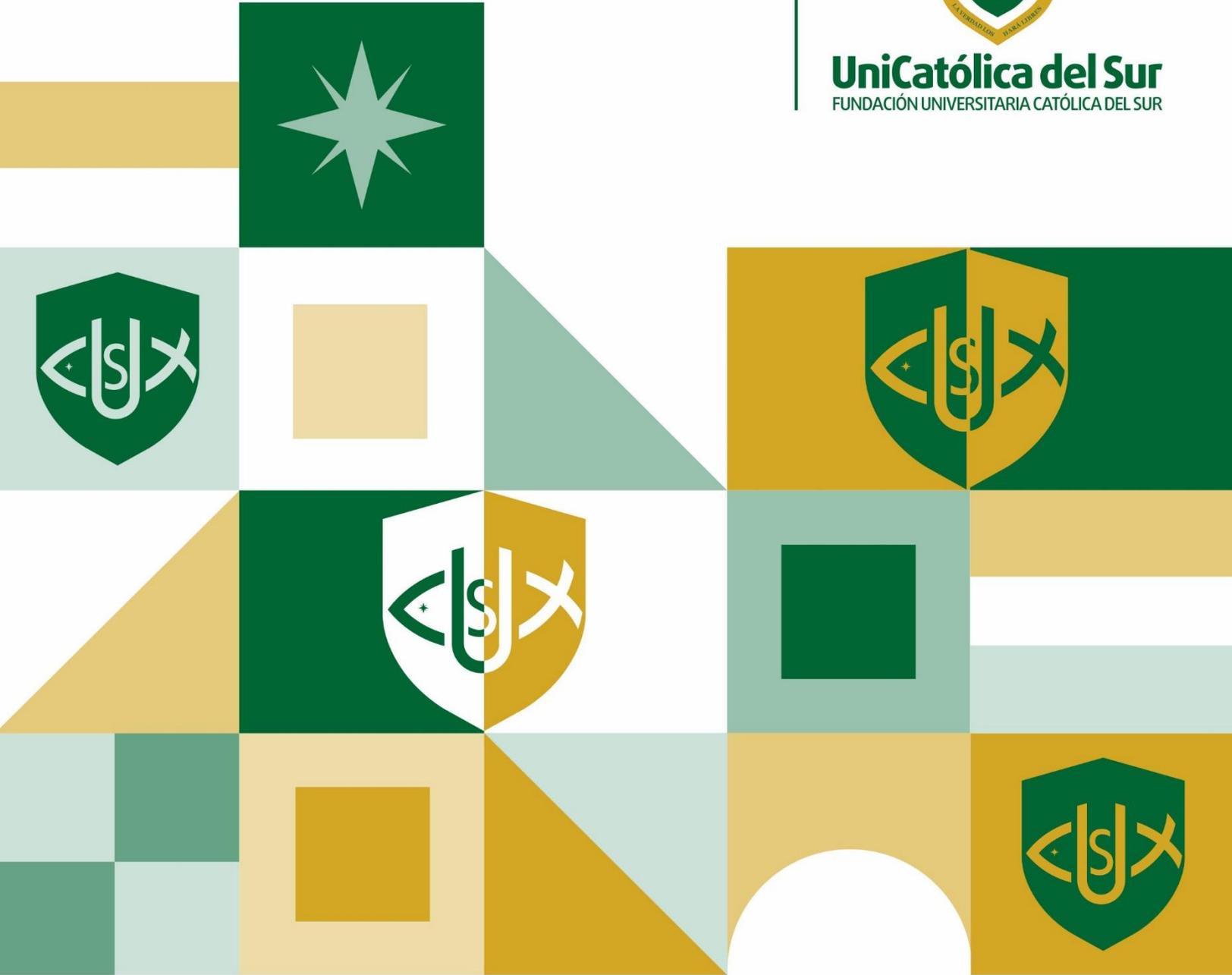


Políticas Académicas



UniCatólica del Sur
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA DEL SUR





Fundación
Universitaria
Católica del Sur

Resolución No. 15596 - 23 / Septiembre /2015
Ministerio de Educación Nacional
Nit: 900.901.398-7

**ACUERDO No. 010
(22 junio 2021)**

"Por el cual se aprueba las políticas académicas asociadas al currículo, Resultados de Aprendizaje, Créditos y Actividades Académicas de la Fundación Universitaria Católica del Sur"

El Consejo Superior, en uso de sus facultades legales, estatutarias y reglamentarias y,

CONSIDERANDO:

Que, la Constitución Política de Colombia consagra la autonomía universitaria en el artículo 69 cuando la define como el derecho de "darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo a la Ley" en el marco del sistema educativo en el país.

Que, la Ley 30 de 1992 organiza en Colombia el servicio público de la educación superior y en su artículo primero establece "es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional".

Que, en virtud de la autonomía universitaria otorgada por el artículo 29 de la Ley 30, de diciembre de 1992, las Instituciones de Educación Superior, podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos y reglamentos de acuerdo con la ley.

Que, el Decreto 1330 de 2019 en el artículo 2.5.3.2.3.1.3 define la estructura administrativa y académica como "el conjunto de políticas, relaciones, procesos, cargos, actividades e información, necesarias para desplegar las funciones propias de una institución de educación superior, la cual deberá demostrar que cuenta por lo menos con: a) gobierno institucional y rendición cuentas, b) políticas institucionales, c) gestión información y d) arquitectura institucional que soportan las estrategias, planes y actividades propias del quehacer institucional". Por su parte, el literal b ibidem en lo referente a Políticas institucionales señala: "Políticas académicas asociadas a currículo, resultados aprendizaje, créditos y actividades".

Que, el artículo 24 de la Resolución 015224 de 2020 establece que las políticas académicas deben estar asociadas al currículo, los resultados de aprendizaje, los créditos académicos y las actividades, teniendo en cuenta, los diferentes niveles formativos y modalidades ofrecidas por la institución y en coherencia con su naturaleza jurídica, identidad, tipología y misión. Las políticas académicas deberán ser en cuanto al currículo, a los resultados de aprendizaje, créditos y actividades académicas.

Calle 18 No. 56-02 Torobajo
PBX: 57 (2) 7313420
info@unicatolicadelsur.edu.co
San Juan de Pasto -Nariño - Colombia
WWW.UNICATOLICADELSUR.EDU.CO



Fundación
Universitaria
Católica del Sur

Resolución No. 15596 - 23 / Septiembre /2015
Ministerio de Educación Nacional
Nit: 900.901.398-7

Que, el Acuerdo 02 de junio de 2020, emanado del Consejo Nacional de Educación Superior reglamenta los lineamientos de acreditación de calidad voluntarias para las instituciones de educación superior y los programas académicos. Su artículo 17, establece los factores y características para la evaluación de programas académicos, y el factor 5 estipula los aspectos académicos y los resultados de aprendizaje, que son tenidos en cuenta para la construcción de la política presentada.

Que, el Acuerdo No. 002 del 24 de marzo de 2021, expedido por el Consejo Superior, aprueba la actualización y resignificación del Proyecto Educativo Institucional- PEI de la Fundación Universitaria Católica del Sur, plasma en su Capítulo V los elementos referentes al modelo pedagógico y las orientaciones curriculares encaminadas al fortalecimiento de las actividades misionales en el marco de la plataforma estratégica y Gestión de calidad de Institución.

Que, el numeral primero del artículo 22 del Estatuto General de la Fundación Universitaria Católica del Sur consagra como función del Consejo Superior el definir las políticas académicas, administrativas y la planeación de la Institución.

Que, en sesión del Consejo Superior del día 22 del mes de junio del año 2021, se definió la aprobación de las políticas académicas asociadas al currículo, resultados de aprendizaje, créditos y actividades académicas de la Institución.

Que, en mérito de lo expuesto,

ACUERDA:

PRIMERO. Aprobar la Política Académica Asociada al Currículo, Resultados de Aprendizaje, Créditos y Actividades Académicas de la Fundación Universitaria Católica del Sur, documento que forma parte integral del presente acuerdo junto con su anexo explicativo.

SEGUNDO. Vigencia. El presente acuerdo rige a partir de la fecha de su expedición.

COMUNÍQUESE Y CÚMPLASE

Dado en San Juan de Pasto, el veintidós (22) de junio de dos mil veintiuno (2021).

+Mons. **JUAN CARLOS CARDENAS TORO**
Presidente Consejo Superior

DARWIN HERRERA BENAVIDES
Secretario General

Calle 18 No. 56-02 Torobajo
PBX: 57 (2) 7313420
info@unicatolicadelsur.edu.co
San Juan de Pasto -Nariño - Colombia
WWW.UNICATOLICADELSUR.EDU.CO

POLÍTICAS ACADÉMICAS

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA DEL SUR

Consejo Superior

Mons. Juan Carlos Cárdenas Toro
Presidente

Dra. Emma Guerra Nieto

Dra. Doris Sarasty Rodríguez

Dr. Gerardo León Guerrero Vinueza

Dr. Hernán Caicedo Bustos

Pbro. Carlos Santander Villarreal

Pbro. Germán Rosero Arce

Representantes Docentes a Consejos

Mg. Jimena Alexandra Ortega Ordoñez
Representante a Consejo Académico

Mg. Héctor Julio Villota Oviedo
Representante a Consejo Directivo

Esp. Oswaldo Fabian Sotto Pabón
Representante a Comité Curricular

Representantes Estudiantiles a Consejos

Jessica Eliana Díaz López
Representante a Consejo Académico

Daniela Alejandra Narváez Moncayo
Representante a Consejo Académico

Karol Elizabeth Minayo Quiñonez
Representante a Comité Curricular

Comité Rectoral

Mg. Sonia María Gómez Erazo
Rectora

PhD. Gerson Eraso Arciniegas
Vicerrector Académico y de Extensión

Mg. Víctor Iván Acosta Rodríguez
Vicerrector Administrativo y Financiero

Pbro. Jamer Adrián Bravo Díaz
Vicerrector de Proyección Social y Bienestar

Mg. Miriam Ruby Gamboa Coral
Asesora de Planeación y Desarrollo Institucional

Esp. María Antonia Cabrera Insuasty
Asesora de Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad

Ing. Oswaldo Ernesto Ruiz Quintero
Asesor Sistemas de Información y Comunicación

Pbro. Alexander Guillermo Ortega Rojas
Capellán y Coordinador del CAT

Elaborado por:

PhD. Gerson Eraso Arciniegas

Junio 22 de 2021

ANEXO EXPLICATIVO

CAPÍTULO I DE LAS POLÍTICAS ACADÉMICAS DE LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA DEL SUR

ARTÍCULO 1°. Definición: Las Políticas Académicas de la Fundación Universitaria Católica del Sur se definen como un conjunto de principios, conceptos y acciones que orientan la formación integral del estudiante a través de la consolidación del modelo pedagógico declarado en el Proyecto Educativo Institucional, con un enfoque curricular acorde con el mismo, unos resultados de aprendizaje explícitos y una aplicación adecuada de los créditos académicos.

ARTÍCULO 2°. Objetivos de la Política Académica: Son objetivos de las políticas académicas los siguientes:

1. Mejorar de manera permanente las políticas académicas a través de un proceso de investigación, acción y participación de la comunidad académica para reinterpretar con la lectura de los tiempos el sentido de la formación universitaria, establecer vínculos con la investigación y la proyección social; replanteando la gestión pedagógica y curricular.
2. Orientar los procesos, procedimientos, tácticas, lineamientos, propuestas y acciones, contempladas en estas Políticas, en el marco de la elaboración, ejecución y evaluación del Plan de Desarrollo Institucional, en los Proyectos Educativos de los Programas y en el Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad.
3. Consolidar el modelo pedagógico Constructivista complementado con un enfoque humanista que responde a la identidad institucional, declarado en el Proyecto Educativo Institucional, centrado en el aprendizaje del estudiante mediante la construcción del conocimiento, donde el aprendiz es capaz de modificar su estructura mental, superando una enseñanza de contenidos fragmentada y favoreciendo, en cambio, aprendizajes basados en los conocimientos que reflejan un verdadero sentido y significado para el alumno en su propio mundo interno cognoscente con valores y principios acordes con el Evangelio.
4. Incorporar al enfoque curricular, los resultados de aprendizaje y entendiendo el currículo como una construcción cultural utilizada para la selección, organización, distribución y apropiación del conocimiento, de una manera pedagógica, científico, disciplinar o profesional orientado a formar de manera integral al estudiante, haciendo uso de estrategias didácticas y medios evaluativos que favorezcan el aprendizaje autónomo del estudiante para alcanzar los resultados de aprendizaje.

ARTICULO 3. Principios Curriculares: Dentro de las Políticas Académicas de la Fundación Universitaria Católica del Sur se adoptan los siguientes principios:

1. Definir los resultados de aprendizaje como las declaraciones sobre el conocer, comprender y hacer demostrados por los estudiantes después de culminar una asignatura, un componente de formación, un área de formación y un programa académico.
2. Establecer que el crédito académico es la unidad del tiempo utilizado por el estudiante en el trabajo académico con acompañamiento directo del docente y de manera independiente, por parte del mismo estudiante, para lograr los resultados de aprendizaje y su formación integral. El crédito académico equivale a cuarenta y ocho (48) horas para un periodo académico y las mismas se dividen en tiempo presencial y tiempo independiente.

3. Definir a la flexibilidad curricular como un proceso de apertura y redimensionamiento de la interacción entre las diversas formas de conocimiento y las formas de aprendizaje que constituye el currículo. Se ofrece de tres maneras: la primera se refiere a la apertura de los límites entre los campos, áreas, componentes y unidades de aprendizaje, para que el estudiante circule libremente por ellas. La segunda, se refiere al grado de apertura de la oferta de cursos y actividades académicas que tienden a satisfacer los intereses de los estudiantes dentro de su propia disciplina. Y la tercera a través de la movilidad estudiantil por fuera de la Institución, esto es, que el estudiante, con el aval institucional pueda participar o realizar actividades en otras universidades regionales, nacionales e internacionales
4. Establecer la interdisciplinariedad como el conjunto de disciplinas conexas entre sí y con relaciones definitivas, que se dan dentro de un plan de estudios en sí y con otros programas académicos, a fin de que sus actividades no se produzcan de manera aislada, dispersa y fraccionaria, y se articulen para dar respuestas a la realidades cambiantes y múltiples desde diferentes enfoques.
5. Adoptar el método de proyecto para trabajar en la estructura curricular el tema de la interdisciplinariedad, entiendo el mismo, como el modo de organizar el proceso de enseñanza aprendizaje abordando el estudio de una situación problemática por parte de los alumnos, que favorece la construcción de respuestas a las interrogantes formuladas por estos utilizando una metodología adecuada.

CAPITULO II DE LA ESTRUCTURA, SELECCIÓN, ORGANIZACIÓN Y DISTRIBUCIÓN CURRICULAR

ARTICULO 4° Estructura Curricular: se establece la estructura curricular como la organización del conocimiento compuesto por partes interdependientes que dan cuenta de las ciencias, regiones, disciplinas o profesiones, para transferirlo a los estudiantes en un lenguaje pedagógico, a través de la selección, organización y distribución del mismo currículo.

ARTICULO 5. Selección curricular: se establece la selección curricular como el proceso mediante el cual se abstrae, extrae, desubica los conocimientos de sus lugares sustantivos de existencia como son las ciencias, regiones, áreas y disciplinas científicas y culturales para reubicarlas en el campo pedagógico de la educación superior a fin de que sirvan de fundamento a los programas académicos

ARTICULO 6°. Organización curricular: Se establece la organización curricular como la jerarquización del conocimiento en las instituciones de educación superior desde las unidades mayores a unidades menores para definir de esta manera la articulación entre departamento, facultades y programas académicos. Esta organización se ve reflejada en los planes de estudio a través de las áreas, componentes y asignaturas.

PARAGRAFO 1. Áreas de formación: se define las áreas de formación como un concepto tomado de las áreas científicas que se refieren a lo básico derivado de la ciencia y lo específico derivado de las disciplinas o regiones y que en educación superior se entienden como los espacios demarcados por otras disciplinas que sirven de fundamento al perfil del programa académico.

PARAGRAFO 2°. Componentes de formación: se define los componentes de formación como el conjunto de conocimientos que pertenecen a un área de formación, que articulados entre sí sus resultados de aprendizaje le dan la particularidad a la disciplina o la profesión.

PARAGRAFO 3°. Asignaturas: se definen las asignaturas como la mínima unidad organizativa de los conocimientos científicos y disciplinares, resultado de la selección y re-contextualizados a partir de los conocimientos especializados de las disciplinas.

PARAGRAFO 4°. Prerrequisito y Correquisito: se denomina prerrequisito a aquella asignatura cuya aprobación, por su contenido o por especiales razones académicas, es indispensable para matricularse en otro de nivel superior. Una asignatura se denomina correquisito de otra cuando, por el contenido de ambas, debe recibirlos al menos simultáneamente. Cada programa académico establecerá de acuerdo a su organización curricular y a sus áreas y componentes de formación los prerrequisitos y correquisitos necesarios para garantizar el proceso de formación y los resultados de aprendizaje.

ARTICULO 7°. Distribución curricular: se define la distribución curricular como el manejo y duración del tiempo que se requiere en la formación del estudiante, centro del proceso académico de una institución de educación superior tanto en el campo profesional como en el afectivo y axiológico.

CAPITULO III RESULTADOS DE APRENDIZAJE

ARTICULO 8°. La Fundación Universitaria Católica del Sur establece que en cada asignatura se alinearan los resultados de aprendizaje con las actividades de formación y los criterios de evaluación para posteriormente reagrupar los mismos en los componentes y áreas de formación que permitan definir de manera integral el perfil de egreso del estudiante y el objeto de estudio de la disciplina en cada programa académico

ARTICULO 9°. Reconocer a las actividades de formación como el medio eficaz para establecer un contexto de aprendizaje de manera que los estudiantes tengan todos los estímulos necesarios para reaccionar con el nivel de compromiso cognitivo, psicomotor y afectivo que requiere el proceso de formación dentro de sus dos componentes fundamentales: los conocimientos y las metodologías adecuadas.

ARTÍCULO 10°. Adoptar la definición de conocimiento como el conjunto de realidades verificables y sustentadas en teorías científicas recogidas a través de la investigación, para efectos del proceso de aprendizaje el conocimiento se clasifica en declarativo, funcional, procedimental y condicional. A continuación, la descripción de cada uno:

CONOCIMIENTO	DESCRIPCIÓN
Declarativo	Son contenidos conceptuales acerca de una realidad o un objeto de estudio que se incrementan gracias a la investigación que se realiza por fuera de la universidad y que se hallan disponibles en las bases de datos, las bibliotecas y las redes sociales.

Funcionales	Se basan en la comprensión del conocimiento declarativo. Estos conocimientos se fundamentan en las experiencias de aprendizajes que ha diseñado en aula de clase para poner a trabajar el conocimiento declarativo resolviendo problemas, estudios de caso, planificando una empresa u otra forma de aplicar conocimientos en el campo laboral y profesional.
Procedimental	Se ejecuta a través de destrezas y habilidades que están diseñadas en unos procesos preestablecidos para lo cual deben seguir una secuencia lógica que generalmente se establecen en los manuales o instructivos,
Condicional	Combina los conocimientos declarativos y los procedimentales para que el sujeto sepa cuándo, porqué y en qué condiciones de ejecutar un acción y no otra.

ARTÍCULO 11. Establecer la metodología como el conjunto de procedimientos, actividades, mecanismos de participación y auto gestión del conocimiento que utiliza el docente y los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje para alcanzar los resultados de aprendizaje propuestos en las asignaturas, campos y áreas de formación académica. En uso del derecho de libertad de cátedra el docente podrá trabajar con las adecuadas metodologías en coherencia con el modelo pedagógico y el enfoque curricular que ha declarado la Fundación Universitaria Católica del Sur.

ARTICULO 12°. Determinar que el modelo de evaluación que se utilizará será lo referido a los criterios: aprendizaje real, calidad del aprendizaje y la capacidad de los estudiantes para demostrarlo a través de los desempeños, en concordancia con los resultados de aprendizaje.

CAPITULO IV CRÉDITOS ACADÉMICOS Y ACTIVIDADES

ARTICULO 13°. La implementación de los créditos académicos en la Unicatólica del Sur, tiene cuatro dimensiones: a) el enfoque curricular que pasa de un modelo centrado en la enseñanza hacia otro que promueve el aprendizaje y la investigación formativa; b) la organización del tiempo de docencia directa y el tiempo independiente dedicado al aprendizaje por parte del estudiante; c) organización laboral de los docente y d) los derechos pecuniarios relacionados con los pagos de matrículas, de tal manera que el estudiante pueda organizar su propio plan de estudios acorde a su ritmo de aprendizaje.

ARTICULO 14°. Se establece el siguiente esquema para definir la relación entre el tiempo con acompañamiento directo del docente y el tiempo independiente según el tipo de asignatura de la siguiente manera:

Tipo de Asignatura	Docencia Directa	Independiente
Teórica	1 hora con acompañamiento	2 horas independiente
Teórica – Práctica	2 horas con acompañamiento	1 hora independiente
Práctica	3 horas con acompañamiento	0 horas independientes

ARTICULO 15°. Con respecto a la organización de las actividades de los docentes y su relación entre la docencia directa y el tiempo independiente en la Unicatólica del Sur se establece el siguiente esquema:

Actividades en la agenda de trabajo	Tiempo Completo	Medio Tiempo
Docencia Directa	18 – 20 horas semanal	10 – 12 horas semanal
Docencia Indirecta (50% Docencia Directa)	09 – 10 horas semanal	05 – 06 horas semanal
Investigación o Proyección Social	07 – 08 horas semanal	02 - 08 horas semanal
Apoyo administrativo	06 – 02 horas semanal	05 – 02 horas semanal

PARAGRAFO 1°: La docencia indirecta la ejercen los docentes tiempo completo, medio tiempo y hora cátedra y las principales actividades y productos que se entregan son los siguientes: preparación de clases, diseño y aplicación de pruebas que se subirán al sistema de gestión del aprendizaje, evidencias de la retroalimentación de la evaluación, material didáctico y actividades de formación.

PARAGRAFO 2°: Las labores de investigación, proyección social, extensión y administrativas las desarrollarán los docentes tiempo completo y medio tiempo y se registrarán en un plan operativo por periodo académico concertado con el Director de Programa.

ARTICULO 16°. Con respecto al pago de matrícula por parte de los estudiantes para cada semestre académico de acuerdo a la modalidad de créditos académicos, se establece los siguientes parámetros:

Número de Créditos Semestre	% del Valor de la matrícula
9 créditos hasta el tope máximo	100%
4 a 8 créditos	50%
1 a 3 créditos	25%

PARAGRAFO 1°. Los estudiantes podrán adicionar un total de 6 créditos académicos en cada periodo académico de los máximos permitidos para cada semestre de acuerdo al plan de estudios del programa académico en el cual este registrado. Para ello el estudiante debe certificar por escrito un promedio de 3.8 acumulado de las asignaturas.

PARAGRAFO 2°. Ninguna asignatura podrá ofrecerse si no existen al menos 10 estudiantes o el número que bajo criterios administrativos- financieros de cada programa académico, deba tenerse para obtener un punto de equilibrio.

PARAGRAFO 3°. El número mínimo de créditos académicos que un estudiante podrá matricular en un periodo académico será de tres (3) créditos académicos.

ARTICULO 17°. La asistencia de los estudiantes a eventos académicos programados por universidades, podrá ser reconocida como crédito(s) académico(s) en las asignaturas del componente de formación humanística, siempre y cuando su participación sea aprobada a través de ponencia con posterior presentación de la misma ante la comunidad académica de la Institución quien evaluará la pertinencia o no de otorgar ese reconocimiento, esto aplica también para los casos de la publicación de artículos en revistas de reconocido prestigio académico ya sea internacional, nacional o regional.

CAPÍTULO V ECOSISTEMA VIRTUAL

ARTICULO 18°. La Fundación Universitaria Católica del Sur adopta, como apoyo a la metodología presencial, herramientas y plataformas establecidas en un sistema de gestión del aprendizaje virtual el cual se complementará con la plataforma de comunicación sincrónica que tecnológicamente sea compatible con el citado sistema.

ARTICULO 19°. Los docentes, debidamente capacitados por la Institución, harán uso del sistema de gestión del aprendizaje virtual como apoyo a su trabajo presencial a través del diseño instruccional orientado a la optimización del tiempo independiente del estudiante, la construcción de un banco de preguntas de evaluación, el registro de evidencias de la retroalimentación a la evaluación y el seguimiento a las evidencias por procesos y productos.

ARTICULO 20°. Las estrategias didácticas que se desarrollen a través de los proyectos y estudios de caso el seguimiento, evaluación y retro alimentación de la información de los estudiantes se harán a través del sistema de gestión del aprendizaje virtual donde se conservarán para verificar en el tiempo los resultados de aprendizajes de los estudiantes.

