y LA INCERTIDUMBRE

Como se ha indicado previamente, la conceptualización de las competencias en la educación superior ha experimentado una profunda evolución epistemológica y metodológica durante la última década. El enfoque tradicional del modelo basado en competencias, originalmente centrado en una lógica eficientista y en la acumulación de atributos técnicos orientados a la productividad laboral, ha resultado insuficiente para responder a las dinámicas globales del siglo XXI. En la actualidad, la literatura científica y los organismos internacionales postulan que el diseño curricular debe fundamentarse en visiones holísticas, complejas y transdisciplinarias.

Al respecto, la perspectiva de mayor impacto teórico y metodológico en los procesos de acreditación de la calidad académica sigue siendo liderada por la socioformación. En sus producciones conceptuales, Tobón (2015) madura su definición clásica para articularla decididamente con el pensamiento complejo. Desde esta vertiente, las competencias son concebidas como desempeños integrales, sistémicos y dinámicos que permiten identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto real e incierto. De este modo, la socioformación actual introduce dos elementos esenciales frente a los manuales de las décadas pasadas: en primer lugar, el desarrollo del "proyecto ético de vida", el cual subordina el saber técnico a la realización personal y al tejido comunitario; y, en segundo lugar, el principio de "idoneidad ética y mejoramiento continuo."

La UOH valora y adhiere tanto a los postulados de la socioformación latinoamericana (Tobón, 2015) como a los desarrollos teóricos e institucionales de las competencias transformadoras de la UNESCO (2021) y los enfoques de hibridación disciplinar (Catalán et al. 2024). El Modelo Educativo de la UOH encuentra plena cabida y consistencia conceptual dentro de estos marcos de vanguardia, reconociendo la necesidad de formar profesionales capaces de cocrear valor social, innovar en contextos de alta incertidumbre y responder de manera ética y transdisciplinar a las complejidades del territorio. Esta adscripción es plenamente coherente con el sello humanista e integral, así como con los atributos de innovación curricular que guían su quehacer.

Para efectos de gestión y diseño curricular, la institución traduce este robusto marco de pensamiento bajo la lógica estricta de una estructura curricular por competencias con demostración de resultados de aprendizaje. En este sentido, y con el propósito de resguardar la consistencia interna de los procesos de diseño y rediseño curricular, la Universidad adopta la definición oficial establecida en su propio Modelo Educativo (2020), donde las competencias se conciben formalmente como: "actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, desarrollando y aplicando de manera articulada diferentes saberes [...] con idoneidad, mejoramiento continuo y ética" (Tobón, 2015). En esta perspectiva, el diseño y gestión curricular de la UOH, se estructura y administra bajo las siguientes premisas:

- **Enfoque centrado en el desempeño:** El éxito formativo se evidencia mediante la capacidad del estudiante para movilizar e integrar conocimientos, habilidades y actitudes ante situaciones reales. En esta estructura, los Resultados de Aprendizaje (RA) actúan como la expresión operativa y observable de la competencia. Esto exige una alineación constructiva, obligando a que las metodologías y las evaluaciones se diseñen exclusivamente para recoger evidencias empíricas de dicho logro, asegurando la trazabilidad de la progresión académica respecto al Perfil de Egreso o Graduado.
- **Garantía de integridad y coherencia:** Mediante atributos de innovación curricular explícitos, la UOH garantiza consistencia de cada itinerario formativo. Es en esta estructura donde el sello humanista e integral deja de ser una declaración de intenciones para convertirse en una realidad operativa. Esto asegura que cada profesional titulado o egresado de la institución no solo posea un saber, sino la capacidad ética y técnica de desplegarlo con maestría en los escenarios reales, complejos y dinámicos que la región y el país requieren,

sin que ello limite la necesaria alineación con los marcos disciplinares y estándares de validez nacional e internacional.

1. EL IMPERATIVO DE LA INNOVACIÓN CURRICULAR EN LA UOH

Desde esta perspectiva, la revisión permanente de los principios formativos institucionales y de la gestión curricular trasciende la mera actualización técnica o el cumplimiento de estándares de acreditación, ya que se transforma en un imperativo de responsabilidad y justicia educativa. Existe una obligación moral ineludible hacia el estudiante, quien deposita su proyecto de vida y sus expectativas de movilidad en una instrucción académica que debe ser, por definición, pertinente, habilitante y protectora. Bajo esta premisa, permitir que persistan contenidos anacrónicos o estructuras curriculares rígidas constituye una forma de deshonestidad académica. Como advierte Barnett (2011), vulnerar el compromiso público de la universidad al entregar saberes con fecha de caducidad es un acto que despoja al título profesional de su valor real. Esta convicción ética es la que impulsa a evolucionar decididamente hacia un currículum capaz de dotar al profesional de una agencia que le permita no solo ejecutar procesos, sino trascender la técnica para liderar y decidir en escenarios de alta incertidumbre y complejidad sistémica.

Por consiguiente, la innovación curricular y la flexibilidad de los itinerarios formativos no deben entenderse únicamente como una búsqueda de competitividad en el mercado, sino como un acto de respeto profundo hacia el futuro de las y los graduados. La necesidad de ajustar y flexibilizar los planes de estudio se convierte en el mecanismo vital para garantizar que la educación superior cumpla con su promesa fundacional; es decir, dejar de ser un privilegio estático y segmentado para transformarse en un derecho humano dinámico y permanente a lo largo de la vida.

Para materializar esta visión, la UOH propone una arquitectura académica diseñada para pivotar con agilidad ante las fronteras siempre móviles del conocimiento. Esto implica el tránsito hacia mallas curriculares que puedan integrarse con la realidad social y territorial (UNESCO, 2021). De este modo, se asegura que la formación institucional no constituya un “producto terminado” con obsolescencia programada, sino un ecosistema habilitante que evoluciona en sintonía con las urgencias del siglo XXI. Al situar la innovación como una constante, se reafirma un sello humanista e integral que no solo contempla al estudiante en su paso por el aula, sino que se responsabiliza por su aptitud para transformar la realidad una vez que se enfrenta a los desafíos profesionales de un medio globalizado.

1.1. Encuadre técnico para la innovación curricular en la UOH

Para viabilizar la innovación curricular, la UOH articula su quehacer en torno a dos referentes consultivos fundamentales: el Marco Nacional de Cualificaciones (MNC) y el Sistema de Créditos Transferibles (SCT-Chile). Estos instrumentos no se adoptan como lineamientos rígidos, sino como marcos de referencia que garantizan que la promesa formativa sea comparable, articulada y justa en carga académica y progresión estudiantil.

La evolución de la formación por competencias en Chile evidencia que, si bien los proyectos Tuning sentaron las bases conceptuales y un lenguaje común (González y Wagenaar, 2003), resultaron insuficientes para estandarizar y operacionalizar los itinerarios de manera efectiva. Ante esta limitación, las definiciones operativas a nivel nacional han convergido en el Marco Nacional de Cualificaciones (MNC), un instrumento que actúa como referente orientador y de legibilidad más que como una matriz obligatoria. Su valor radica en dotar al sistema de una estructura comparable, desafío que se volvió perentorio tras el ingreso de Chile a la OCDE en 2010, lo que impuso la necesidad de validar las certificaciones nacionales bajo estándares globales (Ministerio de Educación, 2016).

En términos técnicos, el MNC en Chile tiene una estructura basada en Resultados de Aprendizaje (RA), lo que desplaza el foco desde los insumos de la enseñanza hacia lo que el estudiante es capaz de saber, hacer y ser al finalizar un ciclo formativo. Esta estructura se organiza en tres dimensiones:

conocimientos, que abarcan la base teórica y conceptual; habilidades, referidas a la capacidad de aplicar dichos saberes en contextos prácticos y de resolución de problemas; y actitudes, que integran la autonomía y la responsabilidad en el ejercicio profesional. Asimismo, el MNC promueve la articulación y el tránsito dentro del sistema, actuando como un puente que facilita el Reconocimiento de Aprendizajes Previos (RAP) y permite que los trayectos fluyan entre la formación técnica, profesional y postgrado. Esta flexibilidad es lo que dota al marco de su valor social, al reconocer que el aprendizaje es un proceso continuo.

En este contexto, la operatividad del sistema universitario descansa sobre el Sistema de Créditos Transferibles (SCT-Chile), cuya función trasciende la mera cuantificación de horas. Para su aplicación, la UOH se adscribe a los lineamientos de la tercera versión del Manual para la Implementación del SCT-Chile, documento que define el crédito como una medida del volumen de aprendizaje, basándose en el tiempo total que un estudiante requiere para alcanzar los RA comprometidos en el Perfil de Egreso o Graduado. A diferencia de los modelos antiguos, centrados solo en la docencia presencial, esta normativa técnica integra la totalidad de la carga académica, distribuyendo las horas entre la docencia directa (clases, laboratorios, talleres) y el trabajo autónomo (estudio personal, investigación, preparación de evaluaciones).

Esta distribución posee una naturaleza tanto pedagógica como ética, ya que el crédito SCT busca sincerar el esfuerzo estudiantil para evitar que el diseño curricular derive en una sobrecarga que comprometa el aprendizaje profundo. Como se advirtió previamente siguiendo a Bernasconi (2015), la validación técnica de estas horas autónomas es el gran desafío microcurricular; sin criterios claros, el crédito corre el riesgo de reducirse a una “ficción administrativa”. Por tanto, la gestión institucional debe arbitrar una distribución de tiempos realista y habilitante, lo que garantiza que el volumen de trabajo asignado guarde una relación directa con la complejidad de las capacidades exigidas.

En definitiva, la articulación entre el carácter referencial del MNC y la precisión operativa de la tercera versión del manual SCT permite a la UOH diseñar planes de estudio que equilibran la carga académica y facilitan la progresión. Esta sinergia fortalece la comparabilidad del sistema y permite responder con honestidad a las necesidades de desarrollo territorial y a los desafíos de la formación a lo largo de la vida, asegurando que cada crédito represente un avance efectivo en la trayectoria del estudiante.

1.2. La innovación curricular en la UOH como un horizonte para la formación de calidad

En concordancia con sus lineamientos estratégicos, la UOH postula un sello humanista e integral, cuyas propuestas curriculares responden con agudeza a la complejidad del mundo contemporáneo y a las exigencias de pertinencia territorial. La institución adscribe a la concepción de un currículum innovador e innovado. Para que esta disrupción sea efectiva y trascienda la declaración de intenciones, la UOH adopta la definición de la OCDE (2018): la innovación es un proceso sistemático que genera valor mediante la implementación efectiva de prácticas y estrategias (UNESCO, 2025). Por lo tanto, no se concibe como una novedad anecdótica, sino como una transformación intencionada y contextualizada.

A partir de lo precedente, la gestión universitaria comprende la innovación curricular como un proceso sistemático y continuo de transformación del plan de estudios. Este proceso articula la mejora de los componentes pedagógico-andragógicos, el desarrollo de capacidades para desenvolverse en entornos desafiantes y la implementación de mecanismos de evaluación integral, con el propósito de asegurar la calidad, pertinencia y adaptabilidad de la formación frente a escenarios dinámicos.

Esta innovación exige dinámicas colaborativas, sistemáticas y sostenidas en el tiempo, las cuales requieren la participación de la comunidad universitaria y la articulación entre los distintos niveles de concreción. En su esencia, promueve una transformación disruptiva en la relación convencional entre

los actores del quehacer educativo, desplazando el foco decididamente hacia el estudiante. En este contexto, la innovación curricular contempla distintos alcances y niveles de intervención:

- Diseño curricular: definición y estructuración de nuevos proyectos formativos.
- Rediseño curricular: revisión y actualización integral de los programas vigentes para fortalecer su alineamiento interno y pertinencia respecto del Modelo Educativo.
- Ajustes curriculares: modificaciones específicas y acotadas que permiten responder de manera ágil a las transformaciones del entorno.

2. ATRIBUTOS DE LA INNOVACIÓN CURRICULAR

La innovación curricular en la UOH se operacionaliza a través de atributos de innovación curricular que impregnan la gestión en sus niveles macro, meso y microcurricular, lo que dota de coherencia al diseño, implementación y evaluación de cada carrera o programa. Estos lineamientos se estructuran bajo los siguientes niveles:

NIVEL MACROCURRICULAR: HORIZONTES ESTRATÉGICOS Y COMPROMISO SOCIAL

Atributo 1. Gestión de entornos complejos e inciertos: Orientación del proyecto formativo hacia el desarrollo de desempeños claves para desenvolverse en el escenario contemporáneo (OCDE, 2019; Banco Mundial, 2023). Habilidades como la comunicación efectiva, el emprendimiento y el pensamiento creativo y crítico dejan de ser atributos genéricos para constituirse en herramientas de agencia que el estudiante debe movilizar en contextos de alta complejidad. Asimismo, se prioriza el liderazgo y la adaptabilidad cognitiva y emocional como facultades críticas para enfrentar la volatilidad del entorno actual.

Atributo 2. Compromiso transversal con los valores y principios de las Universidades del Estado¹: Incorporación de la perspectiva de género, la inclusión, la formación integral, la ciudadanía, la calidad de vida y el territorio como ejes rectores. Estos compromisos trascienden lo declarativo para evidenciarse en capacidades y prácticas cotidianas dentro de los proyectos formativos. Al integrar estos pilares, la UOH asegura que sus egresados posean la integridad ética necesaria para liderar la cohesión social y la sostenibilidad territorial en todas sus dimensiones.

Atributo 3. Actualización disciplinar y práctica: Capacidad del plan de estudios para renovar sistemáticamente el saber especializado en línea con las fronteras del conocimiento contemporáneo. La carrera o programa no solo responde a los avances técnicos y científicos de la disciplina bajo los estándares nacionales e internacionales a los cuales adscribe la carrera o programa, sino que implementa una formación pertinente, capaz de comprender e intervenir en los desafíos de un entorno complejo y en constante transformación.

NIVEL MESOCURRICULAR: FLEXIBILIDAD Y TRAYECTORIAS DIVERSAS

Atributo 4. Flexibilidad Curricular: Capacidad del diseño educativo para adaptarse a las características e intereses del estudiantado, rompiendo con la estructura tradicionales. Se operacionaliza a través de una estructura curricular que equilibra una formación basal común con un ecosistema dinámico de opciones. Esto permite al estudiante ejercer su capacidad de agencia, personalizar su trayectoria y desarrollar diversos perfiles profesionales dentro un mismo plan de

¹ Actualmente esto se encuentra definido en el Proyecto Ethos de las Universidades del Estado

estudio, respondiendo tanto a su vocación como a las demandas cambiantes del entorno profesional e institucional.

Esta flexibilidad se expresa formalmente en tres dimensiones articuladas:

- Reconocimiento de Aprendizajes Previos: Mecanismos normativos que validan formalmente los saberes, competencias y experiencias laborales previas del estudiante (educación formal y no formal). Permite optimizar los tiempos de titulación mediante la convalidación de créditos, garantizando el mismo rigor académico del programa regular.
- Estructuras de Titulación/Graduación Diversas: Incorporación de itinerarios electivos y formatos complementarios —tales como *minors*, menciones, certificaciones intermedias o articulación con posgrados—. Estas opciones permiten la hibridación de capacidades y la especialización flexible, diversificando los perfiles profesionales de egreso.
- Transversalidad Institucional: Incorporación planificada de valores, competencias sello y temáticas de interés público propias del ideario de la UOH. Estos ámbitos se distribuyen de manera dúctil en los niveles macro y mesocurricular, enriqueciendo la formación integral sin rigidizar la carga académica del plan de estudios.

Atributo 5. Incorporación de mecanismos de progresión académica y evaluación curricular:

Existencia de un sistema integral de monitoreo de competencias, diseñado para cumplir un doble propósito estratégico. En primer lugar, busca evidenciar de forma sistemática el progreso del estudiantado hacia el Perfil de Egreso o Graduado, mediante hitos evaluativos en momentos clave de la ruta formativa. Esto permite certificar el nivel de las competencias antes de otorgar certificaciones intermedias, finales o el título profesional. En segundo lugar, el sistema establece dispositivos para monitorear la implementación efectiva del plan de estudios, garantizando la coherencia con los propósitos fundacionales del programa.

Atributo 6. Articulación formativa: Diseño de una estructura curricular integrada que facilita la convergencia entre los distintos niveles de formación (formación técnico-profesional, pregrado, posgrado, educación continua y programas de continuidad de estudios), promoviendo trayectorias fluidas. Estos mecanismos posibilitan la obtención de más de una certificación a través de la convalidación de créditos y el reconocimiento progresivo de aprendizajes, lo que optimiza los tiempos de titulación y fortalece la vinculación entre la formación profesional y la especialización avanzada.

Atributo 7. Fortalecimiento de experiencias de aprendizaje situadas y contextualizadas en el entorno inmediato y en los territorios: Orientación del proceso formativo para que trascienda el aula, vinculando el currículum con las problemáticas y potencialidades reales de las comunidades locales. Se basa en que el estudiantado aprenda observando, analizando, resolviendo desafíos e innovando en su territorio e identidad inmediata, transformando el medio en un laboratorio vivo que otorga sentido ético y relevancia social a sus capacidades profesionales.