TABLA DE CONTENIDO

1. MODELO PEDAGÓGICO	11
1.1 ANTECEDENTES	11
1.2 EVALUACIÓN MODELO PEDAGÓGICO	11
1.3 MARCO TEÓRICO DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS	15
1.4 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	19
2. EL CURRÍCULO	23
2.1 ANTECEDENTES	23
2.2 EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO	24
2.3. MARCO TEÓRICO	25
2.4. ENFOQUE CURRICULAR CRÍTICO DE LA UNICATÓLICA DEL SUR	31
2.5. PROCESO DE LA GESTIÓN CURRICULAR	34
2.6. IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR	42
3. RESULTADOS DE APRENDIZAJE	45
3.1. ANTECEDENTES	45
3.2. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN LA UNICATÓLICA DEL SUR	46
3.3. MARCO TEÓRICO	49
3.4. ESTUDIO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE	50
3.5. ALINEACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE	59
3.6. REDACCIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE	60
3.7. LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN	65
3.8. LA EVALUACIÓN	67
4. CRÉDITOS ACADÉMICOS	69
4.1. ANTECEDENTES	69
4.2. EVALUACIÓN DE LOS CRÉDITOS ACADÉMICOS EN LA UNICATÓLICA DEL SUR	69
4.3. MARCO TEÓRICO	70
4.4. CAMPOS DE APLICACIÓN DE LOS CRÉDITOS ACADÉMICOS	75

1. MODELO PEDAGÓGICO

1.1 ANTECEDENTES

Para formular la política académica fue menester primero evaluar el modelo pedagógico declarado por la Fundación Universitaria Católica del Sur y que se encuentra en el Proyecto Educativo Institucional (2013) en el cual se adopta los “elementos del modelo constructivista, asumiendo la formación de su comunidad académica a través de la construcción de significados y no de la reproducción mecánica y repetitiva del conocimiento”, en este modelo el estudiante se convierte en el gestor de su conocimiento con la mediación del docente y de esta forma supera el modelo de transmisión de conocimiento que estuvo vigente en el país por mucho tiempo. Es importante precisar que el estudio diagnóstico del modelo pedagógico dentro de la Unicatólica del Sur se hizo para el programa académico de Administración de Servicios de Salud por cuanto es el único que tiene autorizado por parte del Ministerio de Educación Nacional, los resultados de la evaluación realizada se constituyen en las bases para la estructuración de las presentes políticas, las mismas que se hará operativa a través de procesos y procedimientos que se hacen extensivos para los demás programas que se puedan abrir, previo el cumplimiento de los trámites de rigor ante la autoridad competente.

1.2 EVALUACIÓN MODELO PEDAGÓGICO

Se realizó evaluación del modelo pedagógico en el lapso de tiempo comprendido desde que la Institución dio inicio a las actividades misionales o sea en el segundo periodo del 2017 hasta el primer periodo académico del 2020, es decir transcurridos seis semestres de los ocho diseñados para la carrera; fecha en la cual se aplicaron los instrumentos para identificar el tipo de modelo predominante en la Institución. Los instrumentos que se utilizaron en este proceso fueron encuestas diseñadas para docentes y estudiantes y a la vez una entrevista no estructurada con cada uno de los docentes. Los resultados se presentan en las dos siguientes tablas para los docentes y los estudiantes de manera independiente.

Tabla 1. Resultados de la evaluación de los modelos pedagógicos en la Fundación Universitaria Católica del Sur, aplicada a Docentes. Septiembre de 2020

	Tradicional	Conductista	Desarrollista	Constructivista
Docente 1	24%	24%	26%	26%
Docente 2	24%	25%	24%	27%
Docente 3	25%	26%	24%	25%
Docente 4	23%	26%	25%	26%
Docente 5	24%	25%	25%	26%
Docente 6	23%	25%	26%	26%
Docente 7	25%	26%	21%	28%
Docente 8	26%	28%	22%	24%
Docente 9	25%	25%	24%	26%
Docente 10	24%	26%	23%	27%
Docente 11	26%	26%	22%	27%
Docente 12	26%	21%	20%	33%

Docente 13	27%	26%	22%	24%
TOTAL	24,87%	25,34%	23,27%	26,52%

Fuente: Encuesta aplicada a docentes en septiembre 2020

Tabla 2. Resultados de la evaluación de los modelos pedagógicos Fundación Universitaria Católica del Sur aplicada a Estudiantes. Febrero de 2020

	Tradicional	Conductista	Desarrollista	Constructivista
2 semestre	25,82%	25,82%	22,69%	25,67%
3 semestre	26,11%	25,62%	23,35%	24,92%
4 semestre	26,43%	25,12%	22,73%	25,72%
5 semestre	25,81%	26,01%	23,02%	25,16%
TOTAL	25,96%	25,63%	23,04%	25,37%

Fuente: Encuesta aplicada a docentes en febrero 2020

Para el análisis de la anterior información se recurrió al texto denominado las **Pedagogías del Conocimiento** escrito por Louis Not (2006) donde se reconocen tres tipos de modelos pedagógicos: el hetero estructurante, el auto estructurante y el inter estructurante. A continuación, se ilustra con una tabla estos tres tipos de modelos pedagógicos.

Tabla 3. Modelos Pedagógicos por Louis Not

HETERO ESTRUCTURANTE		AUTO ESTRUCTURANTE		INTER ESTRUCTURANTE	
Enseñanza		Aprendizaje		Investigación	
Protagonista el docente		Protagonista el estudiante		Protagonista la realidad	
Tradicional	Conductista	Desarrollista	Constructivista	Fenomenografía	Proyectos
Transmisión del conocimiento		Construcción del conocimiento		Deconstrucción de conocimiento	

Fuente: NOT, Louis. Pedagogías del Conocimiento. Madrid: Paidós, 2006

El primero llamado hetero estructurante indica que la relación entre el estudiante, el docente, el conocimiento y la cultura está centrado en la enseñanza generada por parte del docente, el estudiante cumple un papel pasivo porque el conocimiento viene desde afuera del educando y el conocimiento se da como un hecho cumplido organizado en temas fijos que cumplen unos objetivos de aprendizaje preestablecidos. Dentro de este modelo existen varios enfoques o sub modelos pedagógicos que los docentes adecuan para su práctica pedagógica, entre los cuales se destaca el enfoque tradicional y el conductista. A continuación, se confrontan los resultados de la encuesta contestada por los docentes y los estudiantes con la explicación respectiva.

1.2.1 Modelo Pedagógico Hetero Estructurante

Enfoque Tradicional: El 24,87 % de los docentes reconocen que todavía hacen uso del enfoque tradicional en el aula de clase y a la vez el 25,96 % de los estudiantes identifican en sus docentes el uso del mismo sub modelo. Es decir, existe una aceptable coincidencia entre las dos percepciones lo cual significa que existe un predominio en las clases el de transmitir el conocimiento desde el docente de manera expositiva hacia el estudiante bajo el supuesto que este último carece de saberes propios. Este enfoque tiene dos fases: la primera se hace por medio de la comunicación oral o escrita o uso de video beam en donde el emisor es el docente y el

receptor es el estudiante. A través de esta etapa el docente comunica al estudiante conceptos, teorías, valores y procedimientos que tomados de la realidad ilustran y dejan su propia huella en el pensamiento de su estudiante. Acto seguido, la segunda fase, realiza una serie de ejercicios de aplicación que le permite al estudiante entrar en acción para que el aprendizaje sea más eficiente. Estos ejercicios consisten esencialmente en la ejecución de reglas de acción para obtener unos resultados que confronten lo visto en la parte teórica con la realidad del objeto de conocimiento impartido en la asignatura.

Este enfoque busca relacionar al estudiante con los textos en los que se consigna el legado investigativo que sobre la disciplina se han realizado por fuera de la institución de educación superior. Esto es posible porque el conocimiento disciplinar es social y en él se involucran un conjunto de saberes y sentimientos comunes que modela al individuo, las instituciones, la política, las ideas morales y las categorías de pensamiento. Así mismo los saberes son una obra colectiva, basada en la conjugación de las cosmovisiones de una misma época que quedan consignadas en productos y legados culturales.

El enfoque pedagógico Tradicional se preocupa por organizar el currículo alrededor del contenido de las asignaturas con base en temas disciplinares y de valores personales, por el convertir al docente en el centro del proceso de aprendizaje en una relación vertical del docente hacia el estudiante, la estrategia que privilegia es la clase magistral a través de la cual transmite su conocimiento, la evaluación tiene un corre memorístico por cuanto obliga al estudiante a repetir lo dicho por el docente o lo escrito en los textos de consulta y el espacio de aprendizaje se reduce al salón de clases.

Enfoque Conductista: El 25,34 % de los docentes ubican su labor pedagógica en este enfoque y el 25,63 % de los estudiantes lo reconocen de igual manera, el método está orientado hacia la fijación y control de los objetivos instruccionales formulados con precisión y reforzados en forma minuciosa para moldear la conducta del estudiante hacia los intereses de la empresa. Adquirir conocimientos, códigos impersonales, destrezas y competencias bajo la forma de conductas observables, es equivalente al desarrollo intelectual de los estudiantes. Se trata de una transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento pragmático que utiliza la tecnología educativa. En este enfoque la relación del maestro es el servir de intermediario entre la programación curricular y el estudiante.

Para efectos del aprendizaje, los estímulos reforzadores deben seguir a las respuestas inmediatas y considera a los profesores como modeladores de la conducta de los alumnos por medio de la animación permanente para que logren los objetivos que se les proponen y a la vez debe recordarles con frecuencia los mismos. Igual que el anterior enfoque predomina la clase magistral y la evaluación se lo hace a través de la presentación de las evidencias de aprendizaje que generalmente lo hacen con la bitácora o el portafolio en donde se plasman los conocimientos procedimentales que han desarrollado de las competencias que están estructurados en los micro currículos. La retroalimentación se convierte en un refuerzo pedagógico cuyo propósito es fortalecer la memoria únicamente y el saber hacer, dejando atrás otros niveles de aprendizaje como es el investigativo.

1.2.2 Modelo Auto Estructurante

Desde la perspectiva de William James (2000) el modelo pedagógico basado en la auto estructuración del conocimiento se soporta en la psicología cognitiva para lo cual debe estudiarse los procesos, las dinámicas, la orientación y el enfoque en el sujeto. Según Corral (1996) reafirma que en el modelo auto estructurante predomina el enfoque psicológico cognitivo, pues, considera el aprendizaje como modificaciones sucesivas de las estructuras cognitivas básicas y superiores que son causa del cambio de pensamiento. En este modelo predominan dos enfoques o sub modelos pedagógicos llamado Desarrollista y Constructivista, este último motivo de investigación en la Fundación.

Enfoque Desarrollista: El tercer enfoque evaluado fue el Desarrollista en la evaluación realizada se encontró que 23,27 % de los docentes lo aplican en el aula de clase, acto seguido los estudiantes lo confirman con un porcentaje equivalente al 23,04. En este enfoque pedagógico Desarrollista la meta educativa, de acuerdo al planteamiento de Flórez (1966), es que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa superior de su desarrollo intelectual, de acuerdo a las necesidades y condiciones de cada uno. El maestro debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten en el estudiante su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior. En consecuencia, el contenido de dichas experiencias no es secundario; siempre y cuando contribuya al afianzamiento y desarrollo de sus estructuras mentales.

Por otra parte, los ejercicios de observación se llevan a cabo en un medio adaptado a la talla, a las perspectivas y a los recursos de los estudiantes. Pero este diseño debe hacerse desde la experiencia efectiva por lo cual resulta importante para este fin el conocer el contexto por parte del docente. Toda experiencia es productora de conocimiento, pero puede existir conocimiento sin experiencia. El recurrir a la experiencia tiene dos funciones idénticas, pero fundamentalmente distintas. La primera se atiene a los hechos que aparecen cuando se intenta un ensayo, pero sin aplicar ningún tratamiento racional. La segunda proviene del razonamiento en los que los vínculos del antecedente al consecuente se analizan y critican minuciosamente, se trata de captar las variaciones que conducen del estado al resultado.

Enfoque Constructivista: Por último, en el enfoque Constructivista el 26,52 % de los docentes, siendo el más alto de los cuatro enfoques, aceptan que se hallan dentro del mismo; por su parte el 25,37 % de los estudiantes reafirman la percepción de sus docentes. Este enfoque emerge como resultado de las corrientes psicológicas cognitivas en campo individual y colectivo del aprendizaje. Para Carretero (1993) "el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano", cuyo concepto ha sido traslado a la parte educativa. Tal desarrollo está determinado por el individuo en sus etapas de maduración y a la vez mediados por la sociedad, por la colectividad y la cultura de la cual es producto el individuo, pero a la vez tiene la oportunidad de transformarla.

Según Coll (1988) el constructivismo tiene la "finalidad última de la intervención pedagógica para desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos" lo cual implica que el estudiante sea el responsable de su propio aprendizaje en la medida que tiene la capacidad de reconstruir el conocimiento que se ha generado en los campos de las disciplinas y el legado que hace la cultura mediados por la experiencia contextualizado bajo las actividades diseñadas por el docente. La otra dimensión del constructivismo lo constituye el trabajo colaborativo que se lleva a cabo entre los mismos alumnos, al respecto Coll (1988) afirma que "los protagonistas actúan

simultánea y recíprocamente en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje”, esto ayuda examinar el trabajo colaborativo del estudiante en el salón de clase con el resto de compañeros y a indagar en su medio social, por ser parte de ella y de la realidad que caracteriza al contexto.

Los docentes, a su vez, que trabajan bajo este modelo coparticipan con sus estudiantes en la reflexión crítica de sus propios conocimientos y juicios. De igual manera analizan las fuentes de información que se utilizan en los procesos de enseñanza, entendiendo por fuentes no sólo los libros de texto sino también las fuentes originales, la cultura popular, los diversos discursos que explican un hecho, y el lenguaje, entre otros. Pero quizás lo más importante en el rol de docente lo constituye la capacidad de diseñar actividades de formación en sus estudiantes para que las clases se conviertan en más activas y generadoras de la reconstrucción del conocimiento disciplinar.

1.2.3 Modelo Pedagógico Inter estructurante

Este modelo no fue evaluado en la Fundación Universitaria Católica del Sur por cuanto tiene dos particularidades que los hacen diferentes de los otros modelos pedagógicos: i) una es que el modelo carece de un agente en el proceso de aprendizaje que es el docente, el cual es reemplazado por un investigador quien cumple con la función de asesor investigativo y ii) a la vez carece de contenidos programáticos como es lo tradicional en los planes de estudios, por cuanto son reemplazados por líneas y planes de investigación. El concepto de modelo pedagógico inter estructurante es propio del campo epistemológico que aplicado a la pedagogía utiliza un procedimiento en la cual el estudiante por sí mismo y de una manera activa descubre las teorías y los conceptos para reordenarlos y para adaptarlos a su esquema pensamiento con la construcción de un marco teórico sobre una disciplina. Para ello se implementa la estrategia del proyecto de investigación propiamente dicha, por parte del estudiante, con base en los problemas de investigación científica que le plantea un equipo de trabajo y los mismos se resuelvan de una manera inductiva, deductiva o abductiva, siguiendo la metodología científica.

1.2.4 Conclusión de la Evaluación

Para el caso de la Fundación Universitaria Católica del Sur, en su único programa académico Administración de Servicios de Salud, respecto al modelo pedagógico, en el anterior estudio, se demuestra que el 50.21% de los docentes y 51.29% de los estudiantes expresan que predomina el modelo hetero estructurante sobre el modelo auto estructurante con un 49.79% en la percepción de los docentes y el 48.41% de parte de los estudiantes. En otras palabras, hay una preponderancia del modelo pedagógico centrado en la enseñanza por parte del docente sobre el modelo ajustado en el aprendizaje del estudiante; es decir, se está a medio camino de implementar el modelo que promueve la pedagogía contemporánea y en un cuarto del proceso de hacer realidad la declaración del Proyecto Educativo Institucional de la Fundación Universitaria Católica de Sur de llevar a la práctica dentro y fuera de las aulas de clase del enfoque constructivista.

1.3 MARCO TEÓRICO DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS

El modelo pedagógico Constructivista, según Muñoz (2006) está centrado en el aprendizaje del estudiante mediante la construcción del conocimiento, donde el aprendiz sea capaz de modificar

su estructura mental, superando una enseñanza de contenidos fragmentada y favoreciendo, en cambio, aprendizajes basados en conocimientos que reflejan un verdadero sentido y significado para el alumno en su propio mundo interno cognoscente. Por lo tanto, el constructivismo plantea un aprendizaje activo que se manifiesta en la actividad externa del estudiante y la vez en la actividad interna del mismo en el momento que rediseña, reacomoda y reconstruye esquemas y modelos mentales en el proceso de aprendizaje. Lo anterior se da por cuatro razones que las plantea Flórez (1999): i) se apoya en la estructura mental de cada alumno, por cuanto parte de las ideas y conceptos que tiene sobre el tema; ii) anticipa el cambio conceptual que se espera de la construcción activa del nuevo concepto y su repercusión en su estructura conceptual; iii) confronta las ideas y los conceptos afines al tema de enseñanza con el nuevo concepto que se elabora; y iv) aplica el nuevo concepto a situaciones concretas con el objeto de propiciar la transferencia de conocimiento.

Para llevar a la práctica dentro del aula de clase el Constructivismo, primero es necesario abordar, así sea de manera sucinta, la epistemología que soporta esta tendencia pedagógica. Por eso muchos autores establecen que origen del Constructivismo se remonta a los filósofos griegos, pero quizás es el siglo XVIII donde aparecen dos grandes figuras: Vico y Kant. El primero, según lo expresa Ortiz (2015) sostenía que las personas, en tanto seres que elaboran explicaciones de lo que sucede en el mundo, solo pueden conocer aquello que sus estructuras cognitivas les permiten construir. Por su parte, el segundo autor y en criterio de la misma autora manifiesta que el ser humano solo puede conocer los fenómenos o expresiones de las cosas; es decir, únicamente es posible acceder al plano fenomenológico no a la esencia de las "cosas en sí".

En el mundo moderno, mediados del siglo XX aproximadamente, con el avance de la psicología educativa cognitiva Ortiz (2015) postula que el conocimiento es una construcción del ser humano: cada persona percibe la realidad, la organiza y le da sentido en forma de constructos, gracias a la actividad de su sistema nervioso central, lo que contribuye a la edificación de un todo coherente que da sentido y unicidad a la realidad. Esto significa que cada persona es capaz de construir una realidad diferente dependiendo de su condición física, emocional, social, intelectual y cultural. Argumento que llevado a la educación da comienzo a ese diálogo interactivo entre el docente y el estudiante que reemplaza el anterior modelo centrado únicamente en el conocimiento del docente y la recepción pasiva del estudiante.

Este modelo pedagógico Constructivista no responde a un solo enfoque psicológico como lo hace el modelo pedagógico Conductista, sino que existen varios autores que contribuyen a la consolidación del mismo, entre los cuales podemos destacar Piaget, Ausubel y Vygotsky. Del primero se ha tomado el proceso de maduración biológica en relación al desarrollo de las estructuras cognitivas en el ser humano. De su teoría se toman tres conceptos principalmente: i) la asimilación entendida como la apropiación cognitiva del mundo exterior; ii) la acomodación que consiste la integración de esa asimilación a la red cognitiva del sujeto para construir nuevas estructuras de pensamiento; y iii) el equilibrio como resultado de la integración de los dos procesos anteriores en el cual la persona humana utiliza los nuevos conocimientos en el desempeño idóneo de sus actividades cotidianas.

Por su lado, Ausubel plantea el aprendizaje significativo el cual consiste en que el sujeto relaciona las ideas nuevas que recibe con aquellas que ya tenía previamente, de cuya combinación surge una significación única y personal. Al respecto Lamata (2003) plantea que para ello es necesario

combinar tres aspectos: lógico, cognitivo y afectivo. El autor citado anteriormente con respecto al aspecto lógico dice que el material que va a ser aprendido debe tener una cierta coherencia interna que favorezca su aprendizaje. El aspecto cognitivo toma en cuenta el desarrollo de habilidades de pensamiento y de procesamiento de la información. Finalmente, el aspecto afectivo tiene en cuenta las condiciones emocionales, tanto de los estudiantes como del docente, que favorecen o entorpecen el proceso de formación.

La teoría del aprendizaje social de Vygotsky sostiene que el aprendizaje es el resultado de la interacción del individuo con el medio. Cada persona adquiere la clara conciencia de quién es y aprende el uso de símbolos que contribuyen al desarrollo de un pensamiento cada vez más complejo, en la sociedad de la que forma parte. En término de Duskin (2007) es esencial lo que ha denominado como la zona de desarrollo próximo; es decir, la distancia entre lo que una persona puede aprender por sí misma y lo que podría aprender con la ayuda un experto en el tema. Es, en esta zona en donde se produce el aprendizaje de nuevas habilidades, que el ser humano pone a prueba en diversos contextos.

Con respecto a las actividades de formación que son las encargadas de establecer la manera cómo el docente y el estudiante abordan de manera conjunta los conocimientos para alcanzar los resultados de aprendizaje. Para ello el docente debe tener en cuenta por lo menos los siguientes aspectos primordiales que desde el Constructivismo se sugieren: i) reconocer el contexto para encontrar un equilibrio entre el conocimiento teórico y su aplicación en los contextos específicos de los estudiantes; ii) evaluar con los aprendizajes previos de una manera diagnóstica de acuerdo a las lecturas previas que el estudiante debió desarrollar en el tiempo independiente de los créditos académicos; iii) diseñar actividades de aprendizaje que permitan al estudiante dentro y fuera de clase aplicar los aspectos teóricos que se desarrollan en los conocimientos declarativos para tornarlos conocimientos funcionales; iv) incentivar el diálogo desequilibrante por medio de estudios de casos de la vida real o académica para que la inter actuación entre el docente con los estudiantes y los estudiantes entre sus compañeros de clase hagan los aportes pertinentes; y por último, v) fomentar las operaciones mentales con la formulación de problemas de una manera inductiva para que partiendo de los particular llegue a lo general como una forma de abstracción mental.

Por otra parte, la evaluación a través de la cual se obtiene información de los avances de los estudiantes en el logro de los Resultados de Aprendizaje que se utiliza por parte del docente para hacer la respectiva realimentación de una manera oportuna. Es importante hacer una diferencia entre la evaluación que se hace en el modelo pedagógico Conductista y Constructivista. El primero maneja una evaluación con un enfoque psicométrico o referido a los contenidos disciplinares de las profesiones y cuyo propósito es medir el alcance de los objetivos de aprendizaje por parte del estudiante que generalmente se hace una manera fragmentada; el segundo tiene un enfoque edumétrico o referido a los criterios que parte del principio que todos los estudiantes tienen formas diferentes de aprendizaje y, por lo tanto, la evaluación por criterios pretende conocer con mayor profundidad a través de las respuestas informativas y acumulación de evidencias que elaboran los estudiantes se identifica como ocurre efectivamente el aprendizaje en cada uno de los estudiantes de manera independiente.

1.3.1 Modelo Constructivista con Enfoque Humanista de la Ucatólica del Sur

La Fundación Universitaria Católica del Sur realiza una re-significación de su Proyecto Educativo Institucional en el que se da continuidad al modelo pedagógico Constructivista declarado en el anterior PEI, pero que se complementa con un enfoque humanista a fin de dar respuesta a la identidad institucional derivada del pensamiento profundo del Patrono de la Institución San Juan Pablo II que hace sus aportes filosóficos, antropológicos y sociales a la luz del evangelio y el magisterio de la iglesia universal, los cuales contribuyen a la formación integral del estudiante y que así mismo compromete a sus docentes y administrativos con la misión respetando desde todo punto de vista los credos, culturas y raza de la comunidad universitaria.

El paradigma pedagógico humanista se centra en el desarrollo humano del estudiante partiendo de la premisa que él es el promotor de sus propias experiencias académicas. En esta medida, según lo plantea Posner (2004), todo aquello que les sucede a los estudiantes ejerce influencia para sus vidas y que, por consiguiente, la organización del conocimiento debe ser trabajado en forma amplia, no solo en términos de lo que puede planearse sino también en términos de todas las consecuencias no anticipadas de cada situación nueva que un individuo enfrenta, es decir, que además de la parte cognitiva que genera el conocimiento, debe tenerse en cuenta la parte socio afectiva, sentimientos, valores y tendencias de acción que logra experimentar el estudiante en contextos personalizados.