Atributo 8. Diversidad de mecanismos y estrategias para acceder a grados académicos y títulos profesionales: Implementación de un sistema flexible de hitos de finalización que ofrece diversas vías de evaluación auténtica para la obtención de dichas certificaciones. Estos mecanismos —que incluyen desde la investigación tradicional y las memorias hasta exámenes de capacidades clínicas, proyectos de innovación, pasantías de alta especialización o portafolios de desempeño— están diseñados para validar de manera integral el Perfil de Egreso o Graduado, permitiendo que el estudiante demuestre su idoneidad profesional a través del formato que mejor se alinee con su trayectoria y proyección laboral.

Atributo 9. Equilibrio y progresividad de la carga académica (SCT): Distribución eficiente del volumen de aprendizaje bajo el modelo SCT-Chile, velando por una relación armónica y realista entre la docencia directa y el trabajo autónomo. El diseño de los itinerarios formativos debe evitar la saturación académica, resguardando el bienestar del estudiante y transformando el crédito en

un indicador fiel del esfuerzo real. Se promueve, además, una autonomía incremental y situada a lo largo del itinerario.

NIVEL MICROCURRICULAR: APRENDIZAJE SITUADO Y PRAXIS INTERDISCIPLINARIA

Atributo 10. Responsabilidad social y aprendizaje en contextos reales: Integración estratégica de la responsabilidad social como eje articulador en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Esto se ejecuta mediante el despliegue de metodologías de aprendizaje situado, lo cual vincula a la carrera o programa con los desafíos del entorno a través de modelos como Aprendizaje más Servicio (A+S), Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y proyectos de vinculación bidireccional. Con ello se garantiza que el estudiantado desarrolle capacidades disciplinares y éticas mediante la resolución colaborativa de problemáticas reales, sociales y territoriales ajustados a las disciplinas subyacentes a la carrera o programa y el nivel de progresión formativo.

Atributo 11. Experiencias interdisciplinarias situadas: Diseño de actividades de aprendizaje que trascienden las fronteras disciplinares mediante la integración sinérgica de saberes. De este modo, se fomentan espacios donde el diálogo entre diversas áreas del conocimiento, junto con la incorporación de saberes prácticos del entorno social y productivo, permite al estudiantado abordar problemas complejos y emergentes, desarrollando una perspectiva sistémica, crítica y situada, capaz de generar soluciones innovadoras que no serían posibles desde un solo campo del saber.

Atributo 12. Diversificación de Modalidades y Actividades de Enseñanza: Esta dimensión se fundamenta en la articulación equilibrada de un plan de estudios que diversifica tanto la naturaleza de sus actividades curriculares como sus modalidades, respondiendo de forma pertinente a las necesidades de la disciplina, los estilos de aprendizaje y la complejidad de las competencias y resultados de aprendizaje.

Esta integración técnico-pedagógica se operacionaliza a través de dos componentes sinérgicos:

- **Actividades de Diversa Naturaleza:** Estructura de forma equilibrada experiencias de aprendizaje teóricas, prácticas, de aplicación, integradoras, complementarias, entre otras. Esta variedad garantiza una trayectoria coherente donde el saber teórico se traduce de forma progresiva en capacidades prácticas, transitando desde el modelamiento en ambientes protegidos hasta la inmersión en contextos reales de alta fidelidad.
- **Enseñanza Multimodal y Convergente:** Despliega entornos de aprendizaje presenciales, híbridos, sincrónicos y asincrónicos, diseñados estratégicamente para dar soporte a las actividades curriculares. El uso intencionado de estas mediaciones tecnológicas asegura una experiencia formativa ubicua y accesible, optimizando los tiempos de la trayectoria formativa y fomentando la autonomía del estudiantado en contextos diversos.

Atributo 13. Alineación constructiva y evaluación auténtica: Este componente exige la sincronización metodológica y sistémica entre los contenidos, las estrategias de enseñanza, los recursos bibliográficos y estrategias de evaluación, supeditándolos estrictamente a las definiciones y características de los Resultados de Aprendizaje de cada actividad curricular. Su propósito central es garantizar un ambiente educativo inclusivo donde el éxito académico se evidencie mediante la ejecución de tareas complejas que replican o simulan la realidad profesional y académica.

Bajo este enfoque, el diseño de las experiencias formativas y evaluativas se orienta por los siguientes lineamientos operativos:

- **Mobilización de Aprendizajes en Contextos Inciertos:** La evaluación se centra en la recolección de evidencia observable, desafiando al estudiantado a movilizar de forma integrada sus conocimientos, habilidades y juicios éticos ante problemáticas contextualizadas y de alta fidelidad con el medio laboral.
- **Evaluación Formativa y de Mejora Continua:** La evaluación transita desde una lógica punitiva y terminal hacia una herramienta pedagógica continua. Esto permite monitorear el avance de la trayectoria formativa y retroalimentar oportunamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Corresponsabilidad Evaluativa:** Se incorporan de manera planificada y sistemática instancias de autoevaluación y coevaluación, promoviendo la autonomía, el pensamiento crítico y la capacidad de agencia del estudiante sobre su propio desarrollo académico

A los atributos de innovación previamente expuestos, se suma el compromiso institucional con los estándares del Marco Nacional de Cualificaciones (MNC) y del Sistema de Créditos Transferibles (SCT-Chile). En este marco, la universidad adopta los lineamientos del Manual para la Implementación del SCT-Chile como referente técnico para la gestión de sus itinerarios formativos. Esta normativa es de aplicación obligatoria en todos los niveles de la formación, lo que garantiza una distribución equitativa de la carga académica y la certificación de aprendizajes de excelencia.

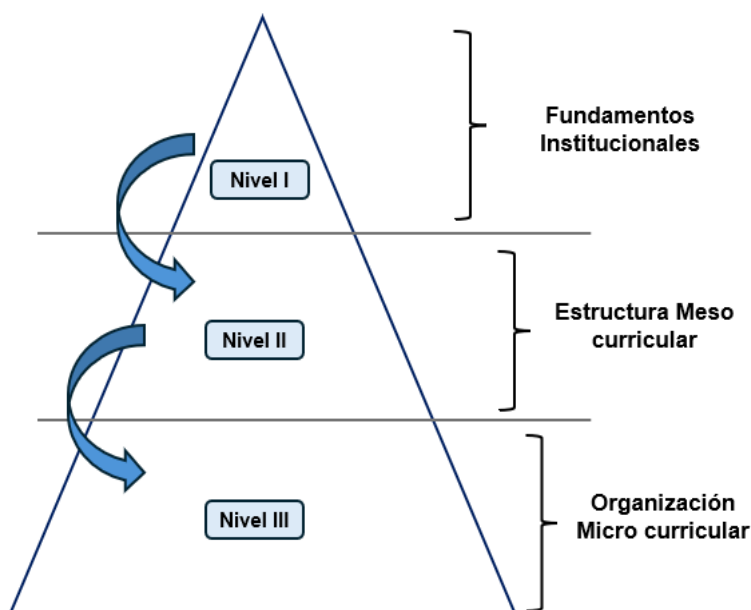
Tabla 1. Criterios de innovación curricular del III Manual para la implementación de SCT-Chile

Proyectos de Pregrado	Proyectos de Posgrado
✓ Perfil de Egreso pertinente, actualizado y validado de forma interna y externa. ✓ Plan de estudios consistente con el logro del Perfil de Egreso ✓ Programa de actividades curriculares elaborado para lograr los resultados de aprendizaje o el desarrollo de desempeños, que indican explícitamente su contribución al logro del Perfil de Egreso. ✓ Estrategias de enseñanza – aprendizaje centradas en el estudiante. ✓ Evaluaciones pertinentes para el logro de resultados de aprendizaje o el desarrollo de desempeños declaradas. ✓ Estimación y adecuación de la carga de trabajo exigida al estudiante.	✓ Perfil de graduación pertinente a las necesidades de desarrollo del país, consistente con las políticas nacionales de desarrollo de posgrado y validado externa e internamente por expertos de las áreas disciplinares. ✓ Perfil de ingreso definido y consistente con la trayectoria curricular del programa. ✓ Plan de estudios pertinentes para el logro del perfil de graduación. ✓ Perfil de graduación consistente con las líneas de especialización o investigación del programa. ✓ Actividades curriculares con sus respectivas estrategias de enseñanza y evaluación consistentes con el perfil de graduación ✓ Estimación y adecuación de la carga académica exigida a los estudiantes Adicionalmente los programas de Doctorado deberán considerar las siguientes características: ✓ Líneas de investigación del programa acordes a la vanguardia del conocimiento del desarrollo científico de las áreas disciplinares. ✓ Perfil de graduación y estructura curricular del programa congruente con los programas académicos a nivel internacional.

V. ARQUITECTURA CURRICULAR DE LA UOH

La arquitectura curricular de la UOH se concibe como un ecosistema integrado y dinámico, diseñado para gestionar itinerarios que conjuguen la flexibilidad académica con los más altos estándares de excelencia y pertinencia, viabilizando los atributos de innovación institucional. Esta estructura se organiza en tres niveles de concreción complementarios que transitan, de manera lógica y secuencial, desde los propósitos formativos institucionales (nivel macro) hasta el diseño situado del proceso de enseñanza y aprendizaje (nivel micro). Su propósito fundamental es establecer un marco técnico-curricular que ordene el diseño de dichos itinerarios, lo que garantiza una trazabilidad absoluta entre la misión institucional y la experiencia de aula.

Esquema 1. Niveles de la arquitectura curricular de la UOH



Al articular los componentes curriculares, la UOH asegura que cada crédito y cada actividad de aprendizaje contribuya directamente a la formación de un profesional con capacidad de agencia. Este enfoque evita que las decisiones académicas constituyan ejercicios aislados, transformándolas en una derivación natural de los lineamientos institucionales. Bajo esta perspectiva, la arquitectura curricular actúa como un sistema que cautela que las grandes directrices de la Universidad, representadas en su misión, visión y sello, se traduzcan en realidades formativas.

- **Nivel I. Fundamentos institucionales:** Contiene los componentes curriculares vinculados a los principios formativos de la universidad. Representa las directrices máximas y transversales que sustentan la identidad, los valores y las características comunes de cualquier carrera o programa de la UOH, materializando así su sello formativo.
- **Nivel II. Estructura mesocurricular:** De naturaleza estructural, define la organización y lineamientos para la organización de los planes de estudio. Este nivel se ajusta a las particularidades de cada carrera o programa, estableciendo las diferencias y especificidades requeridas para la formación de pregrado, postgrado y formación continua.
- **Nivel III. Organización microcurricular:** Contempla los elementos basales que permiten la materialización de los compromisos formativos definidos en las competencias, por lo tanto,

orienta el diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la definición, secuenciación y estructura de resultados de aprendizaje (RA).

A continuación, se expone una tabla donde se asocia cada nivel de la arquitectura curricular con los atributos de innovación.

Tabla 2. Relación de atributos de innovación y arquitectura curricular

Niveles de Arquitectura	Atributos de Innovación Curricular
Nivel I. Fundamentos institucionales	✓ Gestión de entornos complejos e inciertos. ✓ Compromiso transversal con los valores y principios de las Universidades del Estado. ✓ Actualización disciplinar y práctica
Nivel II. Estructura meso curricular	✓ Flexibilidad curricular ✓ Incorporación de mecanismos de progresión académica y evaluación curricular ✓ Articulación formativa ✓ Fortalecimiento de experiencias de aprendizaje situadas y contextualizadas en el entorno inmediato y en los territorios ✓ Diversidad de mecanismos y estrategias para acceder a grados académicos y títulos profesionales ✓ Equilibrio y progresividad de la carga académica (SCT)
Nivel III. Organización micro curricular	✓ Responsabilidad social y aprendizaje en contextos reales ✓ Experiencias interdisciplinarias situadas ✓ Modalidades y actividades de enseñanza ✓ Alineación constructiva y evaluaciones auténticas

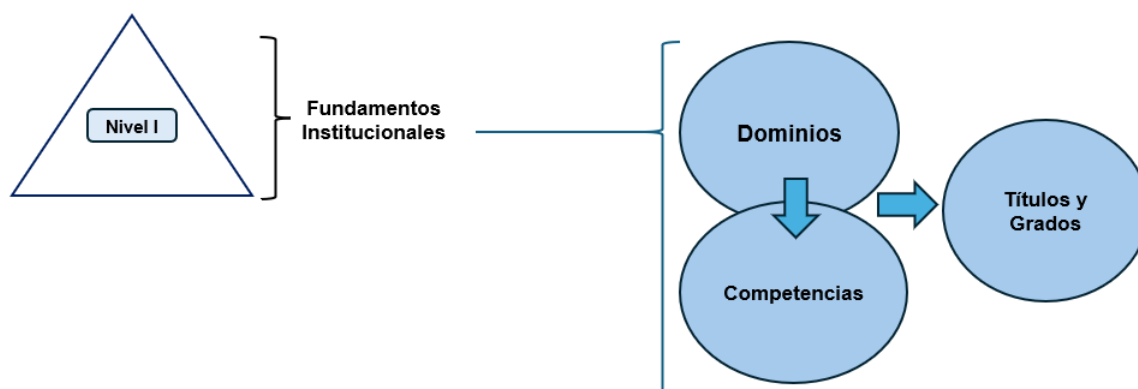
1. NIVEL I. FUNDAMENTOS INSTITUCIONALES

El primer nivel de la arquitectura curricular de la UOH constituye el cimiento estratégico sobre el cual se edifican todos los proyectos formativos. En este espacio se definen los componentes esenciales que materializan los propósitos institucionales, a través de un marco ordenador que estructura y genera cohesión sistémica. Su función principal es determinar las “comunalidades formativas”; es decir, aquellos elementos identitarios y valóricos que se comparten de manera ineludible en cualquier carrera o programa albergado por la UOH, independientemente de su área de conocimiento, nivel académico o la unidad administrativa que lo gestione. Este nivel contempla la articulación y coherencia de tres componentes curriculares fundamentales:

- **Dominios:** Constituyen las bases formativas transversales para toda carrera o programa de la institución. Trascienden la mera categorización descriptiva para representar la cristalización del compromiso institucional con el desarrollo humano y la excelencia en un escenario de incertidumbre. Al mismo tiempo, actúan como catalizadores para el diseño de itinerarios académicos flexibles, lo que permite que la formación sea rigurosa en lo disciplinar y adaptable a las proyecciones vitales del estudiantado.
- **Competencias:** Representan la declaración formal de las capacidades integrales que el estudiante consolidará al finalizar su trayectoria. Al estar estrictamente alineadas con los dominios, traduce la visión educativa de la universidad en los saberes, habilidades y actitudes concretas para el ejercicio profesional.
- **Títulos y grados:** Se definen como certificaciones oficiales que acreditan el logro de las competencias y validan la capacidad de agencia del graduado para transformar su entorno.

Mientras el grado académico reconoce la profundidad del saber disciplinar, el rigor conceptual y la autonomía intelectual necesaria para la formación a lo largo de la vida, el título profesional representa la habilitación ética y técnica para el ejercicio de una función social específica. Ambas credenciales, articuladas bajo los estándares del SCT-Chile, constituyen la garantía institucional de que el egresado posee la pericia requerida para habitar la profesión.

Esquema 2. Componentes curriculares de Fundamentos Institucionales



1.1. Componente de dominios formativos de la UOH

Como se ha fundamentado precedentemente, la UOH promueve un sello humanista e integral, el cual se constituye como la materialización de su identidad y visión educativa. En virtud de ello, la institución ha optado por situar a los dominios institucionales como el componente primigenio del Nivel 1 de su arquitectura. Esta decisión estratégica responde a la necesidad de establecer un marco ético, social e institucional superior que actúe como el eje ordenador de toda la formación académica.

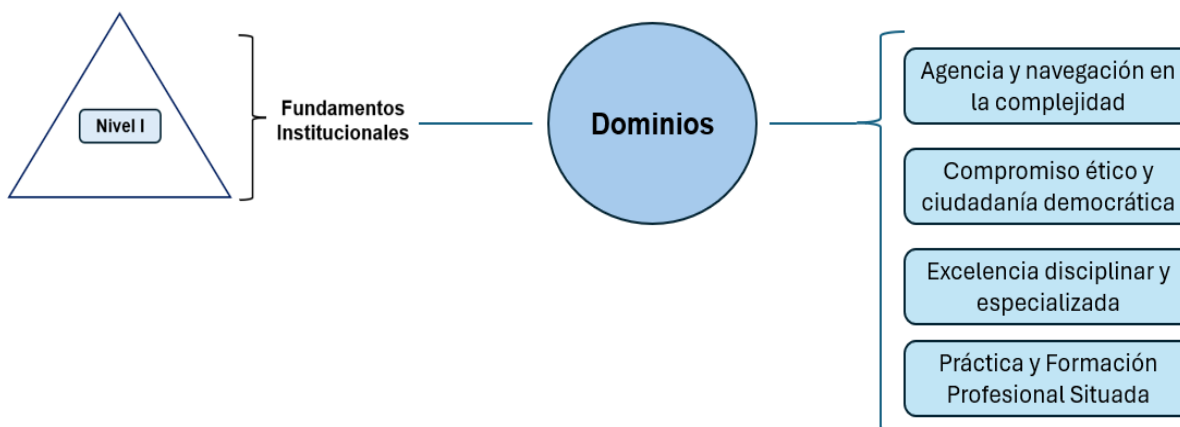
La elección de los dominios como punto de partida garantiza que el diseño del curriculum no sea una respuesta puramente técnica o fragmentada, sino una construcción coherente con el contexto histórico, social, y territorial de la universidad. Al anteponer los dominios a las competencias, la UOH asegura que su ideario educativo guíe la respuesta a las complejas demandas del mundo contemporáneo.