El modelo pedagógico humanista supera aquellos enfoques, por una parte, que se centran en el pensamiento y la razón como la mejor forma de conocer la realidad y, de otra parte, el enfoque que se fundamenta en lo empírico y en el entrenamiento que es la única posibilidad de acceder a esa misma realidad. El primero da currículos inminentemente teóricos, académicos e intelectuales y los segundos resultan profesionalizantes, tecnológicos y técnicos. En cambio, el enfoque humanista considera que el currículo contiene los dos elementos pero que además tiene como valor agregado los conocimientos previos y las subjetividades particulares que cada estudiante lleve con respecto a la nueva experiencia curricular, buscando a través de ellas la autonomía del individuo tanto para las actividades educativas como para las cotidianas que tiene que enfrentar el ser humano.

En el enfoque pedagógico humanista el contenido se organiza según lo plantea el mismo Posner (2004) con las experiencias que tienen los estudiantes a medida que se comprometen en actividades con un propósito, en general en forma de proyectos, es decir, que la organización del contenido está en función como se plantea el problema de investigación que surgen de una realidad contextualizada, por cuanto ésta actividad le permite a cada estudiante tener su propia vivencia a pesar que el trabajo se haya de forma colectiva y colaborativa.

En el enfoque pedagógico humanista tienen cabida los cuatro pilares fundamentales de la educación universal promulgados por Jaques Delors en el texto Educación para Todos, los cuales son: el saber se ve reflejado en los micro currículos como el aspecto conceptual de los contenidos, en donde se presentan los fundamentos teóricos de las disciplinas, se enuncian los hechos propios de las mismas y se definen los principales conceptos. El otro pilar fundamental de la educación es el saber hacer que en los micro currículos se lo identifica como la competencia procedimental a través de la cual se hace referencia a las acciones, a las formas de actuar y la manera de resolver un problema de la vida real con los conocimientos disciplinares o profesionales que adquiere en

la fundamentación teórica. Y por último el ser y saber convivir también se expresa en los micro currículos a través de la competencia actitudinal y axiológica, en donde se hace énfasis en la formación ética, valorativa y normativa del estudiante.

Se ha dicho que un tercer elemento que se tiene en cuenta para establecer el paradigma pedagógico lo constituyen la metodología y las estrategias didácticas que utilizan sus docentes en el desarrollo de las clases. La implementación del enfoque pedagógico humanista requiere de acuerdo a lo expresado por Posner (2004) más tiempo de planeación de las experiencias de aprendizaje por parte del docente y un esfuerzo mayor por parte de los estudiantes para volverse partícipes del proceso experiencial para toma de decisiones sobre su propio aprendizaje, lo cual podría conllevar a la reducción del contenido de índole declarativo, pero fortaleciendo los conocimientos de índole procedimental. Para esta implementación se debe tener en cuenta que los temas a trabajarse son interdisciplinarios, los mismos dependen de la formulación del problema de investigación, el salón de clases debe diseñarse para trabajos colaborativos y la función del docente consiste en asesorar a los estudiantes.

Finalmente, la evaluación en el modelo pedagógico humanista está basado en lo planteado por Posner (2004) en resultados que reflejan las metas y objetivos del micro currículo, pero generando unos productos adicionales de conocimiento, por cuanto el propósito de la educación humanista es el desarrollo continuo de los estudiantes a través de experiencias educativas. Los medios evaluativos son variados por cuanto pretenden emitir juicios de valor de lo cognitivo, socio afectivo y Sico-motriz.

Con base en los aspectos teóricos anteriores la Fundación Universitaria Católica del Sur adopta el modelo pedagógico Constructivista complementado con un enfoque Humanista y determina que directivos, administrativos, docentes y estudiantes desarrollen los procesos de aprendizaje con base en este modelo dentro y fuera del aula de clase, establece además que el Modelo Constructivista con Enfoque Humanista tendrá un enfoque curricular crítico en donde se incorporan los resultados de aprendizaje dentro de sus programas académicos para que se puedan cumplir con los objetivos de la educación Colombiana y la misión de la Institución, bajo esta perspectiva epistemológica el docente deberá organizar los micro currículos de cada asignatura a su cargo de tal manera que en sus clases se fortalezca el modelo pedagógico Constructivista Humanista y alinee los resultados de aprendizaje que espera de sus estudiantes, las actividades pedagógicas de formación y los criterios de evaluación.

1.4 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Como se vio anteriormente en la re-significación del Proyecto Educativo Institucional de la Fundación Universitaria Católica del Sur se declaró darle continuidad modelo pedagógico constructivista complementado con un enfoque humanista, de acuerdo a la identidad institucional y en las dinámicas educativas de la Institución, este modelo busca integrar saberes, poniendo a dialogar las disciplinas, las diferentes dimensiones del aprendizaje y las habilidades para mantener un proceso meta cognitivo frente a la formación profesional y humana de los estudiantes; además, este enfoque exige creatividad en las estrategias de enseñanza y un rol docente dinámico que potencie en el estudiante sus competencias y su dimensión humana. En consecuencia, el modelo pedagógico está centrado en el aprendizaje del estudiante como un medio para fortalecer el desarrollo personal del individuo

Desde esta perspectiva se hace necesario comprender que las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes serán los procedimientos para alcanzar su autonomía en la gestión del conocimiento, autorregulación en sus ritmos de aprendizaje que hacen parte del tiempo independiente que posee con el concepto de los créditos académicos y la meta cognición que los lleve a aprender a aprender, entendido esto último, como la capacidad que tiene el alumno, según lo afirma Díaz (2001) en reflexionar sobre la manera como aprende y así actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a las nuevas circunstancias.

Por su parte Weinstein y Mayer (1986) expresan: "las estrategias de aprendizaje son las acciones y pensamientos de los alumnos que ocurren durante el aprendizaje, que tienen gran influencia en el grado de motivación e incluyen aspectos como la adquisición, retención y transferencia". El estudiante adopta una posición activa en el proceso de aprendizaje. Menereo (1999) sostiene que el estudiante desarrolla "procesos de toma de decisiones (conscientes e inconscientes) en los cuales el/a estudiante elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción".

Algunas de las características de las estrategias de aprendizaje según Parra (2003) son: su aplicación es controlada y no automática, requieren el uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles y finalmente algo fundamental que se verá reflejado en el presente documento, que son las técnicas de aprendizaje que conforman a las diferentes estrategias didácticas tanto de enseñanza como de aprendizaje, estas técnicas son un conjunto de hábitos de trabajo académico que capacitan al estudiante para una asimilación de información rápida y profunda y contribuyen a su transformación en conocimiento.

Ahora bien, desde la perspectiva del Constructivismo es importante trabajar estrategias de aprendizaje tanto para el aprendizaje significativo, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo. Desde la mirada del humanismo es importante resaltar el método experiencial que permite priorizar la vivencia del estudiante sobre el aspecto conceptual y procedimental. A continuación, se presenta una síntesis de estas estrategias que serán luego desarrolladas de manera detallada con los docentes a través del plan de actualización docente en la Ucatólica del Sur.

Tabla 4. Estrategias de la Enseñanza Significativo

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	DESCRIPCIÓN
Objetivos	Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y formas de evaluación del aprendizaje de alumno. Generación de expectativas apropiadas en los estudiantes.
Resumen	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos claves, principios, leyes, términos y argumento central de las teorías.
Organizador previo	Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la información previa.

Ilustraciones	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico. Se puede realizar por infografías, mapas, fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, entre otras.
Analogías	Proposición que indica que una cosa o evento, concreto y familiar, se asemeja a otro desconocido, abstracto y complejo.
Preguntas intercaladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.
Pistas tipográficas y discursivas	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y organizar elementos relevantes del contenido por aprender.
Mapas conceptuales y redes semánticas	Representación gráfica de esquemas de conocimiento que organizan conceptos, proposiciones y explicaciones de una manera jerarquizada.
Uso de estructuras textuales	Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo.

Fuente: DÍAZ-BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Madrid: McGraw-Hill, 2001.

Tabla 5. Estrategias del Aprendizaje Significativo

PROCESO	ESTRATEGIA	FINALIDAD	TÉCNICA
Aprendizaje Memorístico	Recirculación de la información	Repaso simple	Repetición simple y acumulativa
		Apoyo al repaso (seleccionar)	Subrayar Destacar Copiar
Aprendizaje Significativo	Elaboración	Procesamiento simple	Palabra clave Rimas Imágenes mentales Parafraseo
		Procesamiento Complejo	Inferencias Resumir Analogías Conceptos
	Organización	Clasificación de la información	Uso categorías
		Jerarquización y organización de la información	Redes semánticas Mapas conceptuales Estructuras textuales
Recuerdo	Recuperación	Evocación de la información	Seguir pistas Búsqueda directa

Fuente: DÍAZ-BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Madrid: McGraw-Hill, 2001.

Tabla 6. Estrategias del Aprendizaje

ESTRATEGIA	TÉCNICA	EVALUACIÓN
Autoaprendizaje	• Estudio individual	Autoevaluación

	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de información • Elaboración de ensayos • Proyectos 	
Aprendizaje interactivo	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas • Visitas • Paneles • Debates • Seminarios 	Evaluación de los compañeros
Aprendizaje colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> • Solución de casos • Método de proyectos • Aprendizaje basado en problemas • Análisis y discusión de grupos • Discusión y debates 	Evaluación del grupo

Fuente: DÍAZ-BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Madrid: McGraw-Hill, 2001

Estrategia Experiencial: El método experiencial fue propuesto por el Psicólogo David Kolb (1976), se fundamenta en el conocimiento procedimental que tiene la persona humana a través del cual adquiere nueva información y que una vez procesada y reflexionada se aplican a nuevas situaciones que se almacenan en la memoria de largo plazo para que con nuevas reflexiones se conviertan en conocimiento declarativo.

En otros términos, significa que los aprendizajes son el resultado de la exposición directa ante situaciones que permitan que la persona se involucre, que viva, que ponga todos sus sentidos en funcionamiento y, que pueda generar espacios de reflexión sobre su hacer. Es por esta razón por la que recobran su importancia las actividades de carácter motriz, artístico, lúdico, los acertijos, los juegos de ingenio e inteligencia y un sinnúmero de estrategias que, usadas de manera adecuada, conducen al aprendizaje.

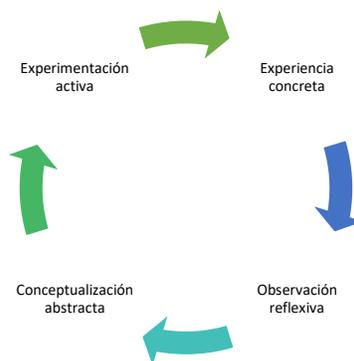
Según Kolb (1976) para que haya un aprendizaje experiencial es necesario hacerlo en cuatro pasos:

- Realizar una actividad práctica para lograr una experiencia concreta.
- Luego se pasa a la observación reflexiva sobre las actividades ejecutadas para establecer una relación entre la experiencia concreta y los resultados obtenidos a través de ella.
- La tercera fase es la conceptualización abstracta para lo cual es necesario obtener conclusiones tomadas de la observación reflexiva.
- Por último, se realiza la experimentación activa que consiste en probar la conceptualización abstracta para que sirvan de guía en situaciones futuras.

Las cuatro fases dentro del proceso pedagógico comprometen activamente al estudiante y estimulan el aprendizaje: después de enfrentarse a una vivencia determinada los participantes establecen formas de abordaje, estrategias de acción o procesos que han de ser desarrollados. Tanto en los tiempos de realización como en la etapa posterior, el docente, genera procesos de reflexión de manera sistemática, para que los conceptos, los principios y procedimientos, se puedan integrar con la vivencia, para generar conocimiento.

Los pensamientos e intuiciones resultantes son transformados en generalizaciones, que pueden aplicarse a otras situaciones para ser probadas y recomenzar el ciclo.

Figura 1. Proceso pedagógico



Fuente: Kolb, David. Management and learning process. 1976.

El Aprendizaje Experiencial apunta no a enseñar conceptos, habilidades y valores, sino a ofrecer oportunidades individuales para "internalizar" ideas que provienen de la vivencia. Los conceptos involucrados en la actividad al igual que los valores como el trabajo en equipo, la comunicación o el liderazgo efectivo adquieren una nueva dimensión, dado que el esfuerzo en lugar de dirigirse a la comprensión de ideas abstractas, se vuelca a la llamada "creencia intrínseca", que es como generamos los humanos la llamada experiencia

2. EL CURRÍCULO

2.1 ANTECEDENTES

Una vez identificados los modelos pedagógicos que predomina en la Fundación Universitaria Católica del Sur se pasó a analizar el campo curricular del único programa académico de Administración de Servicios de Salud para establecer con los docentes el concepto de currículo, los enfoques curriculares y en particular el enfoque curricular que practica la Fundación en coherencia con el modelo pedagógico. Para ello se adelantaron una serie de trabajos por parte de los docentes durante el primer semestre académico 2020, los cuales consistieron en talleres sobre el tema, tendientes a desarrollar actividades que logren de manera colectiva establecer el marco de referencia curricular que aplican en su quehacer pedagógico dentro del programa académico.

La Fundación Universitaria Católica del Sur declara en su Proyecto Educativo Institucional (2013) que "asume la formación y evaluación por competencias", entendiéndose el mismo, caracterizado por Segredo (2004) como las actividades que "utilizan recursos que simulan la vida real, ofrecer una gran variedad de recursos para que los estudiantes analicen y resuelvan problemas, enfatizan el trabajo cooperativo y el aprendizaje significativo apoyado por un tutor y abordan de manera integral un problema cada vez", es decir, que esta forma de ver el diseño curricular por competencias permite llevar a la práctica el modelo pedagógico constructivista.

2.2 EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO

Los docentes adelantaron un taller en donde respondieron de forma abierta el concepto de currículo que ellos practican y cuyos resultados se muestran a continuación: para analizar cada una de las respuestas de los docentes es importante mencionar que se tomó como base el concepto de currículo, para el caso particular, fue retomado del Ministerio de Educación Nacional (2012) y que establece: “es el conjunto de criterios, planes de estudio, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y la construcción de identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”. En esta medida, se observa en las recurrencias de los docentes que sobre el currículo afirman “en la actualidad el concepto atañe a la estructuración de un plan de estudios”; en cambio el Ministerio de Educación Nacional lo lleva más allá del flujograma de materias y hace comprender que en su nivel macro el tema del currículo tiene que ver con el desarrollo de las políticas académicas del orden nacional, local y regional, los cuales se plasman en el Proyecto Educativo Institucional y que para llevarlo a la práctica se requiere un aparato administrativo, uno pedagógico y otro de extensión.

Otro grupo de docentes lo asocian únicamente como “un conjunto de estrategias de las que se vale el docente para enseñar”; en contraste el Ministerio de Educación Nacional se hace énfasis en los procesos que contribuyen a la formación integral, en el entendido que la enseñanza es una parte del proceso educativo en donde el docente es el protagonista del mismo; pero que es necesario tener en cuenta el aprendizaje, en el que el actor principal es el estudiantes a través de la gestión de su propio conocimiento y el docente se convierte en el diseñador de las actividades de formación y la fijación de criterios de evaluación. Es decir, se está pasando de un modelo tradicional y conductista a un modelo cognitivo y constructivista.

El tercer grupo de los docentes de la Fundación Universitaria Católica del Sur relacionan el currículo con “el conjunto de objetivos, contenidos, criterios metodológicos”; entendible, por cuanto esta es su labor diaria en su clase y en la organización programática de sus materias que siempre responden a las preguntas de ¿Para qué enseñar? ¿Qué enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Con qué enseñar? ¿Cómo evaluar lo enseñado? Quizás lo importante es resaltar que ninguno de los docentes habla sobre la evaluación dentro del currículo, siendo este tema de vital importancia para alcanzar los resultados de aprendizaje.

Otro aspecto importante sobre el tema del currículo está relacionado con su enfoque el cual debe estar en consonancia con el modelo pedagógico constructivista que reza en el Proyecto Educativo Institucional de la Fundación Universitaria Católica del Sur. Efectivamente, todos los docentes coinciden que el enfoque curricular corresponde al de competencias en donde el propósito de la educación es vincularse con el mercado laboral; los contenidos se trabajan en sus tres niveles: conocimiento declarativo, conocimientos procedimentales y conocimientos actitudinales; el papel del alumno es activo; el rol del docente es el saber formular problemas reales o académicos para que sean resueltos por los estudiantes; y, finalmente, la evaluación se hace en sus tres dimensiones como son la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación.

En el paso siguiente se revisaron todos los sílabos de las asignaturas que hacen parte del plan de estudios para verificar que la redacción de las competencias esté acorde con el planteamiento que hace Tobón (2009) de acuerdo al siguiente cuadro:

Tabla 7. Tipos de conocimientos

CONOCIMIENTOS DECLARATIVOS	CONOCIMIENTOS PROCEDIMENTALES	CONOCIMIENTOS ACTITUDINALES
Hacen referencia al fundamento teórico del área de formación, la cual se expresa a través de conceptos, principios, hechos, datos y soportes epistemológicos.	Se refieren a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas o métodos. En otras palabras, el saber procedimental es la manera como el estudiante resuelve situaciones particulares de manera pragmática.	Son constructos que media las acciones y que están compuestos de tres elementos: el cognitivo, conductual y afectivo. Son experiencias subjetivas que implican juicios de valor por parte del estudiante.

Fuente: Sergio Tobon. 2009

Una vez revisadas la redacción de las competencias fue necesario evaluar la redacción de los desempeños que estén en consonancia con las mismas. Para el caso de las competencias si bien es cierto que se tuvieron en cuenta los tres niveles de conocimiento no se aplicaron a cada una de las competencias, sino que a cada competencia se la aplicó un solo plano quedando pendiente los otros dos. Sobre los desempeños ninguno de los docentes realizó la redacción que le corresponde a cada competencia, vacío que es menester solucionarlo.

Por último, se revisaron los sílabos en donde los docentes de la Fundación Universitaria Católica del Sur consignaban sus micro currículos en un formato que se denominaba Plan de Créditos de la Asignatura (PCA) además de elaborar el plan de clases diaria y por semanas durante todo el periodo académico.

2.3. MARCO TEÓRICO

2.3.1. Concepto de Currículo

Existen diferentes autores que conceptúan sobre el tema de la educación, por ejemplo, en el planteamiento que hace Stenhouse (1991) se puede inferir que las IES tienen como misión dentro de la docencia dejar a disposición del estudiante una selección y organización del capital intelectual, emocional y cultural con el que cuentan las sociedades construido desde el campo científico y el devenir histórico de las mismas. En esta medida el rol del docente consiste, apoyado en mediaciones pedagógicas y evaluativas acordes con los tiempos, en ayudar a introducir al estudiante en una sociedad culturalmente diferenciada, con unas fronteras de conocimiento claramente establecidas en las ciencias y las disciplinas con una estrecha articulación con el campo laboral con profesiones pertinentes para la región y el aparato productivo.

Desde la perspectiva de Magenzho el currículo debe entenderse como “el proceso de selección, organización, transferencia y apropiación del conocimiento” y la cultura en donde el mismo debe responder a los avances científicos, disciplinares y tecnológicas de cada época; pero encaminados a la solución de problemas y desafíos diarios que presenta la vida misma bajo una perspectiva de conciencia humana, por lo cual el conocimiento va más allá de recibir una formación pasiva, antes por el contrario el mismo sirve para dinamizar al estudiantes que se halla dentro de un contexto real en lo social y cultural.

En consecuencia, la transferencia de la cultura y el conocimiento, que van de la mano de los medios para ejecutarlos, se operacionaliza a través del currículo; el cual debe entenderse en los términos de Berstein (1971) como la selección y organización del conocimiento, de una manera pedagógica, científico, disciplinar o profesional orientado a formar de manera integral al estudiante, haciendo uso de estrategias didácticas y medios evaluativos que favorezcan el aprendizaje autónomo del estudiante para alcanzar los resultados de aprendizaje del programa académico. Este mismo autor establece dos formas de organizar el currículo: un tipo de yuxtaposición, en que los diversos elementos del contenido están delimitados y aislados entre sí claramente; y el tipo integrado, en el que los contenidos se hallan en relación abierta y recíproca, fomentando el trabajo interdisciplinario dentro del aula de clase.

Este concepto de Berstein traído a Colombia en el nivel de educación superior se puede afirmar que las IES vienen trabajando dos tipos de currículos: el agregado y el integrado. Respecto al primero Díaz (1998) afirma que el mismo corresponde a una colección de materias consideradas autosuficientes que se enseñan sin ninguna referencia a las otras. La verdad que esto en el momento en el país a través de los procesos de renovación de los registros calificados y la acreditación de alta calidad se han ido superando por unas nuevas formas de organizar los planes de estudio como son los núcleos problemáticas, sin decir que estos sean la única alternativa de solución al problema de la yuxtaposición del conocimiento disciplinar. De esta manera se evita que el docente su asignatura la desarrolle desde su propia perspectiva sin contar los requerimientos de los restantes espacios académicos que requieren de su articulación.

El segundo tipo de currículo es el integrado que en términos del mismo autor Díaz (1998) expresa que hace énfasis en la articulación, el debilitamiento de los límites entre los diferentes contenidos de las asignaturas. Esta integralidad del currículo la ha venido promoviendo el Ministerio de Educación Nacional (1992) y el Consejo Nacional de Acreditación (2013) desde los procesos académicos porque busca por intermedio del currículo la formación integral del estudiante, en coherencia con la misión institucional y los objetivos del programa.

La integralidad del currículo planteada anteriormente, se hace de dos formas independientes o complementarias entre sí. La forma horizontal que va del primero al último semestre se lo logra a través de la continuidad temática que le dan los componentes, entendidos estos en términos de Díaz (2002) como un conjunto de conocimientos que son propios de las disciplinas, con unas características particulares que los identifican y que contribuyen de manera interrelacionada a la formación académica y profesional del estudiante. Esto facilita el diálogo entre saber rompiendo así los límites del conocimiento de cada asignatura.

La otra forma de integralidad del currículo es la verticalidad que se da en el mismo con la articulación en las distintas materias que se desarrollan en un mismo semestre a través de la identificación de un problema que es desarrollo por el Proyecto Interdisciplinar ejecutado por los estudiantes en el tiempo independiente de los créditos académicos. Con esto se logra según Díaz (1998) la desestructuración de los límites rígidos entre las disciplinas y por lo tanto entre las asignaturas.

La Fundación Universitaria Católica del Sur ha comenzado a deconstruir el actual currículo de yuxtaposición hacia un currículo integrado donde se trabajará los temas de flexibilidad e

interdisciplinariedad a través de la estrategia del Proyecto Interdisciplinar que promoverá en los estudiantes y los docentes un trabajo interdisciplinario dentro y fuera del aula de clase y cuyo ejercicio se hará desde el primero hasta el séptimo semestre terminando con una propuesta de creación de empresa como una de las opciones de trabajo de grado para recibir su correspondiente título profesional.

2.3.2 Principios Curriculares

Desde el Decreto-Ley 80 de 1980, pasando luego por la Ley 30 de 1992 y ahora con el Decreto 1330 de 2019 junto con el Acuerdo 02 de 2020 del CESU, la educación superior en Colombia ha trabajado de manera continua en la deconstrucción de un currículo de agregación de asignaturas hacia otras formas de integralidad y apertura que permita una mayor comunicación de las disciplinas dentro de un mismo programa académico, en principio, hacia otros programas de las propias facultades o escuelas, a la vez, con programas de diferentes facultades e instituciones de educación superior del orden nacional e internacional para llevar a la práctica el concepto del crédito académico como un medio de movilidad estudiantil y laboral en un mundo globalizado. Esta nueva visión del currículo se orienta por unos principios que la Fundación Universitaria Católica del Sur los acoge como propios para implementarlos de manera constante en su organización curricular.

Flexibilidad: Con relación a la flexibilidad curricular Díaz (2002) “lo entiende como un proceso de apertura y redimensionamiento de la interacción entre las diversas formas de conocimiento y las formas de aprendizaje que constituye el currículo”. Es decir, que la flexibilidad curricular tiene que ver directamente con las siguientes posibilidades: i) las formas de organizar el tiempo y los modos de aprendizaje; ii) la oferta de diversos cursos complementarios desde el campo humanístico; iii) la obligatoriedad y electividad de las asignaturas; iv) el respeto por los ritmos de aprendizaje y v) por la transformación de formas tradicionales del conocimiento con el ofrecimiento de nuevas competencias genéricas.

En consecuencia, la flexibilidad curricular según Díaz (2002) “se puede ofrecer de dos maneras la primera se refiere a la apertura de los límites entre los campos, áreas, componentes y unidades de aprendizaje”, esta visión permite una libre circulación de los estudiantes por diversas ofertas de asignaturas en programas académicos diferentes al suyo, que le faciliten tener una nueva perspectiva del conocimiento sin necesidad de ser aplicable a su propia disciplina. Esto conlleva a un trabajo transdisciplinario a través de la solución de problemas con metodologías de diversas disciplinas. El CESU históricamente pide como evidencia “las rutas de formación adoptadas por los estudiantes a partir de sus necesidades e intereses, derivadas de las estrategias de flexibilidad curricular definidas por la Institución” a nivel institucional, local, nacional e internacional.

El segundo sentido de la flexibilidad curricular dada por el mismo autor Díaz (2002) “se refiere al grado de apertura de la oferta de cursos y actividades académicas” que tienden a satisfacer los intereses de los estudiantes dentro de su propia disciplina y a la vez darle un grado de diferencia dentro del programa a través de la profundización en uno de los componentes que requiera la región. En otras palabras, a través de esta oferta presenta al estudiante el grupo de asignaturas que son obligatorias y otras que son electivas pero que complementan directamente su perfil profesional y disciplinar. Por su parte el CESU con respecto a este tipo de flexibilidad históricamente siempre ha expresado “la existencia de asignaturas electivas, estrategias de

movilidad entre programas académicos, reconocimiento de créditos y procesos de acompañamiento que facilitan la graduación de sus estudiantes en los tiempos previstos curricularmente”, para lo cual establece el índice de movilidad estudiantil por los diferentes programas académicos.

Una tercera opción de flexibilidad curricular que aplica el Ministerio de Educación Nacional lo constituyen las oportunidades de acceder al conocimiento superior para lo cual se eliminan los pre-requisitos y los co-requisitos de la asignatura. En consecuencia, se puede dar la articulación con la educación media vocacional, por ciclos propedéuticos y por coterminalidad. Esto se hace teniendo en cuenta que el estudiante promueve y gestiona su propio aprendizaje lo cual permite acceder al conocimiento por sus propios medios. Esto implica que se eliminen un gran número de pre requisitos dentro de la malla curricular.

Interdisciplinariedad: La educación superior en Colombia promueve el trabajo interdisciplinario dentro de los programas académicos, por ello se parte del concepto de disciplina y disciplinariedad. La disciplina se caracteriza, según Zabalza, citada por Ángela Chaparro “por el tipo de problemas de la realidad que aborda; por los procedimientos conceptuales y operativos que emplean para decodificarlos; por las soluciones que plantea; por los modelos teóricos y conceptualizaciones que genera” (Zabalza, 1999, p.8).

Por lo tanto, el desarrollo de esta actividad se realiza desde las comunidades disciplinarias que velan por el desarrollo del conocimiento; de esta manera la disciplina tiene su objeto de estudio, un estatuto epistemológico y el método para abordarlo. Cuando una disciplina cuestiona sus teorías y sus fronteras del conocimiento, es cuando puede aparecer la interdisciplinariedad. Se diferencian de las profesiones porque estas últimas aplican los conocimientos encontrados en las disciplinas para resolver problemas cotidianos generalmente de orden laboral.

El concepto de interdisciplinariedad depende, entonces, del concepto de disciplinariedad. Entendida ésta última como la exploración realizada en un conjunto homogéneo, con el fin de producir conocimientos nuevos que hacen obsoletos los anteriores o los prolonga para hacerlos más completos. La disciplinariedad nace en la antigua Grecia y se consolida con las disciplinas científicas modernas. La primera mitad del siglo XX se caracterizó por el predominio del método científico proveniente de las Ciencias Sociales y Físicas y por el hiper especialización de los saberes. Para finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, bajo el pensamiento complejo planteado por Morín, se reacomodan esos saberes para que de forma compleja comiencen a dar respuestas a la realidades cambiantes y múltiples desde diferentes enfoques, tomando así la idea fuerza de integrar los conocimientos, bajo concepción de la disciplinariedad, apareciendo así los diferentes tipos que ella configura y que es necesario tenerlos en cuenta antes de hablar sobre lo interdisciplinario.

Por eso a continuación, en la tabla se hace una síntesis de los tipos de disciplinariedad que existen, tomando como referencia el documento denominado la conferencia No. XX: La interdisciplinariedad, concepto y práctica, elaborado por Alfonso Barrero C.S.J. para el Simposio Permanente sobre la Universidad en el siglo XXI. (Barrero, 2001.p,23).

Tabla 8. Tipos de Disciplinariedad

TIPOLOGÍA	CONCEPTO	EJEMPLO
-----------	----------	---------

Multidisciplinariedad	"Acontece cuando diversas disciplinas del saber, sin articularse, simplemente se relacionan por un paralelismo en forma más o menos pensando" (Borrero, 2001, p).	Administración Enfermería Fisioterapia Bacteriología
Pluridisciplinariedad	"Conservan la simple relación, la yuxtaposición y el paralelismo (no articulación) de las disciplinas, hay una al menos, que actúa sobre las demás, para así decirlo en forma gráfica, como eje de rotación" (Borrero, 2001, p).	Administración Economía Derecho Sistemas
Transdisciplinariedad	"En la Transdisciplinariedad se dan una o más relaciones de articulación. Lo cual ocurre cuando varias disciplinas interactúan mediante la adopción de alguna o algunas disciplinas o de otros recursos como las lenguas y lingüísticas, que operan como nexos analíticos" (Borrero, 2001, p).	Bioquímica Biofísica Psicolingüística
Interdisciplinariedad	"Conjunto de disciplinas conexas entre sí y con relaciones definitivas a fin de que sus actividades no se produzcan de manera aislada, dispersa y fraccionaria" (Borrero, 2001, p).	Pedagogía Psicología Antropología Filosofía Sociología

Fuente: BORRERO, Alfonso C.S.J. Simposio Permanente sobre la Universidad en el siglo XXI. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2001.

Ahora resulta importante destacar que dentro de la anterior clasificación existen distintos niveles de complejidad que se detallan a continuación:

Tabla 9. Niveles de complejidad

TIPOLOGÍA	NIVELES
Multidisciplinariedad	Es el nivel más bajo de la disciplinariedad. Las disciplinas se desarrollan de forma aislada, sin que se hagan transferencias de unas a otras.
Pluridisciplinariedad	Las disciplinas cooperan con frecuencia y se enriquecen mutuamente, pero no llegan a elaborar un marco integrador.
Transdisciplinariedad	Es la máxima expresión de la disciplinariedad que penetra no sólo dos o tres disciplinas, sino que tiene una gran trascendencia en la elaboración de un cuadro global del mundo.
Interdisciplinariedad	La transferencia de conocimientos y metodologías de trabajo se realiza desde las posiciones de fuerza de una disciplina La elaboración de un marco integrador hace que surja ese movimiento entre las disciplinas.

Fuente: BORRERO, Alfonso C.S.J. Simposio Permanente sobre la Universidad en el siglo XXI. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2001.

De esta manera a continuación se presenta la sub-división que tiene la interdisciplinariedad.

Tabla 10. Sub-división de la interdisciplinariedad

NIVELES	CONCEPTO	EJEMPLO
Auxiliar	"Ocurre cuando una disciplina adopta o se apoya en el método de otra, o utiliza para su propio desarrollo	Pedagogía Psicología Sociología

	los hallazgos efectuados por otras disciplinas” (Borrero, 2001,p).	
Suplementaria	“Se busca la integración teórica de dos o más objetos formales unidisciplinarias. Se da así la fecundación de disciplinas del mismo objeto material, pero sin llegar a fundirse en una sola” (Borrero, 2001.p).	Ing. Civil Arquitectura
Isomórfica	“Es la relación fecunda de dos o más disciplinas poseedoras de idéntica integración teórica y de tal acercamiento de métodos que terminan por unión interna, produciendo una nueva disciplina autónoma” (Borrero, 2001,p).	Biología Química Bioquímica
Compuesta	“En su acción debe componerse de convergentes disciplinas científicas y profesionales, especialidades y enfoques” (Borrero, 2001,p).	

Fuente: BORRERO, Alfonso C.S.J. Simposio Permanente sobre la Universidad en el siglo XXI. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2001.

Hasta aquí se han estudiado rápidamente los temas de disciplina, disciplinariedad, tipos de disciplinariedad, niveles de la disciplinariedad y la sub-división de la interdisciplinariedad. Ahora conviene mirar las maneras a través de las cuales se puede llevar a la práctica estos conceptos. Entre otros autores, se destaca la propuesta elaborada (Rodríguez-Fiallo, 2011.p.3) quien en su texto llamado interdisciplinariedad en la escuela, propone las siguientes, que a continuación se transcriben en la Tabla:

Tabla 11. Formas de abordar la interdisciplinariedad

FORMAS	CONCEPTO
Método de Proyectos	El método de proyectos, de la misma forma que en la realidad, comienza con el planteamiento de un problema, que en este caso los estudiantes desean resolver, cabe destacar que en las ciencias los científicos también comienzan de la misma manera. Los proyectos en educación son modos de organizar el proceso de enseñanza aprendizaje abordando el estudio de una situación problemática para los alumnos, que favorece la construcción de respuestas a las interrogantes formuladas por estos
Ejes transversales	Recorren todo el currículo (desde los objetivos más generales a las decisiones más concretas referidas a todas las actividades docentes o extra-docentes) y deben estar presentes en todas las situaciones del proceso docente educativo que se realicen en el medio. Es conveniente, así mismo, que los distintos tipos de contenidos y áreas se aborden inter-relacionada, de manera que los temas transversales adquieran un mayor sentido para los alumnos, facilitando así su comprensión y asimilación.
Programas directores	Se aspira a que cualquiera que sea la disciplina que se imparta, el profesor tenga presente en cada una de las actividades que desarrolle frente al alumno, los objetivos formativos generales que se formulan para el nivel, así como los objetivos formativos que se formulan para cada grado y de esta manera contribuir a formar una cultura más integral y completa en cada una de estas ciencias y propiciar el cumplimiento del fin del nivel.
Nodos de articulación	Aquellos contenidos de un tema de una disciplina o asignatura, que incluye conocimientos, habilidades y los valores asociados a él y que sirven de base a un proceso de articulación interdisciplinaria en una carrera universitaria dada para lograr la formación más completa del egresado, es decir el futuro profesional

El íter objeto	Esencia común de cada una de las asignaturas que serán objeto del trabajo interdisciplinario y que puede estar en el sistema de conocimientos, habilidades, valores, métodos e inclusive según sus propias investigaciones hasta en el modo de actuación de los estudiantes, por ejemplo, ante la resolución de problemas
Líneas directrices	Se comienza a establecer desde el inicio de la elaboración de los planes de estudio y programas de las diferentes disciplinas y que deben ser consecuencia de la interrelación o concatenación de todos los fenómenos naturales y sociales que encuentran su reflejo a través de la enseñanza de los contenidos (conocimientos, habilidades, valores) comunes a varias de ellas.

Fuente: BORRERO, Alfonso C.S.J. Simposio Permanente sobre la Universidad en el siglo XXI. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2001.

Con este marco referencial, resulta pertinente proponer el proyecto Empresarial Emprendedor como una estrategia para trabajar el tema interdisciplinario.

Internacionalización: Hoy en día existe un fuerte movimiento en educación superior en Colombia hacia la internacionalización del currículo debido a la apertura económica que promueve la movilidad laboral de los egresados hacia otros países para lo cual es necesario el buscar unos consensos con los otros países para alcanzar los perfiles profesionales y ocupacionales que se requieren en el extranjero. Para ello las IES han celebrado múltiples convenios con universidades de corte internacional para alcanzar ese propósito y cuyos principios de estar encaminados a lo siguiente:

- Sistematización del currículo: tiene como propósito el ordenar la información macro y meso curricular de los programas afines con otras universidades.
- Sistematización de asignaturas: se busca con ello el verificar los conocimientos básicos, el número de créditos académicos, las horas de docencia directa con respecto a las del tiempo independiente del estudiante, los objetivos de aprendizaje y los resultados de aprendizaje.
- Sistematización de competencias: se hace la revisión de los syllabus o micro currículos de cada una de las asignaturas para identificar las competencias a formar para luego reagruparlas en áreas y campos de formación.
- Consolidación: una vez agotadas las anteriores revisiones de manera inter institucional se hacen los ajustes pertinentes para que sean aprobadas las modificaciones en las instancias que le corresponda a cada una de las instituciones de educación superior del orden nacional o internacional, de acuerdo a su gobierno interno.

2.4. ENFOQUE CURRICULAR CRÍTICO DE LA UNICATÓLICA DEL SUR

El diseño curricular en cualquiera de los niveles de educación, según lo plantea Posner (2001), atiende los requerimientos delineados por el modelo pedagógico que lo orienta. Es decir, el enfoque curricular es el encargado de operativizar el paradigma pedagógico en cuanto a la implementación de las metas de formación, las formas de estimular el aprendizaje, la organización de los conocimientos y la manera de evaluarlos; buscando de esta manera la coherencia entre los aspectos teóricos y pragmáticos de la educación.

En esta medida es importante destacar los distintos enfoques curriculares que diferentes autores han planteado a lo largo de la historia pedagógica, como se sintetizan el siguiente cuadro:

Tabla 12. Enfoques Curriculares

AUTOR	ENFOQUE	DESCRIPCIÓN
Eliot Esnier	Desarrollo Proceso Cognoscitivo	Enfatiza en acceder al conocimiento con el uso de herramientas intelectuales del orden superior.
	Tecnológico	Transmite el conocimiento investigado por otras personas a través de experiencias de estímulo-respuesta.
	Autorrealización	Se caracteriza por altos contenidos en valores que permite el desarrollo del individuo en lo socio afectivo.
	Reconstrucción Social	Se preocupa en conocer las necesidades colectivas antes que en la individuales para tratar de darles soluciones.
	Realismo Académico	Le proporciona al estudiante de ingresar a los avances de la investigación y objeto de estudio de las disciplinas.
José Gimeno Sacristán	Suma de Exigencias Académicas	Centrado en los contenidos de los saberes cultos y los resultados de las disciplinas.
	Base Experiencias	Se basa en la experiencia de los estudiantes, la recreación de la cultura a través de las vivencias personales.
	Legado Tecnológico	Se diseña para que funciones de una manera efectiva dando respuestas a las necesidades del sector productivo.
	Configurador de Práctica	La utilidad está en diálogo entre la teoría y la práctica por medio de actividades diseñadas por el docente.
George Posner	Tradicional	Este enfoque tiene como propósito transmitir la herencia cultural y científica, es decir, que la investigación que innova y crea conocimiento pasa a un segundo plano.
	Experiencial	Está basado en el supuesto de que todo lo que le suceda al estudiante ejerce influencia sobre sus vidas y que, por consiguiente, el currículo debe ser considerado en forma extrema amplia e incierta.
	Estructura de las disciplinas	Es que cada disciplina tiene su propia forma de realizar investigación, de modo que no hay un solo método investigativo, sino varios, de acuerdo al estatuto epistemológico de cada disciplina.
	Conductista	El desarrollo del currículo no necesita centrarse en el contenido sino en que los estudiantes eran capaces de hacer, es decir, los comportamientos que ellos aprenden como consecuencia de la enseñanza.
	Cognitivo	Este enfoque se centra en la creación del pensamiento y su significado. En esta medida el modelo pedagógico Conceptual contribuye a la construcción del mismo de especial manera, partiendo de la noción, el concepto, la categoría, el juicio y el raciocinio.
Lawrence Stenhouse	Objetivos	Consiste en alcanzar el cambio del comportamiento del estudiante a través del desarrollo de los conocimientos organizados en las áreas de formación disciplinar, profesional y actitudinal.
	Procesos	Implica aprender por los métodos propios de la construcción de conocimiento por medio de procedimientos propios de las disciplinas que favorecen el desarrollo de los procesos psicológicos superiores en los estudiantes.

	Investigativo	Se orienta al descubrimiento de nuevos conocimientos utilizando el método científico desde el aula de clase con la participación de docentes y estudiantes.
Sergio Tobón	Competencias	Es un conjunto de lineamientos que pretender generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar el desarrollo de las competencias a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos en los cuales viven las personas, implementando actividades contextualizadas a sus intereses, autorrealización, interacción social y vinculación laboral.
Stephen Kemmis	Técnico	Se consigue con las ciencias empírico-analíticas en el cual se adopta el método hipotético-deductivo
	Práctico	Se logra a través de las ciencias hermenéuticas o ciencias del entendimiento cuyo método es el comprensivo.
	Crítico	Se fundamenta en el interés Emancipador del Conocimiento. Es un movimiento dialéctico de los dos intereses anteriores y cuyo método es el crítico social.

Fuente. ERASO ARCINIEGAS, Gerson. Proyecto Pedagógico Disciplinar: Pasto, Universidad Cesmag, 2008.

Al revisar los diferentes enfoques curriculares que existen en la pedagogía a nivel mundial, la Fundación Universitaria Católica del Sur en coherencia con el modelo pedagógico Constructivista y el modelo pedagógico Humanista declara que asume el planteamiento curricular de Kemmis (1998) por cuanto "logra relacionar los intereses constitutivos del conocimiento planteados por Habermas con tres vertientes distintas de entender la ubicación cultural y social de la educación y la escolarización". Estas tres vertientes corresponden a la teoría técnica que se centra en las disciplinas cuyos conocimientos son adquiridos por los estudiantes a lo largo de una carrera profesional, la teoría pragmática que está encaminada a buscar la eficiencia y la efectividad del conocimiento en la vida social y empresarial; que en los términos de Bobbitt (1918) se infiere que "el hombre es un actor en sociedad, realizador de actividades, es un hacedor", en otras palabras, esta teoría está relacionada con la organización del conocimiento por competencias. Y, en tercer lugar, la teoría crítica se basa en el interés emancipador del conocimiento que plantea Habermas donde se busca que el hombre sea capaz de trascender, crecer y desarrollar su potencial humano en todas sus dimensiones.

Es importante destacar que la teoría crítica en su proceso dialéctico incluya a las otras dos teorías cuando se traslada al currículo, la cual lo torna interesante toda vez que logra llevar a la práctica curricular el objeto de estudio de un programa académico, al igual que reconoce la correspondencia entre los perfiles ocupacional y profesional del programa académico con el mercado laboral en favor del egresado y en última instancia fomenta el desarrollo humano que busca el modelo pedagógico Humanista declarado por la Fundación Universitaria Católica del Sur.

Desde la mirada de Torueño (2020) el currículo crítico aparece como una respuesta al currículo por objetivos que siempre promulgó la pedagogía tradicional. En consecuencia, el currículo crítico debe entenderse como el camino para conocer la verdad de las cosas o los objetos de estudios que están encargadas a las diferentes disciplinas que hacen parte de la formación del estudiante en la educación superior. Por lo tanto, el currículo crítico debe encaminar la observación, el raciocinio y la investigación hacia la solución de problemas diarios que se presentan en un contexto determinado. Para ello el currículo debe tener en cuenta las siguientes categorías:

Tabla 13. Categoría que deben contemplar los currículos

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
Propósito	La educación en la Fundación Universitaria Católica del Sur tiene como fin el formar la persona humana desde la antropología que plantea Juan Pablo II que contribuya a construir un proyecto educativo de nación como una construcción cultural que interrelaciona lo político, económico, tecnológico, social y ambiental.
Estudiante-Docente	Los docentes y los estudiantes cumplen con roles dentro del proceso educativo que se complementan entre sí. Mientras el docente se encarga de diseñar actividades de formación que motiven el aprendizaje del estudiante; por su parte el alumno hace uso adecuado del tiempo independiente de los créditos académicos para su auto gestión del conocimiento en contextos reales.
Enseñanza-Aprendizaje	La enseñabilidad que es impartida por el docente se entiende en los términos de Freire (2005) "enseñar no es transmitir conocimientos; sino crear las posibilidades de su producción o su construcción". Por su parte la educabilidad ejecutada por el estudiante lo afirma Torres (1998) "facilita el proceso de reflexión, de participación y el ejercicio de la responsabilidad y solidaridad"
Mediaciones	En los términos de Apple (1997) las mediaciones están integradas por las acciones dentro y fuera del aula conjugadas con la estrategias de enseñanza y aprendizaje que conllevan a la construcción del conocimiento, reconocidas como actividades de formación.
Evaluación	Al respecto de la evaluación Santos (1998) la define como el proceso de dialogo, comprensión, retroalimentación y mejora que le permite al estudiante verificar los resultados de aprendizaje a lo largo de una asignatura, un curso o un programa académico.
Conocimiento	Los conocimientos en la educación tienen diferentes fuentes: los construidos en los ambientes científicos; los culturales construidos en los contextos de la universidad; los formales que imparte el gobierno nacional; los explícitos que son generados por los docentes en su ejercicio laboral externo y los ocultos que nacen de las actividades extra curriculares en la Fundación.

Fuente: TORUÑO ARGUEDAS, César. Marcos conceptuales para el currículo crítico. Revista Actualidades Investigativas: universidad de Costa Rica. Volumen 20, número 1, enero-abril 2020, pp. 1-27.

2.5. PROCESO DE LA GESTIÓN CURRICULAR

Tanto en la obtención y renovación del registro calificado como en los lineamientos de acreditación de alta calidad de los programas de educación superior, el procedimiento curricular se convierte en el centro de la planeación estratégica por cuanto allí se organizan las disciplinas y profesiones junto con el devenir histórico de la cultura humana y de la sociedad universal y local; por lo tanto, el procedimiento curricular debe entenderse como lo plantea Díaz (2002) quien afirma: es "el ordenamiento, organización y relación de los contenidos, las dinámicas y experiencias formativas...", constituida por elementos básicos de organización, selección y relación en unos tiempos determinados y conocidos por la comunidad académica.

Desde otra visión la estructura curricular en términos de Posner (2002) consiste en formar un todo organizado del conocimiento compuesto por partes interdependientes que dan cuenta de las ciencias, regiones, disciplinas o profesiones. Estas dos perspectivas presentadas por los dos

autores se complementan entre sí. Por lo tanto, a continuación, se pasa a describir cada una de las etapas que tiene la planeación estratégica como son el diseño, la implementación, la evaluación y la actuación curricular para que los mismos cobren vida en el aula de clase de manera permanente de acuerdo a las necesidades del contexto nacional e internacional.

2.5.1. Diseño Curricular

El diseño curricular es la primera fase del proceso el cual analiza el contexto interno y externo de la institución, revisa el estado de arte del objeto de estudio de la disciplina y estudia el entorno económico y social de la profesión. Este contiene tres pasos: la selección, la organización y la distribución del conocimiento. Como ya se anunció, el diseño curricular tiene la tarea de disminuir la tensión que existe en Colombia entre las disciplinas y las profesiones. Para ello es necesario contextualizar la realidad externa a la Fundación Universitaria Católica del Sur.

Desde la aparición de la universidad como institución esta ha sido reconocida por la sociedad como depositaria de la verdad alcanzada por medio de la investigación. Por eso Karl Jaspers (1923) expresaba que la universidad tiene tres grandes objetivos: investigación, centro de cultura y enseñanza. En la misma línea Ortega y Gasset (1982) afirmaba que la universidad está encargada de la transmisión de la cultura, enseñanza de las profesiones, investigación científica y educación de los nuevos hombres de ciencia. Aspectos que han sido recogidos por la Declaración de Bolonia en 1998 en el espacio europeo de la educación superior, los cuales se han extendido a latino américa, como son la investigación, la docencia y la extensión.

De otra parte, el informe de la OCDE (1987) sobre las universidades les atribuye estas diez funciones principales:

- Educación general post secundaria,
- Investigación,
- Suministro de mano de obra calificada,
- Educación y entrenamiento altamente calificado,
- Fortalecimiento de la competitividad de la economía,
- Mecanismos de selección para empleos de alto nivel con certificaciones,
- Movilización para los hijos e hijas de las familias proletariados,
- Prestación de servicios a la región y a la comunidad local,
- Paradigmas de aplicación de políticas nacionales,
- Preparación para los papeles de liderazgo social.

Este informe ha generado varias críticas porque muchas de esas funciones resultan contradictorias entre sí; pero ésta es la realidad que se ha vivido al interior de las universidades en el mundo desde hace aproximadamente cuarenta años, aspectos que la obligan a reinventarse para sobrevivir en el mundo postmoderno. Porque, como consecuencia de lo anterior, se ha roto la hegemonía de la universidad que tenía sobre el lugar preferente de la alta cultura y conocimiento científico, para pasar a ser partícipe de la cultura popular, conocimiento para el trabajo, desarrollo de competencias prácticas y cotidianas en articulación con el campo productivo.

En este nuevo orden institucional de la universidad recobra un importante interés la relación que existe entre educación y trabajo. En término de Santos (2006) "ésta dicotomía comenzó por resignificar la existencia de dos mundos con muy poca comunicación entre sí: el mundo ilustrado

y el mundo del trabajo”. Este binomio hizo crisis y para resolverse la universidad ajusta la aplicación del conocimiento a la enseñanza utilitario de los mismos, la generación de procesos técnicos especializados capaces de responder a los desafíos del desarrollo tecnológico en el campo de la productividad dando paso a la profesionalización de los programas en la universidad.