Así, el dominio actúa como el horizonte de sentido que cohesiona la especialización disciplinar con el sello institucional, lo que permite que la innovación curricular constituya una respuesta coherente con la misión de servicio público y el compromiso territorial.

- **Dominio 1: Agencia y Navegación de la Complejidad:** Capacidad para actuar como un agente proactivo que identifica, analiza y resuelve problemas en entornos académicos y profesionales -contextuales y diversos-, permeados por la incertidumbre. Esta capacidad permite reaccionar al cambio mediante el uso de la autonomía y de recursos académicos, personales, profesionales y digitales orientados a la generación de soluciones innovadoras, lo que fomenta la colaboración de manera efectiva en redes diversas o en los territorios donde se vincula.
- **Dominio 2: Compromiso Ético y Ciudadanía Democrática:** Capacidad para integrar y aplicar principios éticos, democráticos y de derechos humanos en la toma de decisiones y en el ejercicio profesional. Bajo este estándar, el graduado actúa con responsabilidad social para garantizar que su quehacer respete la diversidad humana y ambiental, promueva la equidad de género y se ajuste a los códigos deontológicos de su disciplina mediante un enfoque de derechos, evaluando siempre el impacto de sus acciones en la comunidad.

- **Dominio 3: Excelencia Disciplinar y Especializada:** Capacidad para demostrar un dominio profundo y actualizado de los fundamentos teóricos de su área de estudio, con una apertura crítica y dialógica hacia otros campos del saber. Este dominio faculta para aplicar con precisión el lenguaje técnico, los modelos y los procedimientos de vanguardia en la resolución de problemas con rigor científico. Esto garantiza la idoneidad y la calidad en el ejercicio profesional bajo estándares nacionales e internacionales, promoviendo respuestas integrales ante desafíos complejos que superen las fronteras de la propia especialidad.
- **Dominio 4: Práctica y Formación Profesional Situada:** Capacidad para integrar y transferir saberes disciplinares en escenarios profesionales y territoriales, tanto reales como de alta fidelidad, mediante la ejecución de intervenciones técnicas con precisión, seguridad y pertinencia. Esto se caracteriza por una praxis reflexiva que adapta las capacidades a las variables sociales, culturales y ambientales del entorno bajo supervisión académica. Asimismo, reconoce que la solución efectiva a un problema situado requiere articular el propio conocimiento con otras áreas y actores del territorio.

Esquema 3. Componente de dominios formativos



1.2. Componente de las Competencias

Para transformar los dominios de la arquitectura curricular en decisiones de diseño, el Modelo Educativo de la Universidad de O'Higgins (2022) propone su operacionalización a través de competencias. Siguiendo a Tobón (2015), estas se entienden como «actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, desarrollando y aplicando de manera articulada diferentes saberes (...), con idoneidad, mejoramiento continuo y ética» (p. 93).

La determinación de las competencias encuentra su sustento y coherencia en una articulación directa con los dominios de la arquitectura curricular, los cuales actúan como marcos de referencia para su definición. En este proceso de diseño, se admite tanto una correspondencia biunívoca con cada dominio en particular como una integración sinérgica de varios de ellos en una competencia.

Esquema 4. Dominios y competencias



Es fundamental destacar que esta arquitectura no determina capacidades comunes o genéricas, ya que la unidad y coherencia del Modelo Educativo (la “comunalidad” institucional) se expresa directamente en los dominios. Por su parte, el diseño de las competencias debe constituir una traducción específica de estos dominios hacia las particularidades de cada campo de estudio, carrera o programa. En los casos donde los proyectos formativos compartan componentes de su formación (por ejemplo, planes comunes o áreas transversales), se esperarían comunes para las carreras o programas que lo integran.

1.3. Componente de Títulos y Grados

En la UOH, la adjudicación de títulos profesionales, grados académicos y certificaciones intermedias se rige por una arquitectura de transparencia y comparabilidad alineada con el Marco Nacional de Cualificaciones (MNC) de Chile. Bajo esta lógica, cada distinción no es un hito aislado, sino la culminación de un itinerario formativo expresado en un Perfil de Egreso o Graduado por competencias. Este perfil actúa como la promesa institucional ante la sociedad, definiendo con precisión las capacidades que el estudiante ha logrado integrar al finalizar su ciclo formativo.

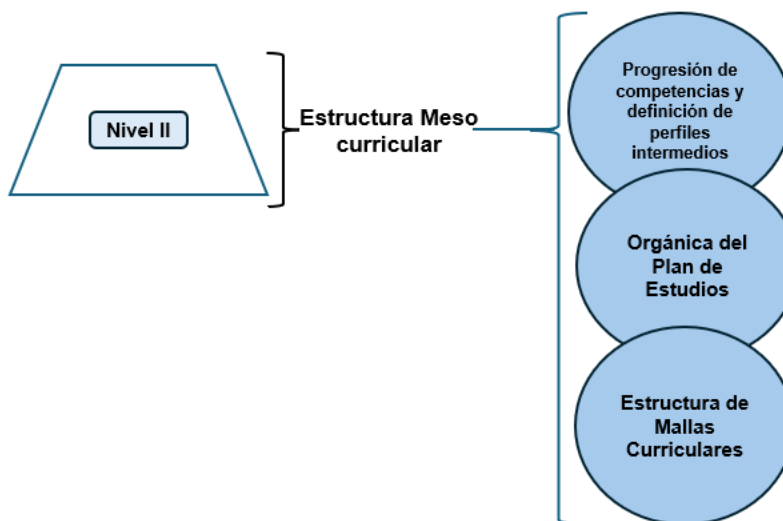
Para que cada certificación sea efectiva, debe sustentarse en un plan de estudios que operacionalice los atributos de innovación curricular de la institución. Esto implica un diseño que transite desde la excelencia disciplinar hasta la responsabilidad ética y territorial, conforme a lo establecido en los dominios institucionales, lo que garantiza que el currículum sea un dispositivo dinámico de aprendizaje y no una mera sucesión de contenidos. En este escenario, el acceso a la titulación, graduación o certificaciones intermedias está vinculado al estricto cumplimiento de la cantidad de créditos SCT-Chile asociados. El crédito, entendido como la medida del volumen de aprendizaje real, asegura que el estudiante ha dedicado el tiempo y el esfuerzo necesarios, tanto en docencia directa como en trabajo autónomo, para alcanzar las capacidades exigidas por el Perfil de Egreso o Graduado.

Finalmente, la articulación con el MNC permite que estos títulos y grados posean una legibilidad sistémica, lo que facilita la movilidad estudiantil y el reconocimiento de aprendizajes en diversos niveles. Así, la obtención de estas certificaciones en la UOH garantiza que el graduado ha cumplido con una carga académica rigurosa y que sus competencias están validadas bajo un estándar nacional que potencia su inserción y liderazgo en los complejos entornos laborales del siglo XXI.

2. NIVEL II. ESTRUCTURA MESO CURRICULAR

Este nivel corresponde a la fase de concreción y materialización de los planes de estudio. Su espectro de acción abarca la definición de los niveles de progresión de las competencias representadas en los Perfiles de Egreso o Graduados, la definición de perfiles iniciales e intermedios, la configuración de la orgánica del plan de estudios y la estructura de las mallas curriculares. La articulación sinérgica entre los niveles macro y mesocurricular reside, precisamente, en la determinación de los niveles de progresión de las competencias, los cuales se operacionalizan en tres estadios diferenciados que se despliegan de manera diacrónica a lo largo del itinerario formativo.

Esquema 5. Componentes del nivel Estructura Mesocurricular



2.1. Componente de niveles progresión de las competencias y definición de perfiles intermedios

La progresión en el itinerario formativo se materializa a través de niveles de desarrollo de las competencias. Estos estadios no deben entenderse como elementos fragmentados, sino como la articulación estratégica de las definiciones establecidas en los Perfiles de Egreso o Graduado. Bajo este enfoque, la integralidad se construye mediante la convergencia de competencias que responden a los distintos dominios y se manifiestan en grados de complejidad creciente. Estos descriptores actúan como nodos de validación del avance curricular, lo que garantiza que la trayectoria no sea solo un tránsito temporal, sino una evolución cualitativa donde la conjunción de saberes asegura la formación de un profesional íntegro, capaz de responder a las demandas multidimensionales de su entorno.

Esta estrategia es la herramienta clave para la gestión del tiempo, pues al graduar la complejidad de las competencias se permite una planificación eficiente de los SCT-Chile. Dicha planificación equilibra la intensidad de la docencia directa en los ciclos iniciales con un incremento programado del trabajo autónomo en las etapas superiores. Lo anterior previene la saturación académica y asegura que el esfuerzo requerido sea proporcional a la etapa de madurez del estudiante, resguardando su bienestar y efectividad.

Por otra parte, la graduación de las competencias actúa como un eje ordenador de la gestión pedagógica, definiendo los énfasis respecto de cómo y con qué enseñar en cada etapa del itinerario formativo para asegurar una transición exitosa hacia la autonomía. Esta estrategia mandata que el proceso de enseñanza y aprendizaje evolucione desde un andamiaje intensivo en los ciclos iniciales

hacia metodologías de alta fidelidad y complejidad en los tramos superiores. Al articular esta secuenciación, la institución no solo garantiza una distribución equitativa de la carga académica, sino que orienta el uso de recursos educativos y la labor docente.

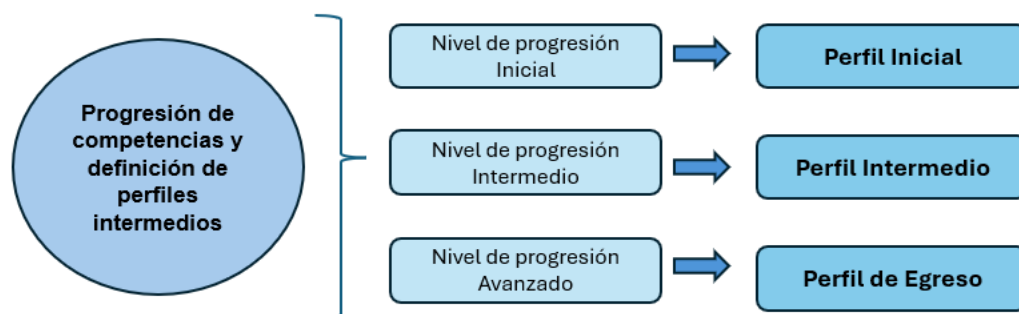
2.2. Definición del Perfil Inicial e Intermedio

En el ecosistema académico de la UOH, los proyectos de pregrado y postgrado estructuran sus itinerarios mediante tres hitos de progresión: el Perfil Inicial, el Perfil Intermedio y el Perfil de Egreso o Graduado. Los dos primeros constituyen estadios de gradación y desagregación de las competencias, cuya función primordial es operacionalizar el seguimiento del logro del Perfil de Egreso o Graduado a lo largo del trayecto académico y, por consiguiente, retroalimentar oportunamente el proceso de enseñanza y aprendizaje.

1. **Perfil de Inicial:** Representa el estadio primario de logro de las competencias establecidos en el Perfil de Egreso o Graduado. Se materializa en RA que abordan saberes teóricos, prácticos y/o actitudinales que el estudiante ha consolidado en la etapa de apertura de su trayectoria. Estos logros dan cuenta de una especialización incipiente y de la apropiación de los fundamentos que definen la naturaleza de cada carrera o programa.
2. **Perfil Intermedio:** Constituye el estadio de progresión intermedio y representa un hito de consolidación en el desarrollo de las competencias declarados en el Perfil de Egreso o Graduado. Se materializa en RA que evidencian la capacidad del estudiante para integrar y movilizar saberes teóricos, técnicos y/o actitudinales en la resolución de problemas de complejidad creciente, demostrando una autonomía funcional y un juicio profesional en ciernes.
3. **Perfil de Egreso o Graduado:** Es la declaración institucional que sintetiza, bajo una mirada integradora, los aprendizajes, saberes y actuaciones que el egresado o titulado podrá demostrar al término de su trayecto formativo. Explicita el compromiso de la Universidad con la sociedad, garantizando que el profesional posee las capacidades para desenvolverse con autonomía, expertiz y rigor en su campo. En términos de progresión, el tercer nivel de competencias precisamente se materializa en el despliegue de este perfil.

Adicionalmente, la definición de estos perfiles, supeditada a lo establecido en la normativa institucional, puede constituir un anclaje para acceder a certificaciones intermedias. Este componente no solo otorga flexibilidad a la trayectoria, sino que permite el reconocimiento oficial de hitos de aprendizaje antes de la obtención del grado o título final, lo que fortalece la validación de las capacidades adquiridas por el estudiante en etapas tempranas de su formación.

Esquema 6. Perfiles en la trayectoria



2.3. Definición del Perfil de Ingreso

De manera complementaria a los tres perfiles mencionados, el Modelo Educativo de la UOH reconoce formalmente un Perfil de Ingreso. Este se sitúa en el momento inicial de la trayectoria y define las capacidades, conocimientos y actitudes basales que el estudiante posee al incorporarse a una carrera o programa determinado.

El Perfil de Ingreso se constituye como la puerta de entrada al itinerario formativo y debe guardar una coherencia absoluta con la naturaleza de cada carrera o programa. Más que una lista de requisitos administrativos, este perfil establece los «prerrequisitos» cognitivos, actitudinales y procedimentales indispensables para garantizar una adecuada progresión y permanencia. En este sentido, el Perfil de Ingreso actúa como un cimiento sobre el cual se edifica la formación profesional, lo que permite a la institución diseñar acciones de nivelación y acompañamiento precisas para la reducción de brechas desde el inicio del ciclo formativo.

Este perfil reconoce la experiencia previa del estudiante, que se compone de una diversidad de vivencias personales, educación formal e informal, intereses vocacionales y certificaciones previas. Para operacionalizar este diseño, la institución aplica hitos evaluativos de carácter diagnóstico que permiten identificar el Perfil de Ingreso Real. Este último representa las capacidades efectivas con las que el estudiantado inicia su formación, revelando las posibles brechas de aprendizaje respecto al Perfil de Ingreso Declarado.

La visibilización de estas brechas es fundamental, puesto que no solo permite activar dispositivos de acompañamiento inmediato, sino que abre la posibilidad de realizar ajustes curriculares o redefinir el propio perfil de ingreso. Este ciclo de retroalimentación asegura que el diseño curricular evolucione a partir de la evidencia empírica, manteniendo su pertinencia y excelencia.

Finalmente, todos los procedimientos orientados a levantar cada perfil, asociarlos al plan de estudios y realizar el seguimiento sistemático de la trayectoria estudiantil, se encuentran formalmente definidos y regulados en el Sistema de Evaluación Curricular.

En los programas de formación continua, dada su naturaleza específica y extensión variable, la exigencia del Perfil Inicial y del Perfil Intermedio podrá ser omitida. Dicha excepcionalidad en coherencia con lo estrictamente estipulado en los lineamientos reglamentarios y marcos institucionales vigentes.

2.4. Componente orgánica de planes de estudio

La configuración de los planes de estudio en la UOH, según se establece en el Modelo Educativo 2022, se genera en la intersección de dos ejes, los cuales permiten estructurar el itinerario formativo y garantizar la alineación de los énfasis pedagógicos declarados en el Perfil de Egreso o Graduado. Esta organización matricial asegura que la formación sea, simultáneamente, progresiva en su complejidad y coherente en su contenido disciplinar.

- El eje vertical se encuentra constituido por los Ciclos de Formación (Inicial, Intermedio y Profesionalizante). Este eje organiza las actividades curriculares de manera diacrónica, con el propósito de garantizar la consecución de determinados estadios o niveles de desarrollo académico. Su función es velar por la maduración gradual del aprendizaje, asegurando que el estudiante transite desde la formación básica hacia la especialización y la autonomía profesional en los tiempos comprometidos por el plan de estudios.
- El eje horizontal representa la agrupación disciplinar y temática de saberes. Su objetivo es sistematizar el desarrollo de las competencias y sus respectivos niveles de logro mediante la organización de campos de conocimiento afines. Este eje permite evidenciar cómo las

competencias se despliegan y operacionalizan a través de las diversas actividades curriculares.

La confluencia de ambos ejes permite que el diseño curricular trascienda la mera lista de asignaturas, conformando un tejido robusto donde cada actividad curricular responde a un propósito de ciclo (verticalidad) y tributa a un área del conocimiento o competencia específico (horizontalidad). Esta estructura bidimensional facilita el seguimiento del logro del Perfil de Egreso o Graduado, lo que permite a la institución identificar con precisión en qué momento de la ruta formativa y en qué área del conocimiento se están consolidando las competencias o dónde se requieren ajustes para asegurar la calidad del proceso.

2.4.1. Ciclos de Formación

La columna vertebral de esta organización reside en la estructuración del itinerario en ciclos de formación, definidos como etapas identificables que varían en énfasis, duración y profundidad (Modelo Educativo UOH, 2022, pp. 29). A continuación, se caracterizan los ciclos reconocidos por la institución y sus propósitos formativos:

- Ciclo de formación inicial o básico: Constituye la fase de apertura de la trayectoria académica. Contempla las actividades curriculares orientadas a la formación fundamental, proveyendo el andamiaje necesario para abordar con éxito las exigencias de los estadios superiores. En términos de certificación, este ciclo se asocia al grado académico de Bachillerato.
- Ciclo de formación disciplinar intermedio o de especialización: Representa la etapa de transición entre la formación basal y la profesionalización final. Su finalidad es profundizar el conocimiento en una determinada disciplina o campo del saber, promoviendo una integración técnica de mayor complejidad. Este ciclo se vincula al grado académico de Licenciatura.
- Ciclo de formación final o profesionalizante: Es la fase de culminación del proceso formativo. Integra las actividades curriculares orientadas eminentemente al desarrollo de competencias propios de la actuación profesional situada, habilitando a las y los estudiantes para la obtención del correspondiente Título Profesional (Modelo Educativo UOH, 2022, p. 27).