Esta tensión en Colombia trata de resolverse a través del Sistema Nacional de Educación Terciaria y el Marco Nacional de Cualificaciones. En este sentido, el MNC se convierte en un instrumento que articula las necesidades sociales y las del mundo laboral con los procesos educativos y formativos. Por lo tanto, el MNC se convertirá en un medio que aportará en la disminución de las brechas hoy existentes entre el sector productivo y académico, buscando fortalecer el capital humano del país a través de una oferta educativa y formativa pertinente y de calidad; una vez haya culminado con las cualificaciones de todos los sectores de la economía colombiana.

Todo lo expuesto anteriormente se tiene en cuenta en el momento de realizar el diseño curricular de los programas académicos por cuanto debe combinarse, por una parte, la frontera del conocimiento de las disciplinas que avanza a través de la investigación científica y, a la vez, las necesidades locales, regionales, nacionales e internacionales que requiere el aparato productivo y las empresas que contribuyen al bienestar y desarrollo económico de los países en el mundo.

Mientras se resuelve de fondo esta articulación entre las disciplinas y profesiones en Colombia es oportuno establecer una clara diferencia entre las disciplinas y las profesiones que logren conjugarse entre sí para la creación de un programa académico el cual se operativa en la estructura curricular que respondan a las dos vertientes por medio del avance de la investigación liderada por docentes y estudiantes con la aplicación de conocimientos en la resolución de necesidades reales de la sociedad y el aparato productivo y de servicios.

2.5.1.1. Selección

Es la primera etapa en el establecimiento de la estructura curricular, Según Díaz (2002) esta etapa permite “abstraer, extraer, desubicar los conocimientos de sus lugares sustantivos de existencia (lugares disciplinarios) y reubicarlos en un campo pedagógico”; esta serie de discursos disciplinares re-contextualizados en el ámbito académico se debe hacer de manera colaborativa por parte de los docentes organizados en componentes en el inicio y la finalización de cada semestre académico después de haber realizado la respectiva evaluación los micro currículos. A partir de este re contextualización de saberes junto con la identidad institucional permite definir con claridad el perfil de egreso del profesional de cada programa académico.

El Decreto 1330 de 2019 al definir los resultados de aprendizaje establece que son “las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico”. Por lo tanto, se espera que los resultados de aprendizaje estén alineados con el perfil de egreso planteado por la institución y por el programa específico. De su parte el Consejo Nacional de Educación Superior en el Acuerdo 002 de 2020 mantiene la concepción y el propósito de los resultados de aprendizaje planteados por el Ministerio de Educación Nacional. Por último, en la Resolución Ministerial 15224 de 2020 complementa en los siguientes términos los resultados de aprendizaje que “serán coherentes con el perfil de egresado definido por la institución y el programa académico”, por lo cual debe existir claridad en la formación integral en lo cognitivo, lo psicomotor y lo socio afectivo.

La actualización en la selección del conocimiento se hace con base en los avances científicos externos a la Institución, las revisiones internas que se hace por parte de los docentes y sobre todo en el ejercicio profesional empresarial cuyas vivencias permiten tener una visión pragmática de las distintas disciplinas y profesiones. Lo psicomotor en la articulación permanente con el sector externo social y productivo. Y, finalmente, lo socio afectivo con el re significación de la identidad institucional acorde con su misión y visión. Todo este proceso debe estar orientado por el Director de Programa Académico y el Comité Curricular. Por lo tanto, el perfil del egresado debe contener esas tres dimensiones de integralidad.

Tabla 14. Perfil de Egreso

COGNITIVO (Perfil Profesional)	PSICOMOTOR (Perfil Ocupacional)	SUBJETIVO (Perfil Actitudinal)
Son el conjunto integrado de conocimientos, competencias, destrezas y habilidades que tiene un profesional que le permiten comprender y analizar una situación problémicas o laboral en un contexto determinado.	Son las habilidades física y motoras que posee el profesional para desempeñar un cargo específico en una área de trabajo dentro de una organización.	Son los principios, valores, actitudes y aptitudes con las cuales asume un compromiso de tipo personal o laboral para contribuir al cumplimiento de las gestión de los procesos en las organizaciones.

2.5.1.2. Organización

Es el segundo aspecto de la estructura curricular planteada por Díaz (2002), en esta etapa se da cuenta de la manera secuencial de la "... jerarquización de las unidades mayores a unidades menores", definiendo de esta manera la articulación, pero a la vez diferenciando de las disciplinas y profesiones entre sí. Esta organización se ve reflejada en los planes de estudio a través de los campos, áreas, componentes y asignaturas que a continuación se describen.

Campos de formación: La noción del campo de formación se ha tomado del concepto del campo científico, el cual está constituido Díaz (2002) por "ciencias o por regiones amplias del conocimiento que aportan sus conceptos, métodos, procedimientos, epistemologías y términos en la definición de sus discursos y prácticas" y que al ser re-contextualizado en el campo educativo se lo asocia con los campos de acción de la educación superior que reza el artículo séptimo de la Ley 30 de 1992: "Los campos de acción de la Educación Superior, son: el de la técnica, el de la ciencia el de la tecnología, el de las humanidades, el del arte y el de la filosofía", por lo tanto, los componentes pueden estar organizados por agrupación de programas académicos en facultades o escuelas.

Tabla 15. Campos de acción de la Educación Superior

CAMPOS	DISCIPLINAS
Ciencias Naturales	<ul style="list-style-type: none"> • Biología • Química • Física • Matemáticas
Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Educación

	<ul style="list-style-type: none"> • Administración • Derecho • Historia • Economía
Artes	<ul style="list-style-type: none"> • Música • Pintura • Teatro • Visuales
Humanidades	<ul style="list-style-type: none"> • Antropología • Psicología • Filosofía
Tecnología y Técnica	Tiene que ver con la aplicación de los conocimientos científicos en la resolución de problemas específicos de la producción y en el campo de la sociedad.

Fuente: Ley 30 de 1992

Esta visión amplia de los campos de formación o campos de acción permiten que los programas académicos se organicen por departamentos o facultades como un concepto más amplio de la jerarquización del conocimiento donde se encuentren afinidades o similitudes en los objetos de estudio de sus disciplinas o profesiones dándoles un sentido al manejo administrativo de las mismas; contribuyendo a la formación de manera interdisciplinaria del profesional que el día mañana se desenvolverá en campo laboral o el investigativo. En otras palabras, son el conjunto de conocimientos interdisciplinarios que contribuyen con la formación integral del estudiante en lo académico, profesional, investigativo y actitudinal para alcanzar la respectiva titulación.

Áreas de formación: Concepto que también es tomado de las áreas científicas que se refieren a lo básico derivado de la ciencia y lo específico derivado de las disciplinas o regiones; cuya contextualización en la parte educativa se comprende según Díaz (2002) como los “espacios demarcados que reúnen conocimientos organizados dentro de los campos de formación que cumplen los propósitos formativos específicos”, haciendo comprender la relación que existe en la estructura curricular del área de formación básica, área de formación profesional, área de formación en profundización y área de formación complementarias que generalmente se refiere a la dimensión socio humanística del estudiante.

En consecuencia, las áreas de formación son la expresión de regiones que gozan de autonomía metodológica, pero que están en relación con la disciplina donde pretenden articularse a través de un trabajo interdisciplinario. De esta manera responden a los cuatro pilares de educación que propone Delors (1994): el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir.

Tabla 16. Áreas de formación

ÁREAS DE FORMACIÓN	DESCRIPCIÓN
Ciencias Básicas	Adquisición de conocimientos y habilidades de carácter inter y multidisciplinario, metodológico, instrumental y contextual, mediante los cuales el estudiante logrará estructurar las bases para sus estudios universitarios. Corresponde a la formación necesaria para acceder al estudio de una disciplina específica, sin considerarse dentro del núcleo integral de la misma, con el apoyo de otras disciplinas.

Profesional	Son las experiencias y los conocimientos propios del perfil profesional y ocupacional necesarias que se declara en cada programa académico para adquirir el carácter distintivo de cada carrera, profesión o disciplina en consonancia con su objeto de estudio particular.
Socio Humanística	Son los conocimientos, prácticas y vivencias cotidianas que permiten interiorizar el estudiante para hacer propio los principios, valores del evangelio y la identidad institucional que permita formar un profesional con características éticas y de servicio a la sociedad.

Fuente: GONZÁLEZ MUÑOZ, Oscar; PENSADO FERNÁNDEZ, María Elena y RAMÍREZ VÁZQUEZ, Yolanda. La formación integral de los estudiantes universitarios: una perspectiva de análisis de sus áreas de interés. México: Universidad de Veracruz. 2017. **En:** <https://www.uv.mx/iiesca/files/2018/03/02CA201702.pdf>.

A continuación, a través de un ejemplo se ilustra la aplicación en cualquier programa académico de la Fundación Universitaria Católica del Sur. Se ha tomado el caso del único programa con el que cuenta la Institución como el de Administración de Servicios de Salud.

Tabla 17. Áreas de formación del programa de Administración de servicios de salud

ÁREAS DE FORMACIÓN	
Disciplinar Básica	Económica
	Jurídica
	Tecnológica
	Investigativa
Específica	Administrativa
	Gestión Sanitaria
Socio Humanística	Humanidades
	Segunda Lengua
	Deporte

Fuente: Plan de Estudios programa de Administración de Servicios de Salud. Pasto: Fundación Universitaria Católica del Sur, 2020.

Componentes de formación: Las disciplinas y profesiones tienen sus propias líneas de acción que le son particulares pero que en su conjunto establecen los límites y diferencias con otras disciplinas y profesiones que le son afines; por lo tanto, se debe entender como componente Díaz (2002) "un conjunto de conocimientos que pertenecen a una disciplina o profesión que permiten definir un perfil de acción", dándolo de esta manera un campo de acción particular en el campo laboral.

Utilizando el mismo programa de Administración de Servicios de Salud de la Fundación Universitaria Católica del Sur se ilustra como ejemplo para comprender la anterior definición:

Tabla 18. Áreas y componentes de formación del programa de administración de servicios en salud

ÁREA DE FORMACIÓN	COMPONENTE	
Disciplinar Básica	Económica	Fundamentación Económica
		Economía de la Salud
	Jurídica	Constitucional
		Laboral
		Sanitaria
	Tecnológica	Base de datos
		Sistemas de información

		Desarrollo tecnológico
	Investigativa	Estadística
		Investigación en salud
Específica	Administrativa	Gestión Estratégica
		Talento Humano
		Recursos Físicos y Servicios
		Recursos financieros
	Gestión Sanitaria	Planeación Salud
		Gestión y Control de la calidad
Humanista	Humanidades	Identidad Institucional
	Segunda Lengua	Inglés
	Deportes	Deporte formativo

Fuente: Plan de Estudios programa de Administración de Servicios de Salud. Pasto: Fundación Universitaria Católica del Sur, 2020.

Asignaturas: Las asignaturas son entendidas por Díaz (2002) como la “mínima unidad organizativa de los contenidos, resultado de la selección y re-contextualizados a partir de los conocimientos especializados de las disciplinas”, que hacen parte integral de los componentes los cuales desarrollan de manera sistemática, coherente y continúa a lo largo de la malla curricular.

Es importante destacar que existen otras formas de organizar las unidades mínimas de conocimiento diferente a las asignaturas como comúnmente se las conoce, como son: núcleos temáticos bajo los cuales se articulan temas y conocimientos de un determinado componente, pero integrando la docencia, investigación y proyección social. También se encuentran los módulos como otra forma de organización los cuales constituyen segmentos de contenidos formativos que pueden tener un desarrollo secuencial o de manera integral con otros temas. Finalmente se encuentra el seminario que puede definirse como una unidad de tiempo y contenido que desarrolla una temática en profundidad, es decir, que supera el conocimiento básico; generalmente es empleado a nivel de especialización, maestría y doctorado y en menos proporción en el pregrado.

Los proyectos es otra forma de organización del conocimiento cuya estructura investigativa resuelve problemas del contexto local y regional; ejemplo de ello se constituye el Proyecto Interdisciplinar Empresarial que se desarrolla en los programas de pregrado a nivel profesional, cuyo propósito en la Fundación Universitaria Católica del Sur es confrontar la teoría trabajada en el aula de clase para confrontarlo en la realidad de las empresas prestadoras y administradoras del servicio de salud de la región, para construir de manera paulatina su propia empresa con investigación de campo de acuerdo a la metodología que se utiliza en el ejercicio de la profesión de los administradores de los servicios de salud.

2.5.1.3. Organización del Curricular en la Unicatólica del Sur

A continuación, se esquematiza la organización del conocimiento como un elemento fundamental de la organización curricular de un programa académico de pre grado o de post grado en la Fundación Universitaria Católica del Sur. Para el caso de programas de pregrado son fundamentales las áreas de ciencias básicas que dan soporte las específicas de cada una de las disciplinas y en tercer lugar la dimensión socio-humanística. Para el caso de los programas de

post grado, especialmente los relacionados con maestría y doctorados hace un mayor énfasis en el aspecto investigativo, lo cual se tendrá en cuenta para cuando la UNICATÓLICA DEL SUR cuente con los registros calificados o hay alcanzado el reconocimiento como universidad en los términos que establece la Ley.

Tabla 19. Organización curricular programas de pregrado

CAMPO	ÁREA	COMPONENTE	ASIGNATURA
FACULTAD DEPARTAMENTO DEPENDENCIA	Ciencias Básicas		
	Disciplinar		
	Socio-Humanística		

Fuente: Construcción Fundación Universitaria Católica del Sur. Pasto: 2020.

Tabla 20. Organización curricular programas de post grado

CAMPO	ÁREA	COMPONENTE	ASIGNATURA
FACULTAD DEPARTAMENTO DEPENDENCIA	Disciplinar		
	Investigativo		
	Socio-Humanística		

Fuente: Construcción Fundación Universitaria Católica del Sur. Pasto: 2020.

2.5.1.4. Distribución

La distribución debe entenderse en la estructura curricular como el manejo, profundización y duración del tiempo que se requiere en la formación de la persona, centro del proceso académico de una institución de educación superior tanto en el campo profesional como en el afectivo y axiológico. Para ello las “nociones de niveles y de créditos se han vuelto fundamentales para redefinir la temporalidad de la formación profesional”, las cuales determinaron la forma de organizar sus tiempos los estudiantes de tal manera que puedan terminar sus estudios en menos tiempo o para optar por la doble titulación dentro de una facultad, cuya explicación se hace el siguiente capítulo.

Tabla 21. Distribución de tiempos

NIVEL	1 - 4 semestre	5 – 8 semestre	9 – 10 semestre
Básico	Proporciona la formación básica en los diferentes componentes de la formación académica para desarrollar sus capacidades de comprensión de las bases de la disciplina o profesión al iniciar el proceso de aprendizaje.		
Medio		El periodo de estudios universitarios dedicado a la formación teórica y práctica en una profesión	

		específica haciendo énfasis sobre los aspectos instrumentales y procedimentales en las diferentes profesiones.	
Avanzado			Son los conocimientos disciplinarios específicos que el estudiante podrá cursar para determinar la orientación de su perfil profesional con una distinción especial dentro de la profesión o disciplina que hace diferente un mismo programa de otros similar que exista en el mercado.

Fuente: DÍAZ, Mario. Flexibilidad y educación superior en Colombia. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2002.

2.6. IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR

Una vez diseñado el meso currículo de un programa académico, sea por asignaturas, proyectos, núcleos problémicos o módulos; es necesario implementarlo a nivel micro curricular dentro del aula de clase para su puesta en ejecución. Para ello existen diferentes técnicas de hacerlo, como, por ejemplo, en las asignaturas se hace a través de syllabus y en los proyectos por medio de la metodología de la solución de problemas. A continuación de describen cada uno de esas técnicas.

2.6.1 Syllabus

Dentro del proceso de construcción curricular se resignificó el sílabo de acuerdo a los elementos que constituyen el micro currículo de cada asignatura con el propósito de convertirlo en una herramienta de planeación y ejecución por parte del docente en el aula de clase; pero a la vez que le sirva de referencia al estudiante para la gestión de su conocimiento y la posterior hetero evaluación del desempeño del docente.

Tabla 22. Estructura del Syllabus en la Fundación Universitaria Católica del Sur

1. Identificación de la asignatura			
Nombre Asignatura	Código Asignatura	Área Formación	Campo Formación
Créditos Académicos	Relación Créditos	Docencia Directa	Tiempo independiente
2. Introducción			
Se escribe un texto alusivo a la asignatura en donde el docente de cuenta de la importancia de la asignatura dentro del plan de estudios, la relación que tiene la misma dentro del componente de formación y el trabajo interdisciplinario que se puede realizar con otras áreas de formación del mismo plan.			
3. Propósitos			
Objetivos de Aprendizaje		El Docente dentro de su plan de clase establece con claridad las intenciones de formación que ha diseñado para la asignatura durante el semestre	

Resultados de Aprendizaje		El Estudiante al finalizar el proceso de formación con base en las actividades diseñadas por docente demostrará que el capaz de saber y saber hacer con valores institucionales					
4. Conocimientos							
Declarativos		Procedimentales		Actitudinales			
Hacen referencia al fundamento teórico del área de formación, la cual se expresa a través de conceptos, principios, hechos, datos y soportes epistemológicos.		Se refieren a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas o métodos. En otras palabras, el saber procedimental es la manera como el estudiante resuelve situaciones particulares de manera pragmática.		Son constructos que media las acciones y que están compuestos de tres elementos: el cognitivo, conductual y afectivo. Son experiencias subjetivas que implican juicios de valor por parte del estudiante.			
5. Secuenciación							
Semanas y resultados de aprendizaje				Conocimientos			
				D	F	P	A
El docente de manera cronológica describe su plan de clases dentro del cual dejará claro el objetivo de aprendizaje de esa clase igualmente redactará los resultados de aprendizaje que espera del estudiante, Así mismo, en cada columna, señalará el tipo de conocimiento que utilizará ya sea declarativo, funcional, procedimental y actitudinal.							
6. Metodología							
En total alineación con los resultados de aprendizaje redactados en el punto anterior, el docente diseñará las actividades de formación que se requieren para el aprendizaje por medio de estrategias didácticas de enseñanza y estrategias didácticas de aprendizaje que permiten alcanzar los resultados de aprendizaje.							
7. Evaluación							
Por último, el docente alineará los resultados de aprendizaje con los criterios de evaluación para garantizar el aprendizaje de los mismos. Esto lo hará a través del uso de medios, técnicas y estrategias de evaluación para cada tipo de conocimiento. Igualmente, concertará con el estudiante las fechas de evaluación.							
8. Bibliografía							

Fuente: Programa de Administración de Servicios de Salud. Fundación Universitaria Católica del Sur. Pasto: 2021

2.6.2. Proyecto Interdisciplinar

Proyecto Interdisciplinar como una estrategia didáctica que tiene una estructura tomada de la psicología cognitiva relacionada con la "solución de problemas", que para Harris y Hardy (2000) incluye tres etapas: comprensión del problema, determinación del método y la solución del problema. La comprensión del problema lo definen como el vacío que nos separa del estado inicial (punto de partida) y el estado meta (punto de llegada), pero que no se sabe de antemano como resolverla, si no se cuenta con una metodología para abordarlo. Luego, para el caso del Proyecto Interdisciplinar los anteriores elementos se convierten en la comprensión de un problema en donde el estudiante esté en capacidad de explicarlo a los demás (punto de partida), aunque no necesariamente de carácter investigativo, sino de la vida cotidiana del estudiante y el cual lo motive a investigar porque es de su interés y no es la imposición del docente; y en el otro extremo la solución del problema con una o más alternativas que el estudiante ha encontrado (punto de

llegada), pero que adicionalmente, como complemento a la concepción de la Psicología Cognitiva, es de suma importancia definir las metodologías a emplear. Sobra decir que para llegar a la solución del problema el estudiante, además de conocer la metodología debe recoger información primaria y secundaria para luego analizar y presentar la síntesis que resuelva su duda.

El Proyecto Interdisciplinar concebido de esta forma tiene como propósito los siguientes logros:

- Motivar al estudiante para que identifique y comprenda problemas cotidianos que sean de su interés y esté dispuesto a resolverlos.
- Despertar en el estudiante un pensamiento investigativo en donde hace un uso adecuado de los conocimientos declarativo, conocimientos procedimentales y a la vez los actitudinales.
- Mejorar el funcionamiento del lenguaje, generando una buena comunicación entre estudiantes y docentes tanto en su uso como en la estructura por el incremento de la lectura, la escritura y la expresión oral.
- Reemplazar la memoria de trabajo por la memoria de largo plazo, por cuanto cumple con los tres procesos de planificación, transformación y revisión.
- Fortalecer el trabajo interdisciplinario entre los docentes de diferentes áreas de formación, el trabajo colaborativo de estudiantes y docentes y dar continuidad al trabajo en equipo en el tiempo organizado por ciclos.
- Por último, desarrollar las competencias socio afectivas cuando se socializan los hallazgos donde es necesario respetar la postura del otro y entiende que la ciencia tiene una finalidad democrática.

Siendo el Proyecto Interdisciplinar una estrategia didáctica, ésta debe incluir unos criterios de evaluación para conocer el aprendizaje del estudiante y de esta forma planear la retroalimentación que hay que darle al mismo en las tres etapas indicadas, tal como se muestra en el cuadro siguiente a manera de ilustración:

Tabla 23. Evaluación del Proyecto

1	Comprensión del problema	Identificación	Indica el origen del problema	15%
		Descripción	Presenta el estado actual del problema	15%
		Estado Nuevo	Formula factibles escenarios donde desea llegar	20%
2	Metodología	Diseño metodológico	Establece etapas de ejecución a seguirse en el proyecto	5%
		Estrategias	Define estrategias para recoger información	5%
		Aplicación	Ejecuta las estrategias propuestas en su proyecto	5%
3	Solución del problema	Analizar	Descubre relaciones en la información que ha recogido y sus planteamientos teóricos.	10%
		Sintetizar	Articula las relaciones encontradas en el análisis para diseñar la solución del problema	10%
		Alternativas	Presenta diferentes posibilidades de solución	15%

Fuente: Programa de Administración de Servicios de Salud. Fundación Universitaria Católica del Sur. Pasto: 2021

En conclusión, se propone la adopción del trabajo por Proyectos Interdisciplinar dentro del aula de clase, como una estrategia didáctica de aprendizaje y de evaluación que puede contribuir al mejoramiento del aprendizaje de las diferentes áreas de los currículos de la Educación Superior de nuestro país y de la Fundación Universitaria Católica del Sur en particular.

De este modo el Proyecto Interdisciplinar con una connotación investigativa en los términos de Lawrence Stenhouse (1991) permite implementar la coherencia vertical sugerida por el Ministerio de Educación Nacional (2006) para las diferentes estructuras curriculares. Así mismo, se garantiza la coherencia horizontal recomendada por el mismo Ministerio (2006) para entrelazar las diferentes fases o niveles que contiene la distribución curricular de los programas académicos en educación superior. Por último, el Proyecto Interdisciplinar invita a los docentes para que en “las jornadas pedagógicas” dialoguen de manera interdisciplinaria y transdisciplinaria para retroalimentar el avance en los conocimientos requeridos por del Proyecto Interdisciplinar y a la vez investigue sobre su quehacer pedagógico de una manera sistemática y científica.

2.6.3. Evaluación curricular

La evaluación del currículo consiste en valorar las metas alcanzadas por el programa académico en un periodo determinado, con base en evaluaciones externas de los estudiantes en las pruebas Saber Pro, en las evaluaciones internas de los resultados de aprendizaje por parte de los alumnos y el impacto conseguido por los egresados en su vida laboral y en el entorno profesional, para lo cual se analizan los resultados de las evaluaciones y de las apreciaciones de los miembros de la comunidad educativa, a los empresarios, también se realiza revisión documental, entrevistas o grupos focales.

3. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

3.1. ANTECEDENTES

A nivel internacional algunos países estimaron conveniente incluir en los procesos de aseguramiento interno de la calidad el tema de resultados de aprendizajes que están “orientados a mejorar la enseñanza y los procesos de aprendizaje” (Stensaker y Harvey, 2011); como estrategia de complementación a los realizados por los Estados que están enfocados en los productos derivados de la investigación, el prestigio de los graduados, las relaciones internacionales y el cumplimiento de los procesos estratégicos, misionales y de apoyo en las instituciones de educación superior, que son mecanismos de medición indirecta de la calidad del estudiante que se está formando.

Países como Estados Unidos, Inglaterra, Chile y España, entre otros, han servido de referente para que Colombia entre en esta nueva dinámica de resultados de aprendizaje en la educación superior a partir del año 2019. Con respecto al primer país citado en este párrafo Celis (2013) afirma que “ha ganado terreno el discurso sobre las metas de aprendizaje de los estudiantes, promovido en parte por los requerimientos de acreditación que indagan si las instituciones definen dentro de sus programas curriculares dichas metas y si efectivamente son alcanzadas por los estudiantes”. Es decir, que ese país ha dado un giro hacia los estudiantes antes que a los procesos de insumos y salidas que dan soporte al proceso de enseñanza y aprendizaje.

En Inglaterra antes que el Espacio Europeo de Educación Superior (1993) tomara la decisión sobre el trabajo concentrado en los resultados de aprendizaje, ya había incursionado en ese campo de la calidad educativa centrada en el estudiante. Por eso autores como Lawrence Stenhouse describe el currículo por objetivos como la esencia del trabajo por resultados de aprendizaje, aunque la propuesta de él la centra en un currículo investigativo que siguiendo el método científico pueda superar el anterior al igual que el currículo por procesos.

En España a través de la Agencia Nacional para la Evaluación y Acreditación se conoce el documento denominado "Guía de apoyo la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados de aprendizaje", se conoce que la educación universitaria acepta el concepto de trabajar el campo de las profesiones debido a la organización de trabajo desde el sector productivo y la democratización del acceso a la educación con herramientas de la información y la comunicación, hacen que la flexibilidad en los programas académicos permitan una mayor movilidad estudiantil cuyo propósito fundamental es el aprendizaje de conocimientos universales. Esta nueva orientación educativa dada en España concentra el trabajo el resultado de aprendizaje antes que en los procesos de creación de conocimiento o el fomento de los procesos superiores cognitivos.

3.2. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN LA UNICATÓLICA DEL SUR

La Fundación Universitaria Católica del Sur, según lo declarado en el Proyecto Educativo Institucional, ha venido trabajando un currículo por competencias cuyo eje central ha sido el enfoque por procesos, por eso resulta novedoso el trabajar dentro del currículo el tema de resultados de aprendizajes. Esta decisión tomada por la Fundación lo hizo por cuanto antes del año 2019, como bien lo afirma Celis (2013) "los resultados de aprendizajes no están incorporados a los sistemas de aseguramiento interno de la calidad de las instituciones de educación superior"; esto sucede por tres razones: i) en las condiciones de calidad de los programas se exige un sistema de evaluación de los estudiantes que da cuenta del rendimiento académico de los mismos, pero carece de criterios de evaluación que verifique el efectivo aprendizaje de los estudiantes; ii) las IES prestan más atención a los indicadores de insumos y resultados que no están necesariamente asociados de manera directa e inequívoca a la formación integral de los estudiantes; y iii) las IES carecen de un sistema interno institucional de evaluación en coherencia con el sistema nacional de evaluación orientado por el estado Colombiano. Así las cosas, resulta urgente que las IES diseñen un sistema interno de evaluación de los resultados de aprendizaje que comienza con las pruebas saber 11 de ingreso de los estudiantes, continúe con las pruebas internas por áreas de formación, siga con las pruebas de salida de la carrera con las saber pro y culmine con el desempeño profesional en las empresas.

Como ahora en Colombia el tema de Resultados de Aprendizaje es de obligatorio cumplimiento por parte de las IES y los mismos se trabajan para las condiciones institucionales y en los lineamientos de acreditación de alta calidad; por lo tanto, este desarrollo normativo se integra a la cultura de autoevaluación de las Instituciones para rendir cuenta a la comunidad académica sobre el cumplimiento del perfil de egreso declarado en los proyectos educativos de programa y en los diferentes reglamentos internos de las mismas IES. En Decreto 1330 de 2019 se expresa que "los resultados de aprendizaje son concebidos como las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa

académico”, por lo tanto, se espera que los resultados de aprendizaje estén alineados con el perfil de egreso planteado por la institución y por el programa específico. En Consejo Nacional de Educación Superior en el Acuerdo 02 de 2020 los resultados de aprendizaje lo establecen de igual forma a como están escrito en el citado Decreto. Por último, la Resolución Ministerial 015224 de 2020 recomienda que los dichos “resultados de aprendizaje deberán reflejar la síntesis del proceso formativo y, por lo tanto, corresponderán a un conjunto limitado en número y contenido de tal forma que se evaluable y verificable el logro”, haciendo alusión directa a los programas académicos de la educación superior.

Cuando se lee el Decreto 1330 del 2019 del Ministerio de Educación Nacional y el Acuerdo 002 de 2020 del CESU con respecto a los resultados de aprendizaje se comprende que los mismos deben integrarse a la cultura de la autoevaluación. Pero el proceso de la autoevaluación abarca muchos factores dentro de las instituciones de educación superior y los programas académicos, razón por la cual resulta oportuno determinar con precisión el lugar que deben ocupar los resultados de aprendizaje desde la perspectiva del mismo currículo.

Para ello, la misma norma aclara cuando afirma que los resultados de aprendizaje son alcanzados por el estudiante una vez termine su programa académico. En consecuencia, los resultados de aprendizaje hacen parte del currículo de un programa académico, cualquiera que sea él en el nivel de pre grado, maestría o doctorado. Por lo tanto, los mismos deben tenerse en cuenta en las asignaturas correspondiente al plan de estudios, los componentes de formación y áreas de formación que los programas académicos tienen en su organización curricular. Que dichas declaraciones deberán ser coherentes con las necesidades de formación integral y con las dinámicas propias de la formación a lo largo de la vida necesarias para un ejercicio profesional y ciudadano responsable. Se espera, además que los resultados de aprendizaje estén alineados con el perfil de egreso planteado por la institución y por el programa específico.

La Fundación Universitaria Católica tiene implementado el sistema de evaluación para estudiantes que da cuenta del rendimiento académico en cada una de las asignaturas que hacen parte del plan de estudios del programa de Administración de Servicios de Salud a través del cual la Vicerrectoría de Proyección Social y Bienestar hace acompañamiento a los estudiantes desde la perspectiva de la promoción y la graduación. Así mismo la Institución cuenta con un sistema de evaluación de desempeño docente que permite detectar a tiempo las fortalezas y debilidades de los docentes para que por medio de planes de mejoramiento diseñados en forma conjunta con la Vicerrectoría Académica y de extensión se superen alertas tempranas de dificultades.

Pero estos mecanismos son insuficientes para verificar los resultados de aprendizaje de los estudiantes que en términos de Celis (2013), la nueva propuesta, debe tener un objetivo institucional claro el cual consiste en “hacer un seguimiento riguroso al desarrollo del proceso de aprendizaje de los estudiantes para saber a ciencia cierta si los estudiantes han alcanzado las metas de aprendizaje propuestas en los programas curriculares”. En consecuencia, el procedimiento debe comenzar con los ajustes a los micro currículos de cada una de las asignaturas que integra el plan de estudios a partir de la constitución de sus elementos como son: los conocimientos, las estrategias didácticas, la secuenciación, los ambientes de aprendizaje, los criterios de evaluación, el rol del docente, el papel del estudiante y los resultados de aprendizaje. De esta manera definidos, los mismos se reagrupan en el meso currículo por componentes y áreas

de formación que integran las disciplinas o profesiones; para culminar con el macro currículo que haya aprobado la facultad o escuela.

El mismo autor Celis (2013) recomienda tener en cuenta las siguientes premisas cuando se diseñe el sistema institucional de evaluación de los aprendizajes, que, para la Fundación Universitaria Católica del Sur, hará parte del sistema interno de aseguramiento de la calidad:

- Responde al tipo de estudiante que la Fundación se ha propuesto formar de acuerdo con los principios y los criterios fijados en la misión institucional
- Responde a los avances científicos que el objeto de estudio de las disciplinas que sirven de fundamento a los programas académicos realizan a través de las investigaciones que rompen con las fronteras del conocimiento que cada una de ellas promueven en el nivel nacional e internacional.
- Responde a las tendencias en la formación, requerimientos del sector productivo y demandas sociales en la profesión y disciplina en el que está inscrito el programa curricular a nivel nacional e internacional.
- Integra los resultados, los marcos de referencia y hasta donde sea posible los criterios de evaluación que se emplean en el sistema nacional de evaluación en lo que se refiere tanto a las Pruebas Saber 11 como a las Saber Pro.
- Adopta mecanismos de evaluación rigurosos que permitan observar el grado de desempeño y desarrollo cognitivo de los estudiantes durante el tiempo en que se encuentren cursando sus estudios en lo que respecta a los tres campos: competencias profesionales y disciplinares una vez termine cada área de formación, las competencias genéricas y las competencias de responsabilidad individual; por lo menos durante tres ocasiones en la carrera.
- A través de herramientas tecnológicas se analizan los resultados obtenidos del sistema institucional de evaluación y formula hipótesis de cómo mejorar el aprendizaje de los estudiantes, prueba estas hipótesis, adopta un sistema de seguimiento y monitorea el progreso en el alcance de los logros de aprendizaje.

Por lo expuesto anteriormente es importante evaluar de manera periódica los siguientes aspectos dentro del proceso de reconocimiento y avance en los resultados de aprendizaje.

Tabla 24. Criterios de evaluación de resultados de aprendizaje

CATEGORIA	CRITERIO
Ejecución del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar cada dos años, la implementación en el aula de clase las estrategias didácticas de enseñanza y las estrategias didácticas de aprendizaje en concordancia con el modelo pedagógico Institucional. • Evaluar cada dos años, la implementación en el aula de clase los medios, técnicas e instrumentos de evaluación acordes con el modelo pedagógico Institucional. • Evaluar al estudiante cada dos años los resultados de aprendizaje en las competencias genéricas y de responsabilidad individual. • Evaluar al estudiante cada vez que se termine un área de formación correspondiente al plan de acuerdo en cuanto a los resultados de aprendizaje de la disciplina o profesión.

	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar al estudiante anualmente sobre las evidencias de los resultados de aprendizaje en los conocimientos procedimentales.
Cultura de la evidencia	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes del primer semestre con base en las pruebas saber 11. • Diseñar y ejecutar planes de cualificación docente para mejorar el uso de estrategias didácticas y medios evaluativos. • Diseñar y ejecutar planes de mejoramiento para los estudiantes para reforzar los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales.

Lo expuesto anteriormente justifica la inclusión del tema de resultados de aprendizaje en la autoevaluación institucional y en los micro currículos que hacen parte del plan de estudios para que sean laborados por el docente en el aula de clase al igual que en el tiempo independiente de los estudiantes. Este trabajo a nivel del currículo es de vital importancia porque es allí donde propiamente se organiza el conocimiento de las disciplinas y a través del diseño de actividades de formación por parte del docente, el estudiante adquiere las competencias suficientes para demostrar que ha logrado el resultado de aprendizaje.

3.3. MARCO TEÓRICO

Los resultados de aprendizaje es una tendencia que viene desde la década de los años sesenta cuando Inlow (1966) expresaba: "El propósito del currículo es el esfuerzo conjunto y planificado de toda escuela, destinada a conducir el aprendizaje de los estudiantes hacia los resultados de aprendizajes predeterminados", desde esta perspectiva el conocimiento es un medio para alcanzar un propósito educativo que queda expresado por lo que alcance el estudiante como logro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, el currículo implica la organización de conocimientos, el uso de metodologías y la aplicación de la evaluación.

Si bien es cierto que Kennedy (2007) establece una diferencia entre la competencia y el resultado de aprendizaje, tampoco afirma que estos dos conceptos sean excluyentes. Por el contrario, los dos se complementan dentro de los elementos de la estructura de los micro currículos. Mientras los resultados de aprendizaje en los términos de Inlow (1966) se ubican en los propósitos del currículo, las competencias lo hacen en el plano de los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales.

Por su parte Stenhouse (1991) expresa que "en los estudios acerca del currículo, la frase alternativa sinónima de objetivos conductuales es la de resultados de aprendizaje que se intenta lograr" por parte del estudiante. Lógicamente con dos connotaciones diferentes, pues, los objetivos están enfocados a la transformación individual del estudiante en su aspecto de comportamiento manifestadas en conductas observables, mientras que los resultados de aprendizaje le apuntan a la capacidad que tiene el mismo en el campo disciplinar para la investigación y lo empresarial para donde se prepara dentro de una disciplina o profesión.

El anterior enfoque va en la misma línea que ya se había planteado por parte de Tyler (1949) cuando se preguntaba cuáles eran los propósitos educativos que perseguía la escuela y la respuesta a su interrogante era equiparar un propósito con un objetivo o una meta con respecto a la vida que le espera al estudiante por fuera de la escuela. Conocidos así los objetivos requeridos

por el contexto social procede la escuela a diseñar experiencias de aprendizaje que guían la enseñanza y organiza los conocimientos.

Sumado a esto, Patricio (2010) aduce que deben ser expresados de modo preciso y que resulten observables, evaluables y alcanzables. Sin duda, una asignatura puede tener otro tipo de objetivos o plantearse resultados importantes de carácter difícilmente evaluable. Así mismo Los resultados de aprendizaje que definen una asignatura han de ser coherentes con las competencias que definen el título y, a su vez, toda la planificación de la asignatura ha de ser coherente con los resultados que la definen. Además, los define como los logros de un estudiante expresados como la capacidad para realizar cierto tipo de acciones en determinados contextos conforme a unos criterios definidos para su proceso o producto final.

Finalmente, se puede concluir en los términos de Taba (1962) que sobre los resultados de aprendizaje se “toman decisiones sobre la estructura curricular en cuanto a qué incluir, que contenidos seleccionar y sobre que experiencias de aprendizaje se deben insistir”; por lo tanto, los resultados de aprendizaje requieren de una definición clara de las competencias que se van para su desarrollo, las actividades de formación y el logro de los mismos a través de la evaluación.

3.4. ESTUDIO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Siendo los Resultados de Aprendizaje un tema nuevo para muchas instituciones de educación superior en Colombia, porque para otras lo vienen trabajando desde el 2013, a partir del Decreto 1330 de 2019 resulta oportuno iniciar un estudio para que de forma sistemática se implemente en cada uno de los programas académicos. La Fundación Universitaria Católica del Sur así lo entendió y por eso que inicio el trabajo con el estudio denominado ***Integración de los resultados de aprendizaje en un enfoque curricular crítico***, el cual partió de su conceptualización diagnóstica, ha pasado por su implementación y dentro de un plazo prudencial hará la evaluación de los mismos.

3.4.1. Concepto de resultados de aprendizaje

El proceso de investigación denominado ***Integración de los resultados de aprendizaje en el enfoque curricular crítico***, incluyó en una primera fase la toma de conciencia por parte de los docentes en su actuación pedagógica en un marco curricular con un enfoque por competencias dentro de la Fundación Universitaria Católica del Sur, para luego comenzar la construcción conjunta con los agentes de la comunidad educativa de los elementos conceptuales y procedimentales que conduzcan a la deconstrucción y reconstrucción del nuevo enfoque curricular crítico. Este proceso se dio inicio con unos talleres que permitieron identificar la concepción que sobre currículo, estructura curricular y resultados de aprendizaje tiene implementado la Fundación Universitaria Católica del Sur en este momento.

Respecto al tema de resultados de aprendizaje se trabajaron talleres en los que se abordaron los siguientes aspectos: concepto, redacción de los resultados de aprendizaje, actividades de formación y alineación con la evaluación. En lo relacionado con el primer tema, concepto de resultados de aprendizaje, toda vez que el tema es nuevo dentro de la Fundación Universitaria Católica del Sur, hubo necesidad de revisar bibliografía que diera luces sobre el mismo. Se consultaron varios autores, pero de manera particular las definiciones halladas en el documento

Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados de aprendizaje, publicados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España en el año 2014. Así mismo se trabajó el texto **Redactar y utilizar los resultados de aprendizaje, manual práctico**, elaborado por el doctor Declan Kennedy y publicado por University College Cork en el año 2007. Además, los docentes de la Fundación consultaron por su parte otros referentes bibliográficos para componer su propia definición, partiendo del principio que el currículo es una construcción cultural colectiva que se va perfeccionando en el tiempo con la continuidad que se dé a la investigación que para estos fines se iniciado en la Institución. Los resultados de este ejercicio se presentan a continuación.

Tabla 25. Definiciones dadas por docentes de la Unicatólica del Sur, sobre Resultados de Aprendizaje. 2020

DOCENTE	DEFINICIÓN	RECURRENCIAS	CIRCUNSTANCIAL
Docente 1	Los resultados de aprendizaje son declaraciones que expresan lo que el estudiante debe conocer, comprender y pueda hacer demostrando las habilidades que ha adquirido después de cumplir el proceso de enseñanza-aprendizaje propio de los programas de educación superior mejorando sus competencias, las mismas habilidades y atendiendo las experiencias recogidas a lo largo de dicho proceso.	Declaraciones (4) Conocer (6) Comprender (3) Hacer (6) Habilidades (4)	Competencias (5) Estudiante (4) Enseñanza- Aprendizaje
Docente 2	Son las habilidades y conocimientos que diferencian cualitativa y cuantitativamente a los estudiantes, en el proceso cognitivo y comprensivo de un tema en particular o general, donde se relacionan conceptos, comunicación escrita, resolución de problemas, trabajo en equipo y pensamiento analítico, utilizando elementos y herramientas pedagógicas como ayudas de aprendizaje, para el desarrollo de sus competencias en un contexto.	Habilidades	competencias
Docente 3	Los resultados de aprendizaje son los logros que el estudiante alcanza, al finalizar un proceso de enseñanza – aprendizaje profundo y significativo; gracias al desarrollo de unas competencias, que se enfatizan en los conocimientos, para que el estudiante pueda demostrar su saber; en las habilidades para que el estudiante evidencie su saber hacer; y en las actitudes y valores que reflejan la integralidad de su ser, con el propósito de aplicarlo en los diferentes contextos del mundo real es decir del mundo de la vida.	Hacer Habilidades	competencias
Docente 4	Los resultados de aprendizaje son enunciados que expresan lo que el estudiante está en capacidad de hacer o	hacer	

	desempeñar en un tema o área específica al finalizar el proceso de formación, ya sea de una asignatura o de un programa académico, precisando las tres dimensiones del saber: conceptual, procedimental y actitudinal, como resultado del proceso enseñanza – aprendizaje; Estos son medibles, evaluables y se convierten en un insumo para estructurar el plan de estudios.		
Docente 5	Los resultados de aprendizaje son todas aquellas evidencias relacionadas al nivel de alcance de un objetivo propuesto; se consideran como afirmaciones claras y detalladas que dan cuenta de un proceso y permiten comprobar el avance de las capacidades y/o habilidades de los estudiantes mediante el desarrollo de competencias a través del saber, el hacer, el ser y el aprender.	Hacer Habilidades	Competencias
Docente 6	Los resultados de aprendizaje son las declaraciones que el docente puede mostrar mediante la realización actividades que miden como el estudiante va avanzando al aplicar la interdisciplinariedad que se le va impartiendo	Declaraciones	
Docente 7	Declaraciones de lo que se espera que un estudiante conozca, comprenda y/o sea capaz de demostrar (de manera verificable) después de terminar un proceso de aprendizaje (programa, curso, unidad etc). Describen lo que un estudiante sabe, comprende y es capaz de hacer tras culminar con éxito un proceso de aprendizaje	Declaraciones Hacer	
Docente 8	La formación por Resultados de Aprendizaje se puede definir como el proceso mediante el cual se declara lo que el estudiante es capaz de hacer, comprender, o demostrar cuando termine el proceso de aprendizaje. De esta manera, según el Consejo de Europa (2002) "Un estudiante o un graduado por lo tanto ya no se preguntarán "¿qué hicimos para obtener el diploma?" sino más bien "¿qué podemos hacer ahora que obtuvimos el diploma?" Para el mercado laboral este enfoque es relevante y ciertamente más flexible cuando se consideran asuntos de aprendizaje que se adquieren a lo largo de la vida, aprendizaje no tradicional y otras experiencias educacionales no formales"	Hacer	

Docente 9	El resultado del proceso de aprendizaje constituye el grado de comprensión alcanzado por el estudiante, e incluso por el profesor (cosa que parecería excluirse en las definiciones), al experimentar con el conocimiento.		
Docente 10	Son declaraciones expresas orales o escritas, de lo que se espera que todos los estudiantes conozcan, comprendan y demuestren al terminar un determinado proceso de aprendizaje.	Declaraciones	
Docente 11	Una declaración expresa y específica de lo que el estudiante debe conocer, comprender, analizar y sea capaz de poner en práctica en un periodo de aprendizaje	conocer	
Docente 12	Los resultados de aprendizaje son las competencias que se espera el estudiante sea capaz de demostrar al finalizar el proceso de enseñanza al finalizar una cualificación académica.		competencias

Fuente: Docentes Fundación Universitaria Católica del Sur. Pasto: 2020

Se compararon cada una de las definiciones de los docentes y aplicando el método de análisis de la información denominado ***Destilar la información*** se comenzó a trabajar la recurrencia de las palabras, es decir, las que más se repiten; entendido este procedimiento como las características sustanciales de un concepto. Acto seguido, como se registra en la última columna del cuadro anterior, se transcribieron las palabras que son circunstanciales, es decir, que no hacen para fundamental del concepto, pero que está en estrecha relación con él para complementarlo. Así las cosas, se pasó al segundo momento de esta metodología en donde se establecieron los predicados del sujeto principal que para la investigación lo constituye el “Resultados de Aprendizaje”, los cuales afirman algo sobre el sujeto, como se expresan en la tabla siguiente:

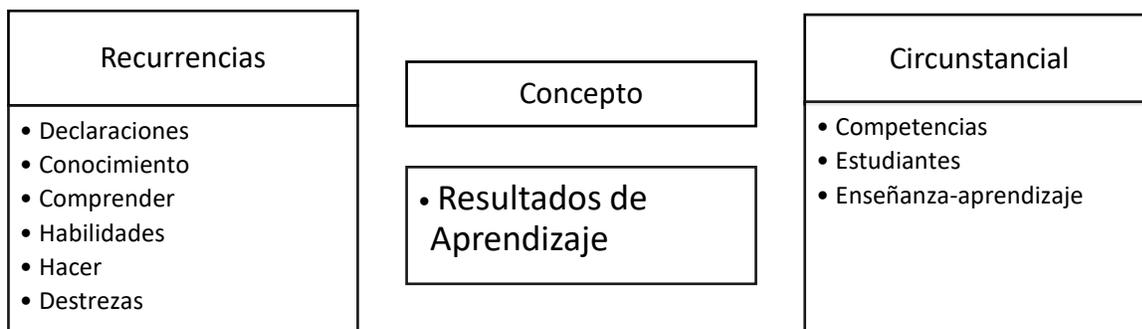
Tabla 26. Construcción de los Predicados de Resultados de Aprendizaje, elaborado por los docentes de Ucatólica del Sur. 2020

RECURRENCIAS	PREDICADOS
Declaraciones	Se refiere a un oración afirmativa sobre un hecho o circunstancia específico en el que se detallan todas las características de dicho hecho.
Conocer	Es un conjunto de saberes dispuestos de tal manera que permitan un acercamiento a la realidad mediante la información específica de un todo o parte de él.
Hacer	Es la capacidad de actuar con respecto a la realización de una actividad o resolución de un problema, comprendiendo el contexto y teniendo como base la planeación.
Comprender	Aprehensión del conocimiento para explicarlo, descomponerlo y aplicarlo en situaciones particulares dentro de un contexto.
Habilidades	Consiste en procesos continuos mediante los cuales se desarrollan tareas y actividades de forma eficaz y eficiente.
Destrezas	Habilidades motoras requeridas para realizar ciertas habilidades con mucha precisión en su ejecución.

Fuente: Docentes Fundación Universitaria Católica del Sur. Pasto: 2020.

Procesadas las definiciones de los docentes y con los hallazgos encontrados en los predicados, se procede a construir el concepto de resultados de aprendizaje. Es importante tener en cuenta que el concepto según lo expresa Subiría (1994) es “un conjunto de propiedades posibles de enunciar acerca de un objeto, una clase o de una relación” las cuales pueden ser esenciales o circunstanciales. Para la construcción del concepto sólo se tienen en cuenta las propiedades esenciales y se hace caso omiso de las características circunstanciales por considerarse secundarias, complementarias o aleatorias. De esta forma se construyó la Red Semántica que se constituye en el tercer paso del método **Destilar la Información** como se muestra en el gráfico siguiente:

Figura 2. Red Semántica



Fuente: Docentes Fundación Universitaria Católica del Sur. Pasto, 2020.

Tabla 27. Concepto sobre resultados de aprendizaje construido por docentes Unicatólica del sur 2020

Los Resultados de Aprendizaje son declaraciones sobre el conocer, comprender y hacer demostrados por el estudiante después de culminar un curso, una materia o un programa académico como la culminación del proceso de aprendizaje. En este proceso el estudiante alcanza a desarrollar las competencias, habilidades y destrezas que se requieren en el campo disciplinar y profesional.

Fuente: Docentes Fundación Universitaria Católica del Sur. Pasto: 2020.