Bajo esta lógica, existe una correlación entre los ciclos de aprendizaje y el diseño de los perfiles de progresión. El Perfil Inicial encuentra su correspondencia natural en el Ciclo Básico, lo que garantiza que las actividades curriculares desplegadas en dicho periodo contribuyan directamente al primer nivel de progresión de las competencias. Del mismo modo, el Perfil Intermedio se sincroniza con el Ciclo Disciplinar, lo que asegura que la profundización del saber se traduzca en una capacidad operativa verificable.

2.4.2. Ciclos para la formación de postgrado y formación continua

En coherencia con la dimensión de compromiso con el aprendizaje permanente establecida en el Modelo Educativo, la UOH sostiene que el desarrollo profesional no culmina en el pregrado. Por el contrario, este hito inicial se entiende como una plataforma habilitante que abre nuevas vías hacia la especialización y profundización, tanto en el postgrado —a través de programas de magíster y doctorado— como en la educación continua.

Para estos programas, el diseño curricular también está intrínsecamente marcado por los ciclos formativos. A diferencia del pregrado, la naturaleza, extensión y profundidad del programa (ya sea un magíster de carácter profesional o académico, o un doctorado) determinarán la composición de dichos ciclos, los cuales suelen estructurarse de la siguiente manera:

- Ciclo Inicial o Básico: Se centra en la nivelación avanzada y en la entrega de marcos teóricos complejos que fundamentan la especialidad. Es el espacio donde se consolidan las bases epistemológicas especializadas.
- Ciclo Disciplinar y de Especialización: En este ciclo la formación se vuelca hacia el dominio experto de una parcela del conocimiento, el desarrollo de competencias de investigación o la aplicación de soluciones innovadoras a problemas complejos de la disciplina o del contexto laboral y territorial donde convive el profesional.

De este modo, la UOH se constituye como un ecosistema formativo dinámico que acompaña al egresado en su búsqueda de excelencia, asegurando que su desempeño profesional sea una respuesta permanente y pertinente a las necesidades de transformación de la sociedad y el territorio.

2.4.3. Ámbitos de Formación

En la arquitectura curricular de la UOH, el eje horizontal de los ámbitos de formación se redefine para trascender la visión tradicional de agrupaciones correlativas de asignaturas. Si bien el Modelo Educativo institucional (2022) reconoce estas trayectorias, bajo el enfoque de "líneas de formación" su interpretación es de carácter eminentemente táctico. En esta propuesta, los ámbitos no operan como estructuras estancas que fragmentan el aprendizaje; por el contrario, constituyen espacios de énfasis que permiten organizar y proyectar la relevancia de ciertos núcleos formativos a lo largo de todo el itinerario académico.

La principal innovación de esta propuesta radica en que las competencias no pertenecen en exclusiva a un ámbito determinado. Una misma competencia puede nutrirse y manifestarse en múltiples espacios simultáneamente. Desde esta óptica, los ámbitos funcionan como "mapas de relieve" que permiten identificar qué dimensiones del Perfil de Egreso o Graduado están cobrando mayor protagonismo en un momento dado de la trayectoria. Esta flexibilidad evita el "encapsulamiento" del saber y promueve un currículum poroso, donde la formación ética, técnica, teórica y social se entrelaza de manera natural en cada actividad curricular.

Los ámbitos de formación se orientan a los campos de desarrollo futuro del profesional, permitiendo que cada carrera o programa declare sus prioridades estratégicas y los espacios de especialización donde el futuro profesional va a ejercer. Entre estos ámbitos se distinguen:

- ✓ **Ámbito de Formación Práctica o Clínica:** Constituye el eje de la pericia en terreno. No se limita a la ejecución de procedimientos, sino que organiza la progresión de la autonomía del estudiante en entornos profesionales auténticos (hospitales, escuelas, empresas, predios, entre otros). Su propósito es validar que las competencias y sus RA alcancen el rigor y la seguridad necesarios para el ejercicio profesional independiente.
- ✓ **Ámbito de Investigación:** Proyecta la capacidad del estudiante para utilizar la investigación como herramienta de resolución de problemas. Esta línea asegura que las competencias y sus RA no sean meramente mecánicos, sino que estén sustentados en la evidencia, el pensamiento crítico y la capacidad de innovar ante la incertidumbre.
- ✓ **Ámbito Disciplinar:** Comprende las capacidades orientadas al dominio de saberes, métodos y lenguajes de un área del conocimiento específica o interdisciplinaria. Su propósito es asegurar la excelencia técnica, científica y profesional del estudiante, habilitándolo para resolver problemáticas complejas de su campo laboral.
- ✓ **Ámbito de Innovación Social y Tecnológica:** Agrupa todos los énfasis formativos asociados con metodologías activas y de vinculación con el medio que permiten un acercamiento temprano con el territorio y el entorno profesional/académico. Las competencias y sus RA despliegan a través de la incidencia real en la comunidad. Permite que el estudiante reconozca y ejerza su rol como agente de cambio.
- ✓ **Ámbito Transversal:** Agrupa los intereses formativos comunes y compartidos entre las distintas carreras o programas de la institución. Su foco es operacionalizar el sello identitario.

y el interés institucional de la UOH, desarrollando capacidades éticas, ciudadanas, de responsabilidad pública, entre otras, para la formación de profesionales integrales.

Finalmente, es fundamental destacar que cada carrera o programa posee la autonomía para caracterizar sus propios ámbitos de especialización, lo que permite identificar con precisión en qué hitos de la trayectoria académica emergen y se consolidan estos énfasis. Esta capacidad de configuración asegura que el currículum constituya un dispositivo dinámico, capaz de adaptarse a las transformaciones de las disciplinas y a las exigencias del entorno regional y nacional.

2.5. Componente de estructura de mallas curriculares

La malla curricular en la UOH trasciende la concepción tradicional de un listado de actividades curriculares, y se constituye como la expresión gráfica y operativa de la estrategia formativa institucional, según la naturaleza de cada carrera o programa. Su diseño emana de un sistema de coordenadas donde convergen el eje vertical de los ciclos formativos (básico, disciplinar y profesional), el cual regula la temporalidad y maduración del estudiante, y el eje horizontal de los ámbitos de formación, que garantiza la especialización y los énfasis del plan. Esta intersección permite ubicar cada actividad curricular en un punto de la trayectoria, lo que asegura que cada asignatura contribuya simultáneamente a un estadio de complejidad creciente y a un área de especialización.

La UOH define formalmente su malla como el «conjunto de actividades curriculares articuladas, secuenciadas, coordinadas y con una definición de créditos académicos (SCT), evidenciando las posibilidades de flexibilidad, electividad y certificaciones que contempla el trayecto formativo» (Modelo Educativo UOH, 2022, p. 32). Esta definición otorga a la malla un carácter de dispositivo dinámico, donde la articulación y secuencialidad evitan vacíos formativos, mientras que la adopción del sistema SCT garantiza la transparencia y viabilidad de la carga académica.

De este modo, la estructura curricular se vuelve un compromiso realista entre el tiempo del estudiante y las exigencias de calidad de esta institución. Para dar concreción a este propósito, los planes de estudios, representados en las mallas curriculares, pueden diseñarse bajo las siguientes consideraciones:

- Organizar los planes de estudio por semestres, trimestres y/o actividades curriculares anuales, si la naturaleza de la carrera o programa lo demanda. Del mismo modo, se puede optar por una modalidad de periodo lectivo única para carreras y programas.
- Integrar estructuras de certificación *minor*, *major* o bien, diplomados en el caso de los postgrados-, explicitándolas en la malla curricular, así como su articulación con los siguientes niveles formativos (Proyectos de Pregrado – Programas de Magíster / Programas de Magíster – Doctorados).
- Integrar estructuras de electivos que permitan una profundización disciplinar de los estudiantes de acuerdo con sus intereses profesionales. Estos electivos pueden coincidir con las estructuras de *Minor*, *Major* o Diplomados según corresponda.
- Avanzar hacia estructuras curriculares con prerrequisitos que no limiten la progresión académica efectiva.
- Resguardar la cantidad de créditos mínimos por tipo de carrera o programa (pregrado-postgrado) definido en el modelo educativo UOH.

Esta configuración permite que la trayectoria sea adaptable y valore el progreso del estudiante mediante la flexibilidad y la electividad. Al romper con la rigidez, la malla facilita que el estudiante tome decisiones académicas que enriquezcan su perfil según sus intereses, al mismo tiempo que visibiliza hitos de certificación como el bachillerato, la licenciatura o los títulos profesionales.