3.4.2. Ubicación resultados de aprendizaje en la estructura curricular

Independiente del enfoque curricular que adopte una institución de educación superior, el mismo sea por objetivos, académico, competencias o crítico; el mismo siempre va a contar con una estructura que contiene unos mínimos elementos que lo constituyen y definen y cada uno de ellos responde a los siguientes interrogantes:

Tabla 28. Elementos de la estructura de un enfoque curricular

#	PREGUNTA	ELEMENTO	DESCRIPCIÓN
1	¿Para qué enseñar? ¿Para qué aprender?	Propósito	Desde la mirada del docente son los objetivos de aprendizaje. Dentro de una asignatura, son aquellos aprendizajes que

			el estudiante debe alcanzar y demostrar una vez termina la misma.
2	¿Qué enseñar? ¿Qué aprender?	Conocimientos	Son las competencias relacionadas con el saber conocer, el saber hacer y el saber ser que desarrollan en forma conjunta los docentes y estudiantes en un área de formación.
3	¿Cómo enseñar? ¿Cómo aprender?	Metodología	Es el conjunto de métodos, técnicas e instrumentos que poseen los docentes para la enseñanza y los estudiantes para su aprendizaje autónomo.
4	¿Cuándo enseñar? ¿Cuándo aprender?	Secuenciación	Son los tiempos que requiere el docente y estudiante en el desarrollo de los aprendizajes de un asignatura dentro del semestre.
5	¿Con qué enseñar? ¿Con qué aprender?	Ambientes de Aprendizaje	Son los recursos físicos y tecnológicos facilitadores para crear un ambiente de aprendizaje que favorezca al estudiante y el docente.
6	¿Qué se evalúa? ¿Cómo se evalúa? ¿Cuándo y con qué se evalúa?	Evaluación	Son los juicios de valor que se emiten sobre el avance del aprendizaje del estudiante según criterios que se han establecido previamente.

Fuente: Erazo Arciniegas, Gerson y otros. Modelos Pedagógicos: un enfoque cognitivo. Madrid: Editorial Académica Española, 2013.

El anterior cuadro se aplica en el currículo en su triple dimensión: macro, meso y micro. En el primer caso, corresponde a las preguntas que tradicionalmente se han formulado para el concepto de currículo y que de una u otra forma se plasma, según Díaz (2008) en las facultades o escuelas de las IES que tienen articulación a través de las regiones amplias del conocimiento. Por su parte, el meso currículo está en relación directa con las áreas y componentes de formación de los planes de estudio de los programas académicos. La otra dimensión micro hace alusión a la organización interna de cada una de las asignaturas o núcleos del saber que el docente lleva al aula de clase a través de la práctica pedagógica.

En el desarrollo de la investigación, dentro de la Fundación Universitaria Católica del Sur, previa la revisión bibliográfica sobre el tema, ***Integración de los resultados de aprendizaje en el enfoque curricular crítico***, se les consultó a los docentes sobre los argumentos que presentan para ubicar en uno de los elementos de la estructura curricular, siendo las respuestas diferentes según se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 29. Ubicación en un elemento de la estructura curricular

DOCENTE	CURRÍCULO	ARGUMENTACIÓN
Docente 1	Metodología	"Los resultados del aprendizaje están directamente vinculados con una estrategia concreta de enseñanza y con unos métodos específicos de evaluación". (YEPES PIQUERAS, Víctor. Valencia: 2017)
Docente 2	Evaluación	"Una declaración de lo que el estudiante se espera que conozca, comprenda y sea capaz de hacer al finalizar un periodo de aprendizaje". (R.D. 1027/2011; ANECA, 2014)

Docente 3	Objetivos	"Según el trabajo de Benjamín Bloom, el aprendizaje abarca tres planos bien diferenciados, que con frecuencia se combinan en los resultados del aprendizaje propios de la educación superior: el plano cognitivo, el subjetivo y el psicomotor." (ANECA. Madrid, 2014)
Docente 4	Metodología Evaluación	"1. La coherencia en la utilización de los resultados del aprendizaje. 2. La correspondencia entre los resultados del aprendizaje definidos en los currículos y los métodos utilizados para evaluar los alumnos si han alcanzado dichos resultados". (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional)
Docente 5	Conocimiento	De acuerdo con Eric Kandel, premio Nobel de Fisiología, el conocimiento es un proceso acumulativo que se da cita en las neuronas cerebrales por lo que, dentro de las mismas se agencian las decisiones de un individuo y, que del mismo modo, permite una interrelación con el entorno social que produce nueva información interpretada interactiva e iterativamente respecto a él.
Docente 5	Propósito	"Los resultados del aprendizaje son concreciones de las competencias para un determinado nivel y que son el resultado global del proceso de enseñanza-aprendizaje". (ANECA. Madrid, 2014)
Docente 6	Todos los elementos	Ttoda vez que cada uno de los elementos tiene y debe tener resultados para continuar con el siguiente y así sucesivamente, resultados que aunque mínimos en cada momento, son el avance para continuar con el siguiente paso, es decir con la secuencia y para ello debe haber concordancia entre todos los elementos.

Fuente: Docentes Fundación Universitaria Católica del Sur. Pasto, 2020.

Al revisar la tabla anterior se puede observar que existe discrepancia en las posturas de los docentes de la Fundación Universitaria Católica del Sur por cuanto sus fuentes secundarias de información provienen de distintos autores; razón por la cual hay que buscar un autor de referencia que permita unificar los criterios alrededor del tema propuesto. Para el presente estudio se ha tomado a Lawrence Stenhouse quien fue uno de los primeros investigadores que en Inglaterra explicó la diferencia entre los Objetivos de Aprendizaje y el tema de Resultados de Aprendizaje. Además, este autor trabajó sobre el currículo investigativo que le corresponde desarrollar a las instituciones de educación superior como una segunda función sustantiva.

En el texto denominado ***Investigación y desarrollo del Currículo*** su autor Stenhouse (1991) establece tres enfoques curriculares: objetivos, procesos e investigativo. En esta investigación que hace Stenhouse (1991) sobre los enfoques curriculares, especialmente el relacionado por objetivos, cita a Inlow (1966) quien fue la persona que hizo el giro hacia los resultados de aprendizaje, dejando atrás la otra interpretación relacionada con los cambios de comportamiento en los estudiantes. En este nuevo sentido, el resultado de aprendizaje tiene como finalidad evidenciar los conocimientos cognitivos, psicomotores y subjetivos que tiempo atrás había propuesto Benjamín Bloom (1956). Con respecto al mismo tema Hilda Taba (1962) define que las finalidades de una estructura curricular son los enunciados explícitos cuya intención es garantizar la transferencia de la cultura y de los conocimientos científicos de una manera amplia y universal. En consecuencia, los resultados de aprendizaje se ubican en el elemento curricular designado como "Propósito" en su doble dimensión: por una parte, aquellos que son tareas a realizar por el

docente y que se llaman objetivos de aprendizaje; por otra parte, los logros que debe demostrar el estudiante llamados resultados de aprendizaje.

Los resultados de aprendizaje, o metas de aprendizaje como se llaman en los Estados Unidos, entendidos según Inlow (1966) como el esfuerzo planificado destinado a conducir al estudiante hacia el logro de los mismos por medio del currículo; buscan establecer en la educación superior una relación entre los perfiles de los egresados de un programa académico y las demandas del campo laboral junto con la frontera del conocimiento de las respectivas disciplinas que soportan las profesiones. Stenhouse (1991) establece de manera clara que los resultados de aprendizaje manejan las tres dimensiones que planteaba Bloom (1948) cuando expresaba las actividades humanas: lo cognitivo, lo psicomotor y lo subjetivo que se alinea con los fines de las competencias: saber, saber hacer y saber ser.

Hay otro grupo de docentes quienes afirman que los resultados de aprendizaje deben ubicarse en el elemento de la estructura curricular llamada metodología o en el elemento denominado evaluación, según lo expresado por Yépez (2017): "los resultados del aprendizaje están directamente vinculados con una estrategia concreta de enseñanza y con unos métodos específicos de evaluación". Es indiscutible que, como lo afirma el mismo autor Yépez, hay una relación directa entre resultados de aprendizaje y la metodología y la evaluación porque estos dos últimos aspectos se convierten en los medios para alcanzar una finalidad que se halla en la estructura curricular de los propósitos que corresponden a los resultados de aprendizaje que se esperan en una materia, un campo de formación, un área de formación o el plan de estudios que está alineados con los perfiles de egreso del estudiante. Por lo tanto, los resultados de aprendizaje no se pueden ubicar ni en la metodología ni en la evaluación porque estos son parte de la triada que forma la alineación de los resultados de aprendizaje juntos con las actividades de formación y los criterios de evaluación.

El resto de docentes ubican los resultados de aprendizaje en el elemento curricular nombrado conocimiento basados en el concepto de Kandel (2017): "el conocimiento es un proceso acumulativo que se da cita en las neuronas cerebrales por lo que, dentro de las mismas se agencian las decisiones de un individuo y, que, del mismo modo, permite una interrelación con el entorno social que produce nueva información interpretada interactiva e iterativamente respecto a él". Aquí es importante recordar que en el cualquier enfoque curricular hay dos maneras de organizar los conocimientos: por contenidos y por competencias; lo primeros corresponden a los avances teóricos científicos sobre las disciplinas y los segundos como aplicación de los primeros a las realidades laborales y productivas de un determinado sector de la sociedad. En consecuencia, tampoco puede ubicarse en el elemento del currículo llamado conocimiento porque este también se convierte en un medio para cumplir un fin llamados resultados de aprendizaje.

Además, sobre el mismo tema, ANECA (2018) establece una clara diferencia entre resultados de aprendizaje y las competencias: "los resultados del aprendizaje son el producto final del proceso de enseñanza", en otras palabras, las competencias al igual que la metodología y la evaluación se convierten en los medios para alcanzar un fin que son los resultados de aprendizaje. El mismo documento también establece una divergencia entre los objetivos y los resultados de aprendizaje, en donde los primeros están en estrecha semejanza con las intenciones del docente y los segundos con los logros que debe alcanzar el estudiante con base en las competencias.

En conclusión, después de hacer un análisis de los aportes que hacen los docentes de la Fundación Universitaria Católica del Sur junto con la bibliografía que existe sobre el tema, se puede afirmar que los resultados de aprendizaje se ubicarán en los Propósitos de la estructura curricular como lo indica la gráfica. La anterior afirmación se hace teniendo en cuenta el planteamiento que formuló Posner (2001) que el alcance y secuencia del currículo está dado por una serie de resultados de aprendizaje esperados por parte del alumno. En otras palabras, el citado autor hace comprender que esos resultados de aprendizaje se agrupan por asignaturas, componentes y áreas de formación alineados con los conocimientos que se diseñan en cada uno de estos espacios académicos. De otra parte, Johnson (1967) describe los resultados de aprendizajes como el fin último del currículo que haciendo uso del conocimiento disponible forma personas para la vida y el campo laboral. Por lo tanto, el currículo según lo planteada el anterior autor es una serie de resultados de aprendizajes esperados de parte de alumno y que la enseñanza se encarga de alcanzarlos con el desarrollo de temas y contenidos a través de estrategias de enseñanza.

Para finalizar, el Consejo Nacional de la Educación Superior en el acuerdo 02 de 2020 define las competencias como “el conjunto articulado de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, disposiciones, actitudes y aptitudes que hacen posible comprender y analizar problemas o situaciones y actuar coherentes y eficazmente, individual o colectivamente, en determinados contextos”, confirmado las mismas como los conocimientos disciplinares de las carreras académicas de la educación superior. En igual sentido lo hace López e Hinojosa (2001) cuando afirma que las competencias son los conocimientos semánticos, procedimentales, actitudinales y valorativos para adquirir las habilidades del pensamiento fundamentales para darles tratamiento a los saberes relacionados con los contenidos de las diferentes áreas de conocimiento de currículo. Esto va en total coherencia con la expresión del CESU (2020) al redactar: “las competencias son susceptibles de ser evaluadas por los resultados de aprendizaje y se pueden materializar en la capacidad demostrada para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales, profesionales y metodológicas en situaciones de trabajo o estudio o en el desarrollo profesional y personal”, lo cual significa que los conocimientos son el medio para alcanzar el propósito que son los resultados de aprendizaje esperado de los estudiantes. En conclusión, la concepción de competencias va en la línea que promulga la psicología cognitiva cuando estos tres niveles de trabaja desde los conocimientos declarativos, conocimientos procedimentales y conocimientos actitudinales que se requieren en la elaboración de los micro currículos. A continuación, en el gráfico se ubican los resultados de aprendizaje en los propósitos con su doble dimensión: objetivos de aprendizaje orientados por el docente y resultados de aprendizaje alcanzados por estudiante.

Figura 3. Ubicación Resultados de Aprendizaje

3.5. ALINEACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Desde la Declaración de Jontiem (1991) sobre la importancia de pasar del modelo de la enseñanza hacia el modelo del aprendizaje, la tarea fundamental del docente es la capacidad que tiene para diseñar las actividades de formación que debe llevar a la práctica el estudiante para alcanzar sus resultados de aprendizaje. Por eso la permanente reflexión por parte del docente para revisar sus estrategias de enseñanza, las técnicas de aprendizaje por parte del estudiante y los medios de evaluación le permiten crear un entorno de aprendizaje de continuo cambio que favorece la educación de los estudiantes. El propósito de esta política conlleva al rediseño de las actividades de formación para lograr que el aprendizaje del estudiante vaya más allá de la repetición memorística de los contenidos; es decir, que se orienta hacia la utilización consciente de los procesos cognitivos superiores con los que cuenta el ser humano.

Por lo expuesto anteriormente, el docente deberá alinear los resultados de aprendizaje con los métodos de aprendizaje de los diferentes conocimientos y los momentos evaluativos de carácter formativo. Partiendo de los postulados de la Fenomenografía y el Constructivismo que afirman que el significado de la realidad del objeto de estudio no se transmite mediante la enseñanza directa del docente, sino que se transfiere mediante las actividades de formación que ejecuta el estudiante, por cuanto el significado de las cosas es de corte personal para cada estudiante. De ahí nace la urgencia de elaborar un modelo de aprendizaje que contemple unas etapas: diagnóstica antes de que se produzca el aprendizaje, un proceso en donde las actividades son de primordial importancia y el resultado del proceso verificado a través de la evaluación que de cuenta de la aprehensión de los resultados de aprendizaje esperados en el estudiante.

Un buen sistema de educación alinea los resultados de aprendizaje con las actividades de aprendizaje y la evaluación. Según Biggs (2006) "El aprendizaje es el resultado de su actividad constructiva de modo que la enseñanza es eficaz cuando apoya las actividades adecuadas para alcanzar los objetivos curriculares, estimulando, por lo tanto, a los estudiantes para que adopten un enfoque profundo del aprendizaje". Al decir cuáles son los resultados de aprendizaje, estamos explicitando las metas que debe alcanzar el estudiante en su formación académica y los mismos

hay que relacionarlos con las actividades académicas, en sus dos dimensiones: conocimientos y metodologías, para finalmente verificarlos con los criterios de la evaluación.

3.6. REDACCIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Como se dijo anteriormente que los resultados de aprendizajes son declaraciones sobre el conocer, el comprender y el hacer que el estudiante debe demostrar después de haber culminado una asignatura, campo de formación, área de formación o programa académico, es importante saber cómo se redactan los mismos. En el concepto de García y González (1993) la formulación de los resultados de aprendizaje que se elaboran en la planificación del currículo ayuda a orientar la ejecución de los mismos y finalmente a la definición de los criterios de evaluación. En este sentido, los resultados de aprendizaje son las intenciones educativas que junto con las actividades de aprendizaje permiten al estudiante alcanzar sus propios desempeños. En consecuencia, las intenciones y los resultados de aprendizaje son los elementos básicos de los logros esperados y demostrados por parte del estudiante. Este procedimiento determina la manera de plantear el medio, la técnica y el instrumento de evaluación. Por último, se puede afirmar que los resultados de aprendizaje tienen por misión fundamental señalar claramente hacia donde se debe orientar los conocimientos y las prácticas pedagógicas. Por ende, el docente debe saber redactarlos de manera comprensiva y clara.

Para la redacción de los resultados de aprendizaje resulta oportuno seguir una taxonomía que sirve de marco de referencia ordenada y jerarquizada de los diferentes tipos de conocimiento, competencias, conductas, acciones, comportamientos, destrezas y habilidades. Para el caso de la Fundación Universitaria Católica del Sur se tomará con orientadora en la construcción de los resultados de aprendizaje la taxonomía de Bloom, pero con un enfoque que va más allá del enfoque conductista con el cual fue aplicado en un principio, para alcanzar el modelo constructivista que ha declarado en su Proyecto Educativo Institucional por cuanto favorece primordialmente los procesos del pensamiento del sujeto a través del aprendizaje crítico, creativo, funcional y meta cognitivo que garantice una calidad en el aporte investigativa disciplinar y en aplicativo profesional.

Para la redacción de los Resultados de Aprendizaje en una asignatura perteneciente al plan de estudios es importante hacerlo en tres dimensiones: i) el gramatical que está compuesto por un verbo, el objeto sobre el cual recae la acción y un contexto donde se aplica; ii) los planos del aprendizaje como son el cognitivo, psicomotor y subjetivo; iii) una taxonomía donde se jerarquiza los niveles del conocimiento. En conclusión, según lo expresa Tobón (2019); “los Resultados de Aprendizaje especifican o materializan un conjunto de competencias previamente establecidas”, es decir, que las competencias se convierten en el conocimiento que necesita el estudiante para alcanzar los fines que son los Resultados de Aprendizaje. A continuación, se presenta el esquema de la redacción de los resultados de aprendizaje y algunos ejemplos para su ilustración.

3.6.1. Estructura grammatical

Tabla 30. Estructura gramatical

VERBO	OBJETO	CONTEXTO
Expresa una acción del estudiante, por lo tanto se redacta en tercera persona del tiempo presente.	Seleccione el conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal descrito en la competencia para el desarrollo de las actividades de formación en aula de clase.	Son las condiciones en las cuales debe realizarse esa ejecución o donde se determina la utilidad social, laboral o científica que tiene la acción.

Fuente: KENNEDY, Declan. Redacta y utilizar resultados de Aprendizaje. Un manual práctico. Irlanda: University College Cork, 2007.

3.6.2. Los planos del aprendizaje

Con respecto a los planos del aprendizaje, los mismos están relacionado con los conocimientos que el estudiante requiere para su formación profesional y personal en sus tres componentes: cognitivo, psicomotor y subjetivo. Desde el planteamiento que hace Bloom (2010) se los puede definir en los siguientes términos:

Tabla 31. Los planos del aprendizaje

PLANOS	DESCRIPCIÓN
Cognitivo	Es el proceso de adquisición del conocimiento a través del aprendizaje con base en la información recibida del medio ambiente para crear pensamiento.
Psicomotor	Es el aprendizaje que realiza el estudiante con la ejecución de actividades físicas donde predominan las destrezas y habilidades motoras.
Subjetivo	Se refiere al componente emocional del aprendizaje, es decir, aquello relativo a las actitudes, los valores y la ética que motivan al estudiante para que permanezca siempre con él.

Fuente: Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y la Acreditación. Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados de aprendizaje. Madrid: ANEKA, 2008.

3.6.3. Taxonomías

Es fundamental que las instituciones de educación superior conozcan las diferentes taxonomías que existen para la gestión de la enseñanza y el aprendizaje junto con los mecanismos de organización del conocimiento para que aseguren la activación de los procesos cognitivos superiores en sus estudiantes y de esta manera garantizar la adquisición de las competencias que contribuyen a la formación del perfil de egreso del estudiante. Una vez identificadas cada una de ellas se tomará una decisión que se aplicará en la Institución. A continuación, se presenta una síntesis de las tres más conocidas.

Tabla 32. Taxonomía de Anderson y Krathwohl para la docencia universitaria

RESÚMEN
La taxonomía de Anderson y Krathwohl establece dos dimensiones: i) los conocimientos y ii) las categorías del conocimiento. Esta última tiene seis niveles de complejidad: reproducción, conceptualización, aplicación, análisis, evaluación y creación. Estos seis niveles se operacionalizan en el aula de clase a través de estrategias didácticas usadas por el docente, actividades ejecutadas por el docente y la definición de habilidades propias de la actividad.

CATEGORIAS DE CONOCIMIENTO			
1. REPRODUCCIÓN			
PROPÓSITO	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	HABILIDADES
El objetivo de la instrucción es promover la retención del material en la misma forma en que fue enseñado. Cuando el profesor se concentra solo en aprendizaje memorístico la enseñanza y la evaluación se enfocan en recordar fragmentos de conocimiento, aislados del contexto.	Dirige, muestra, examina, pregunta, evalúa, dice.	Exposición de una situación problema y la exposición o clase magistral.	Recuperar, recordar, reconocer, identifica
2. CONCEPTUALIZACIÓN			
PROPÓSITO	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	HABILIDADES
Implica el construir significados desde la información de la enseñanza, incluyendo la comunicación oral, escrita y gráfica. Los estudiantes comprenden cuando construyen conexiones lógicas entre el conocimiento nuevo con el previo. Por ello, el conocimiento nuevo se integra con los conocimientos previos del aprendizaje.	mostrar, escuchar, preguntar, comparar, contrastar, examinar.	Exposición problema, exposición o clase magistral, talleres de ciencias básicas, discusión en grupos pequeños, mesa redonda	Interpretar, traducir, parafrasear, representar, clarificar, ejemplificar, ilustrar, referir, explicar, construir modelos
3. APLICACIÓN			
PROPÓSITO	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	HABILIDADES
Consiste en el uso de procedimientos para realizar ejercicios o resolver problemas. Un ejercicio es una tarea para la cual el estudiante conoce el procedimiento (pasos) correcto a usar, por lo que, en su uso, desarrolla una aproximación de rutina. Por ello, los problemas son tareas por las cuales el estudiante no sabe qué procedimiento usar, por lo que debe buscar y encontrar uno para la resolución de mismo.	Mostrar, facilitar, observar, evaluar, organizar, preguntar.	La exposición problémicas, método de la búsqueda parcial o heurística, proyecto, los talleres de ciencias básicas, seminarios, la discusión en grupos pequeños, simulación y la mesa redonda.	Ejecutar, realizar, implementar, usar,
4. ANÁLISIS			
PROPÓSITO	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	HABILIDADES
Es descomponer un material en las partes que la constituyen y determinar cómo se relacionan las partes y estas, con una estructura general. Implica, por tanto, determinar las partes importantes de una información,	Sondea, guía, observa, evalúa, actúa como un recurso, pregunta y organiza.	Heurística, método investigativo, proyecto, taller de ciencias básicas, seminarios, estudio de casos, discusión en	Diferencia, enfoca, distingue, selecciona discrimina, integra, organiza,

las formas en que las partes están organizadas y el propósito inherente de la información.		grupos pequeños, resolución de problemas, mesa redonda y simposio.	esquemas, estructura.
5. EVALUACIÓN			
PROPÓSITO	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	HABILIDADES
Consiste en hacer juicios basado en criterios y estándares. Los criterios más usados son: calidad, efectividad, eficiencia y consistencia. Pueden estar determinados por el estudiante o por otros. Los estándares pueden ser cuantitativos o cualitativos y se aplican a los criterios.	Las acciones estratégicas del docente estarán enfocadas en: aclarar, aceptar o guiar. De tal forma, que el estudiante: juzga, soluciona controversias, compara, crítica, pregunta, argumenta, evalúa, decide, selecciona y justifica.	Búsqueda parcial o heurística, el método investigativo, el proyecto, los seminarios, el estudio de casos, la resolución de problemas, la mesa redonda y el simposio.	Revisar, examinar, detectar, monitorea, coordina, critica, juzga.
6. CREACIÓN			
PROPÓSITO	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	HABILIDADES
Consiste en unir elementos para formar un todo coherente o funcional. Para ello, los estudiantes hacen un nuevo producto reorganizando mentalmente algunos elementos o partes dentro de un patrón o estructura que no estaba claramente presente antes.	En este nivel, el docente es un facilitador del proceso, donde el estudiante: diseña, formula, planifica, toma riesgos, modifica, crea y propone.	El método de la búsqueda parcial o heurística, el método investigativo, el proyecto, los seminarios, el estudio de casos, la resolución de problemas, y el simposio.	Generar, conjeturar, planear, diseñar, producir, construir.

Fuente: BANCAYÁN ORÉ, Carlos. Operacionalización de la taxonomía de Anderson y Krathwohl para la docencia universitaria. Lima: Revista PAIDEIA XXI, V. 3, # 4: 2013, pp. 109-119.