3. NIVEL III DE ORGANIZACIÓN MICRO CURRICULAR

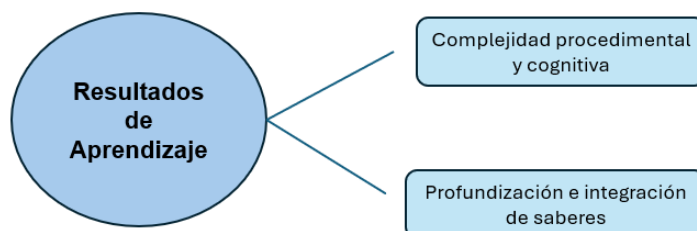
En el nivel más específico de la arquitectura curricular de la UOH, se define el espectro de acción para el diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje. Tal como se representa en la estructura institucional, este nivel constituye la base de la pirámide arquitectónica; es aquí donde se cimentan, de manera operativa y práctica, los propósitos formativos declarados tanto en los dominios institucionales como en las competencias de cada carrera o programa.

Las definiciones sobre el quehacer educativo en la UOH se sustentan en la premisa de que el diseño curricular decanta desde los dominios hacia las competencias para, finalmente, ser operacionalizado por medio de Resultados de Aprendizaje (RA). Por consiguiente, la demostración efectiva del desempeño estudiantil se fundamenta en el logro de estos RA, los cuales han sido definidos en estricta coherencia con la estructura superior del plan de estudios.

Para que los RA sean coherentes con los propósitos del modelo y funcionales a las demandas de los grados y títulos académicos —en sintonía con el MNC—, su diseño y organización a lo largo del itinerario formativo se rigen por las siguientes características complementarias:

- **Complejidad procedimental y cognitiva:** Se refiere al incremento gradual en la sofisticación de las habilidades y procesos subyacentes a cada RA. El estudiante transita desde la ejecución de tareas simples o guiadas hacia la resolución de problemas complejos que demandan pensamiento crítico, creatividad y una integración disciplinar superior.
- **Profundización e integración de saberes:** Implica una vinculación cada vez más estrecha y crítica con los objetos de aprendizaje (teorías, modelos, técnicas, procedimientos; entre otros.). En esta característica el conocimiento trasciende lo fragmentario para convertirse en una herramienta de análisis robusta, permitiendo abordar la realidad con rigor, precisión y visión inter y transdisciplinaria.

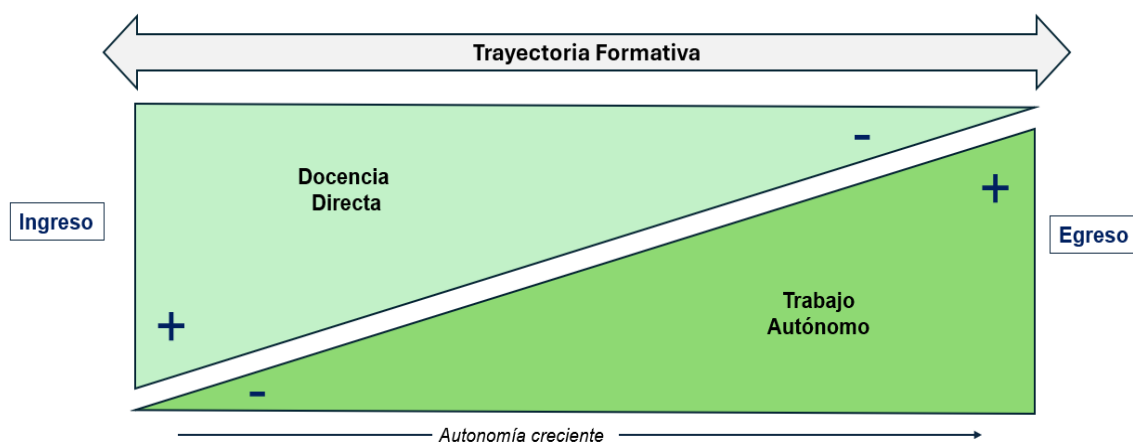
Esquema 7. Características de los RA



Como parte del corolario de la formación en educación superior, los RA propenden al desarrollo de una autonomía académica, ética, socioemocional y práctica. Esto asegura que el futuro profesional sea capaz de actuar con agencia y responsabilidad en entornos heterogéneos, mediante la toma de decisiones fundamentadas bajo un acompañamiento académico decreciente.

En el marco de los ciclos de formación, la autonomía progresiva implica que, hacia el tercer ciclo, el estudiantado debe demostrar capacidad de desenvolvimiento independiente. Al finalizar su trayectoria, el logro de las competencias debe evidenciarse en capacidades ejecutadas con criterio, experticia e independencia. Bajo esta lógica, los RA —especialmente a partir del segundo ciclo— deben definirse en conformidad con esta autodeterminación creciente. En esta etapa, el trabajo independiente adquiere mayor relevancia y se orienta a la ejecución de tareas de alta complejidad que impliquen simulación o práctica en los contextos profesionales reales a los que se enfrentará el futuro graduado.

Esquema 8. Autonomía progresiva y creciente



VI. BIBLIOGRAFÍA

- Barnett, R. (2011). *Being a university: Confronting unknown futures*. Routledge.
- Barnett, R. (2024). *The ecological university and the limits of competence*. Oxford University Press.
- Bernasconi, A. (Ed.). (2015). *La educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis*. Ediciones UC.
- Brunner, J. J., y Ganga-Contreras, F. (2022). Dinámicas de transformación de la educación superior en Iberoamérica. *Revista de Educación*, (396), 11-35
- CASEL. (2020). CASEL's SEL Framework: What are the core competence areas and where are they promoted? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Catalán, J., Silva, M., & Muñoz, C. (2024). Redefiniendo las competencias en la Educación Superior: Un enfoque chileno en la complejidad de un mundo interconectado. *Revista Calidad en la Educación*, (60), 112-138
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. (2020). *Manual para la implementación del Sistema de Créditos Académicos Transferibles SCT-Chile (3ra ed.)*. Rectoría UC / CRUCH.
- Díaz-Barriga, Á. (2015). *Didáctica y currículo: Un debate técnico, pedagógico o social (2.ª ed.)*. Paidós.
- Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela en pandemia. Reflexiones sobre el currículo y la docencia. *Revista Innovación Educativa*, 20(84), 11-19.
- García-Aretio, L. (2025). Efectos de la atomización del aprendizaje en modelos basados en competencias. *Journal of New Approaches in Educational Research*.
- González, J., y Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe: Informe Final Fase Uno*. Universidad de Deusto.
- Ministerio de Educación. (2016). *Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior en Chile*. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2023). *Informe de Matrícula en Educación Superior*. Servicio de Información de Educación Superior (SIES).
- Ministerio de Educación. (2026). *Estrategia Nacional para la Educación Superior: Desafíos de la Flexibilidad Curricular*. Gobierno de Chile.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- OCDE. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- OCDE. (2019). *Learning Compass 2030: A Series of Concept Notes*. OECD Publishing.
- Paricio, J., Fernández, A., y Fernández, I. (2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria: Un marco para el desarrollo del profesorado basados en el aprendizaje del estudiante*. Narcea Ediciones.
- Perrenoud, P. (2011). *Construir competencias desde la escuela (J. Baudrit, Trad.; 5.ª ed.)*. J. C. Sáez Editor.
- Proyecto Tuning América Latina. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina: Informe Final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto.
- *Revista Multidisciplinaria de Educación*. (2026). Burocratización y burnout docente: El impacto de las rúbricas de desempeño en la calidad académica. 12(2).
- SCT-Chile. (2015). *Manual para la implementación del Sistema de Créditos Académicos Transferibles*. Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH).
- Tobón, S. (2015). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4.ª ed.)*. ECOE Ediciones.
- Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa: Estrategias e instrumentos*. Instituto CIFE.
- Tardif, J. (2006). *La evaluación de competencias: Documentar el recorrido de desarrollo*. Éditions de la Logique Émotionnelle.

- UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2021). Pensar más allá de los límites: Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050. Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- UNESCO. (2022). Directrices mundiales para el reconocimiento de los resultados del aprendizaje no formal e informal. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de toda la Vida.
- UNESCO. (2021). Pensar más allá de los límites: Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050. Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Universidad de O'Higgins. (2022). Modelo Educativo Institucional. Vicerrectoría Académica.
- Vergara Díaz, C., et al. (2024). Carga académica y tiempo de estudio: Un análisis desde el Sistema de Créditos Transferibles en universidades chilenas. Revista de Educación Superior.
- Villa, A., y Poblete, M. (Eds.). (2011). Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas (3.ª ed.). Ediciones Mensajero.
- World Economic Forum. (2023). The Future of Jobs Report 2023. WEF.