Tabla 33. Taxonomía de Webb

NIVEL	DESCRIPCIÓN
Nivel I: Pensamiento Memorístico	Reconoce datos y fuentes de datos (información) para memorizar. Lleva a cabo procedimientos rutinarios o recuerda definiciones. Usa fórmulas, procedimientos o reglas en contextos iguales o bien similares a como los aprendió; verbaliza lo que ha memorizado; reconoce estrategias útiles para recordar y memorizar información; recuerda y usa información importante.
Nivel II: Pensamiento Procesamiento	Demuestra conocimiento que requiere algún razonamiento mental básico de ideas, conceptos y destrezas, más allá de la memoria. Comparar y contrastar ideas es característico de este nivel, por ejemplo: Encuentra las características que describen a los objetos, fenómenos, eventos, personas, entre otros. Encuentra ejemplos y contra-ejemplos de un concepto. Extiende y aplica sus conocimientos, por ejemplo: Escoge posibles opciones para resolver un problema en contextos nuevos; provee razonamientos adecuados para observaciones o acciones; formula reglas y explica conceptos en sus propias palabras;

	organiza información o ideas; cita evidencia y desarrolla argumentos lógicos y válidos para sostener o justificar sus ideas; explica un fenómeno en términos conceptuales.
Nivel III: Pensamiento Estratégico	Indica conocimiento basado en una demanda cognoscitiva compleja y abstracta. Crea, revisa y analiza gráficos para explicar y justificar relaciones entre ideas o conceptos; establece y explica o justifica relaciones de causa y efecto; justifica y explica lo que sabe mediante análisis de situaciones utilizando información relevante que proviene de variados recursos para sostener sus argumentos o para explicar conceptos.
Nivel IV: Pensamiento Extendido	desarrolla su conocimiento a contextos más amplios. Despliega y completa un proyecto o tarea que requiere planificación, desarrollo y razonamiento complejo que involucra establecer relaciones entre ideas de varias disciplinas; justifica y explica lo que sabe a través de argumentos amplios y válidos (de acuerdo con la disciplina) acerca de un proyecto, por ejemplo, investigar una situación o hipótesis. Localiza y utiliza diferentes fuentes o recursos para argumentar y justificar sus ideas.

Fuente: Universidad del Rosario. Guía para la construcción de los sílabos. Lineamientos Académicos. Bogotá: Vicerrectoría Académica, 2018.

Tabla 34. Taxonomía de Bloom

DEFINICIÓN	
Clasificación de los objetivos del proceso educativo. Lo que los educadores quieren que aprendan los alumnos puede ser organizado en una jerarquía en el plano cognoscitivos desde lo más simple hasta lo más complejo. Así mismo se complementa los planos psicomotor y el subjetivo con otros autores contemporáneos.	
Cognitivo: Es la habilidad para pensar las cosas. Suponen el desarrollo de actividades intelectuales. Este plano cognitivo tiene seis niveles de jerarquización que se describen a continuación:	
NIVEL	DESCRIPCIÓN
Conocer	Es la información que se tiene sobre los hechos, datos, conceptos, teorías y leyes sobre las disciplinas que hacen parte del plan de estudios.
Comprender	Aprehensión del conocimiento para explicarlo, descomponerlo y aplicarlo en situaciones particulares dentro de un contexto.
Aplicar	Usar los conocimientos disponibles en la solución de situaciones particulares, pero siguiendo unas reglas, modelos y estrategias.
Analizar	Descomponer en partes para comprender una situación. Esto implica identificar con claridad las relaciones que existen entre las partes. Son juicios analíticos a priori cuya información no se deriva de la experiencia, sino de la información que existe en las ciencias expresada por teorías, leyes y conceptos.
Sintetizar	Recomponer las partes para integrar en un todo algo nuevo y creativo. Significa crear nuevas estructuras y patrones. Son juicios sintéticos a posteriori que son tomados de la experiencia vivida en el mundo real de los fenómenos y las cosas.
Evaluar	Juzgar el valor de un material para darle un uso específico. Implica actuar de manera lógica y sistemática.
Psicomotora: Tiene que ver con la capacidad de manipular físicamente una herramienta o un instrumento. Por ello, los objetivos psicomotores tienen que ver habitualmente con el aprendizaje de nuevos comportamientos o habilidades. Este plano tiene cinco niveles:	
Imitación	Es observar el comportamiento de otra persona e imitarlo. Esta es la primera etapa para aprender una destreza compleja.

Manipulación	Es la habilidad de llevar a cabo ciertas acciones siguiendo instrucciones y practicando destrezas.
Precisión	Es en este nivel que el estudiante está capacitado para llevar a cabo una tarea cometiendo aún errores pequeños; también adquiere mayor precisión en ausencia de la fuente original. Él logra la destreza y refleja la eficiencia en una actuación precisa y sin problemas.
Articulación	Es la habilidad para coordinar una serie de acciones combinando dos o más destrezas. Se pueden modificar los modelos para ciertos requerimientos o solucionar un problema.
Naturalización	Es desplegar un nivel avanzado de actuación en forma natural ("sin pensar"). Las destrezas se combinan, tienen una secuencia y se llevan a cabo con facilidad y en forma consistente.
Subjetivo: Incluye todos aquellos conocimientos que sirven para entender los propios sentimientos y los de los demás. También tiene que ver con habilidades como la empatía, la gestión emocional y la comunicación de los propios sentimientos. También tiene cinco niveles:	
Recepción	Esto se refiere al deseo, a la voluntad de obtener información
Respuesta	Esto se refiere a la participación activa e individual en su propio proceso de aprendizaje.
Valorización	Varía desde la simple aceptación de un valor a la aceptación de un compromiso.
Organización	Se refiere al proceso por el cual cada uno pasa para aunar valores diferentes, solucionar conflictos y comenzar a internalizar los valores.
Caracterización	A esta altura el individuo posee un sistema de valor relacionado a sus creencias, ideas y actitudes que controla su comportamiento de una manera previsible y consistente.

Fuente: KENNEDY, Declan. Redacta y utilizar resultados de Aprendizaje. Un manual práctico. Irlanda: University College Cork, 2007.

3.7. LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

Según lo plantea Biggs (2006) la enseñanza eficaz supone establecer un contexto de aprendizaje de manera que los estudiantes tengan todos los estímulos necesarios para reaccionar con el nivel de compromiso cognitivo y afectivo que requiere el proceso de formación. Este ambiente de aprendizaje lo diseña el docente con sus distintos estilos de enseñanza que requiera cada uno de los momentos de la actividad académica. Habrá instantes en donde el docente cumple con la función de exponer los contenidos disciplinares de una asignatura y en ese caso le corresponde al estudiante realizar las lecturas previas en el tiempo independiente de los créditos académicos y cuya comprobación la hace el docente mediante alguna estrategia evaluativa como puede ser el mapa conceptual o el mapa mental. En una segunda oportunidad los docentes trabajan conceptos a partir de la construcción que hace los estudiantes dentro del aula de clase, lo cual significa pasar del nivel cognitivo de la repetición de definiciones a la comprensión de las mismas. Aquí el docente se puede apoyar con los estudiantes quienes detallan lo expuesto por el docente a través de estudios de caso para obtener varias perspectivas sobre el tema. Y, en un último momento, el docente acompaña al estudiante en la aplicación de los conocimientos ya comprendidos para solucionar problemas del entorno, para lo cual el docente puede hacer uso de las visitas a los sitios de práctica, laboratorios o centros donde pueda pasar del conocimiento declarativo hacia el conocimiento funcional y procedimental.

Lo anterior significa que en el estudiante se desarrollan dos aspectos fundamentales: procesos cognitivos y diferentes tipos de conocimiento. Respecto de los primeros, se conoce que desde la

psicología cognitiva se desarrollan dos tipos de procesos: básicos y superiores que a continuación se describen. La educación superior le apunta a fortalecer los procesos cognitivos superiores sin desconocer los procesos cognitivos básicos. Por eso resulta importante apoyarse en una taxonomía como la planteada por Bloom o por Biggs. En ambos casos la invitación que hacen los autores es para formular resultados de aprendizajes que parta del segundo nivel de complejidad como es la comprensión del conocimiento.

Tabla 35. Tipos de procesos conocimiento

PROCESOS	CLASES	DESCRIPCIÓN
Básicos	Sensación	
	Percepción	
	Memoria	
Superiores	Inteligencia	Es una capacidad estratégica que moviliza lo mejor de las aptitudes individuales ante las incertidumbres, dificultades y variabilidades de una misión a realizar.
	Pensamiento	Es la dialógica que elabora, organiza y desarrolla la concepción de la realidad a través de principios, teorías, ideas, conceptos y símbolos.
	Conciencia	Es la capacidad que tiene el hombre para reflexionar sobre sus pensamientos para examinarlos y tomar posteriormente la acción adecuada de transformación.

Fuente. MORIN, Edgar. El Método III: El conocimiento del conocimiento. Madrid: Cátedra, 2002.

De otra parte, es importante atender el planteamiento que hace Biggs (2006), Díaz (2001) y Muñoz (2006) sobre los tipos de conocimiento que más se utilizan en la educación superior que de manera sintética se presentan el siguiente cuadro:

Tabla 36. Tipos de conocimiento

CONOCIMIENTO	DESCRIPCIÓN	
Declarativo	Factual	Se refiere a los datos y hechos que proporcionan información que los estudiantes deben aprenderla de memoria.
	Conceptual	Es construido a partir de conceptos, teorías, principios y explicaciones las cuales no tienen que ser aprendidas de manera literal
	Funcional	Se basan en la comprensión y aplicación cognitiva del conocimiento declarativo. Estos conocimientos se fundamentan en las experiencias de aprendizajes que ha diseñado en aula de clase para poner a trabajar el conocimiento declarativo resolviendo problemas, estudios de caso, planificando una empresa u otra forma de aplicar conocimientos en el campo laboral y profesional; pero siempre en el nivel de cognición
Procedimental	Se ejecuta a través de destrezas física y habilidades motoras que están diseñadas en unos procesos preestablecidos para lo cual deben seguir una secuencia lógica que generalmente se establecen en los manuales o instructivos,	
Actitudinal	Valorativo	Se hallan en las dimensiones subjetiva, afectiva, emocionales, normativas y éticas sobre las cuales hay que emitir un juicio de valor,

	Condicional	Combina los conocimientos declarativos y los procedimentales para que el sujeto sepa cuándo, porqué y en qué condiciones de ejecutar un acción y no otra.
--	--------------------	---

Las actividades de formación tienen que ver con la aplicación de los conocimientos declarativos en situaciones reales o simuladas tomadas del contexto para solucionar un problema de orden académico; es decir, la pregunta a responder es: ¿cómo se va a organizar el ambiente de aprendizaje? Estas actividades se logran con la combinación de los conocimientos que debe dominar el estudiante, los recursos y materiales que utiliza en clase y las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje. Para resolver este asunto del docente debe contextualizar el siguiente interrogante: ¿Para qué enseño? Eliot (1988) afirma que "la actividad de aprendizaje es el elemento curricular característico de la calidad de formación del alumno y del estilo de enseñanza del profesor". En las actividades se evidencia el sentido del trabajo e intercambio que el profesor y alumnos ponen en juego en el aula. Estas definen un esquema de acción práctica basada en la teoría que tiene el estudiante, con un orden interno y que se prolongan durante el tiempo independiente de los créditos académicos. más o menos largo. Stenhouse (1984), reconoce la relevancia que adquieren las actividades tanto en el diseño curricular de la asignatura como en su aplicación, afirmando que la selección y adecuación de la actividad es crucial para el fomento de la autonomía y conciencia personal del estudiante.

Por lo anterior, la metodología está encaminadas a ejecutar los verbos de los desempeños que se hallan en cada uno de los planes de clase por medio de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Con la enseñanza el docente revisa los conocimientos previos de los estudiantes para profundizar en los conocimientos declarativos y con base en ellos el estudiante en el aula de clase pasa a los conocimientos funcionales con el diseño de estudios de caso, resolución de problemas u otra estrategia didáctica que el docente ha elaborado previamente para cumplir con este fin.

3.8. LA EVALUACIÓN

La evaluación se convierte en una actividad complementaria del aprendizaje según lo expresa Biggs (2006) cuando afirma: "el qué y cómo aprendan depende en gran medida de cómo crean que se les evaluará", por lo cual debe entenderse que la evaluación lleva en sí el germen de los resultados de aprendizaje que se espera del estudiante al terminar la asignatura; por lo tanto, los desempeños del plan de clase deben estar alineados con las actividades de formación y la evaluación. Esta triada obliga al docente a trabajar en la evaluación referida al criterio.

El modelo de evaluación referido al criterio nos indica lo aprendido realmente por estudiante y lo capaces que son de hacer las cosas demostrados a través de los desempeños. Según el planteamiento que hace Biggs (2010) en la evaluación se involucran tres procesos: i) fijar criterios de evaluación, ii) seleccionar las pruebas adecuadas para aplicar dichos criterios y iii) determinar el grado de satisfacción de los criterios. Con respecto a los criterios de evaluación, estos sirven para establecer los logros alcanzados por el estudiante; en otras palabras, el docente definirá con claridad: ¿cuándo se evaluará, a través de que técnicas y qué aspectos serán tenidos en cuenta en la evaluación?

Respecto a la selección de pruebas es importante según lo expresa Muñoz (2006) tener en cuenta el tipo de conocimiento:

- Conocimientos declarativos:
 - Preguntas directas
 - Verdadero y Falso
 - Selección múltiple
 - Afirmación y razón
 - Cuestionarios
- Conocimiento funcional:
 - Problemas
 - Formulación de hipótesis
 - Investigación cualitativa
 - Simulaciones
 - Estudios de caso

3.8.1. Criterios de evaluación

El docente al comenzar el semestre debe consignar en el Sílabo de cada asignatura los criterios con los cuales va a evaluar al estudiante en cada momento para que de esta forma tenga sentido el desempeño que desagrega en cada clase. Por lo tanto, el docente entenderá como criterio de evaluación, según lo plantea Himmel (2005) “los parámetros de referencia que funcionan como base de comparación entre los desempeños de los estudiantes con respecto al progreso en el aprendizaje”, el cual permite visualizar en el conjunto de desempeños alcanzado por el estudiante en una asignatura para conocer si el mismo logró los resultados de aprendizaje.

Por esta razón los criterios de evaluación deben ser claros, pertinentes, explícitos y en concordancia con los desempeños esperados y las actividades de formación, dentro y fuera del aula de clase. De esta manera el estudiante conoce los aspectos que debe mejorar y en estos términos la autoevaluación se torna objetiva. Por último, la redacción de los criterios de evaluación se deben entender como unos enunciados que indican la manera de alcanzar un desempeño, orientado por el docente, de los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales. En otros términos, los criterios de evaluación describen lo que se espera que los estudiantes conozcan, comprendan y sean capaces de hacer en un contexto determinado.

Para Killen (2002) los criterios de evaluación son la plataforma en la que se descansa para tomar decisiones sobre el éxito o no del aprendizaje de los estudiantes. Además, propone los siguientes principios que deben cumplir los mismos:

- Las técnicas de evaluación deben ser válidos: evaluar lo que se debe evaluar
- Las técnicas de evaluación deben ser fiables: los resultados son consistentes
- Las técnicas de evaluación deben ser justos: carecen de aspectos afectivos
- La evaluación debe verificar los resultados de aprendizaje
- La evaluación debe ser integral y explícita
- La evaluación debe ayudar al estudiante a identificar sus logros
- La evaluación debe contribuir al docente para un plan de mejoramiento

3.8.2. Los descriptors

Una vez determinados los criterios de evaluación es importante establecer el descriptor cuya función primordial según lo expuesto por Muñoz (2006) es ayudar a situar en un punto preciso donde se ubica, en forma escalar, los niveles de actuación de los estudiantes. Por lo tanto, los descriptores están al servicio de los criterios de evaluación y permiten esclarecer la secuencia ordenada y jerarquizada de los desempeños a evaluar. Los descriptores puedan señalar cualitativamente una secuencia de etapas o productos finales de un desempeño. Por último, los desempeños presentan al menos cuatro niveles de logros esperados, a saber: A: no desarrollado; B: regularmente desarrollado; C: desarrollado; y D: excelente desarrollo, que muchos los reemplazan de manera numérica.

Los criterios y los descriptores de evaluación se pueden organizar en una matriz de doble entrada en donde la columna representa los primeros y las filas a los segundos con su respectiva escala de valoración

Tabla 37. Estructura de la matriz de entrada

Criterio	Descriptor			
	1	2	3	4

4. CRÉDITOS ACADÉMICOS

4.1. ANTECEDENTES

La educación en Colombia tuvo una de las principales reformas con la expedición del Decreto Ley 80 de 1980 donde reorganizaba las instituciones de educación superior; centraba la educación en el aprendizaje y diseñaba la Unidad de Labor Académica (ULA) como una estrategia didáctica. En consecuencia, la unidad de Labor Académica (ULA), según el Decreto No.3191 de 1980 del Congreso de la República (1980), la define como: "la medida del trabajo académico evaluable, realizada por el estudiante a través de la experiencia de aprendizajes previstos en los programas académicos de formación de educación superior". El mismo Decreto en el Artículo 2, clasifica la Unidad de Labor Académica en tres tipos a saber: ULA tipo A, ULA tipo B y ULA tipo C.

Una segunda ola de reforma en la educación superior que vivió Colombia fue con la expedición de la Ley 30 de 1992 que posteriormente dio cabida al concepto de Crédito Académico a través, en principio, del Decreto Decreto 808 del 25 de abril de 2002, en el artículo 1 y 5; posteriormente la Ley 1188 del 25 de abril de 2008, artículo 2; más adelante el Decreto 1295 de abril 20 de 2010 en su Capítulo IV, artículo 1 al 13; luego el Decreto 1075 de 2010 y, por último, el Decreto 1330 del 2019, donde se reafirma este concepto que ha sido de mucha utilidad para fortalecer una educación centrada en el aprendizaje del estudiante.

4.2. EVALUACIÓN DE LOS CRÉDITOS ACADÉMICOS EN LA UNICATÓLICA DEL SUR

Al revisar el plan de estudios del único programa que tiene la Fundación Universitaria Católica del Sur, Administración de Servicios de Salud, se encuentra que cumple la norma con respecto al manejo del crédito académico de 48 horas para un periodo académico que tiene 16 semanas de clase y una semana para los exámenes finales, así mismo se observa que la relación de una hora

de tiempo de acompañamiento directo del docente corresponde dos horas del tiempo independiente del estudiante, como se relaciona en la tabla siguiente.

Tabla 38. Créditos académicos y relación trabajo directo e independiente

SEMESTRE	CRÉDITOS	RELACION
Primero	17	1 a 2
Segundo	16	1 a 2
Tercero	18	1 a 2
Cuarto	18	1 a 2
Quinto	18	1 a 2
Sexto	17	1 a 2
Séptimo	18	1 a 2
Octavo	19	1 a 2
TOTAL	141	1 a 2

Fuente: Plan de estudios programa de Administración Servicios de Salud. 2020.

Resignificar el concepto de Crédito Académico en la Fundación Universitaria Católica del Sur es una tarea inaplazable por cuanto en el momento sólo tiene una mirada desde el tiempo de docencia directa en relación con el tiempo independiente del estudiante. Con el Decreto 1330 del 2019, la Resolución 15224 de 2020 y el Acuerdo 02 de 2020 del CESU este panorama se amplía a los principios de movilidad estudiantil.

En consecuencia, los créditos académicos van más del cálculo matemático para trabajar aspectos como: autonomía institucional, formación integral, gestión curricular, actividades académicas, ambientes de aprendizaje físico y virtual, organización del tiempo del docente, auto gestión del conocimiento por parte del estudiante e impacto en el valor de la matrícula cuando el estudiante organiza su propia ruta de formación y graduación.

4.3. MARCO TEÓRICO

Para establecer este marco teórico es pertinente recordar la concepción de las unidades de labor académico que dejó el Decreto-Ley 80 de 1980. ULA TIPO A: "Equivale a una (1) hora de clase, en la cual se desarrolla una actividad académica de aprendizaje, que presupone siempre un trabajo previo y posterior a éste, por parte del alumno". Esto implica que el alumno debe preparar extra clase los programas y contenidos que fueron entregados oportunamente por parte del docente, previa indicación en la clase anterior del tema que se va a tratar, los textos que se pueden consultar y los aspectos más relevantes del mismo. ULA TIPO B: "Equivale a dos (2) horas de actividad práctica supervisada por el docente". Con técnicas de aprendizaje como solución de problemas, realización de talleres, laboratorios, prácticas de gabinete, prácticas de campo, entre otras, el docente tiene la oportunidad de acompañar al estudiante para correlacionar la teoría y la práctica utilizando los diferentes niveles de conocimiento: memoria, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. ULA TIPO C: "Equivale a tres (3) horas de actividad académica independiente, teórica o práctica, desarrollada con asesoría y evaluación por parte del docente". Con ella se logra despertar en el alumno el interés por la investigación, trascendiendo la misma consulta.

En términos de Gimeno (2008) la actividad del estudiante construyendo conocimiento; por eso se puede afirmar que la ULA A de esta manera construye conocimiento en forma conjunta a través de una pedagogía activa. A la vez se evita la transmisión del conocimiento de corte unilateral, la pasividad del alumno en el aula y que el profesor se convierta en el centro de la actividad educativa. El alumno complementará en forma personal y particular los contenidos trabajados con el docente y los demás compañeros a través de la consulta permanente. El profesor diseñará sus propios controles para verificar el trabajo extra clase por parte del estudiante, por eso la evaluación del proceso se convierte en un medio eficaz para dar cuenta del mismo por cuanto se hace de una manera planificada y no de manera improvisa como se daba en ese entonces.

En ese complemento pedagógico de construir conocimiento en el aula de clase, la ULA C facilita al estudiante, con estrategias metodológicas diseñadas por el profesor, incursionar en aspectos y temas que todavía no son tratados en los textos bibliográficos; pero que por la experiencia del docente se pueden formular como problemas de investigación permanente, sin necesidad de elaborar proyectos de gran envergadura. Estos proyectos pueden ser manejados a lo largo de la carrera por diferentes profesores y en diferentes asignaturas. A esta forma de organizar el trabajo se la conoce con el nombre de proyecto académico, entendiéndose como un instrumento que posibilita adquirir criterios estructurados en la realidad del ejercicio profesional por cuanto correlaciona, articula y sistematiza la teoría y la práctica, la concepción universal y la realidad regional y, a la vez, soluciona problemas de índole local.

Por último, como lo plantea Muñoz (2006) la evaluación se convierte en el medio para favorecer el aprendizaje del estudiante. La aplicación de la ULAS estaba, en ese entonces, acompañada de la evaluación, entendida como un proceso que detecta los avances y las dificultades de los alumnos en su marcha hacia el logro de las metas propuestas en cada asignatura. Más que punitiva o sumativa, la evaluación identificaba los ajustes que amerita el proceso de aprendizaje.

Como ya se expresó anteriormente, la siguiente reforma importante para la educación superior en el país se estableció después de la promulgación de la Constitución de Colombia de 1991 con la aprobación de la Ley General de la Educación 115 de 1994 y la Ley 30 de 1992, donde se promueve el acceso a la educación superior, se amplía la equidad a través de la cobertura y se crea el sistema de calidad. Pero es oportuno y pertinente resaltar que sobre los aspectos pedagógicos y metodológicos la Ley 30 guardó silencio. Tan solo hasta el año 2002, con la expedición del Decreto 808 del 25 de abril, por medio del cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos en educación superior; se retoma el tema curricular a través del concepto de los créditos académicos como resultado de las reformas educativas que se dieron en Europa y Latinoamérica.

Es así como el Ministerio de Educación Nacional a través del Decreto 808 de abril 25 del 2002 introduce en Colombia el concepto del Crédito Académico con el fin de facilitar el análisis y comparación de la información académica de las carreras, para efectos de evaluación de estándares de calidad de los programas académicos, como se llamaron en ese tiempo, para la movilidad estudiantil a nivel internacional y para la transferencia estudiantil entre las instituciones de educación superior en el ámbito nacional. En ese contexto se entiende que el Crédito Académico es el tiempo del trabajo académico del estudiante, según los requerimientos derivados del diseño del plan de estudios del respectivo programa.

Como se expresó en el párrafo anterior, el Crédito Académico ésta en relación directa con el tiempo, por lo tanto el citado Decreto estableció que un crédito equivale a 48 horas de trabajo académico del estudiante, el cual se sub divide en las horas con acompañamiento directo del docente y las horas que el estudiante deba emplear en actividades independientes de estudio, prácticas u otras acciones que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje, sin incluir las destinadas a la presentación de las pruebas finales de evaluación.

Teniendo en cuenta que los planes de estudio se diseñan con el número de horas semanales, el Ministerio de Educación Nacional en Colombia estableció que el número total de horas promedio de trabajo académico semanal del estudiante correspondiente a un crédito, será aquel que resulte de dividir entre 48 horas, las horas totales de trabajo que resultado de multiplicar la intensidad horaria semanal de una asignatura por el número de semanas que cada Institución defina para el período lectivo respectivo. Por lo tanto, el número de créditos de una actividad académica en el plan de estudios será aquel que resulte de dividir entre 48 el número total de horas que deba emplear el estudiante para cumplir satisfactoriamente las metas de aprendizaje.

Además, el Decreto establece una relación entre esos dos tipos de tiempo del Crédito Académico, donde una hora académica con acompañamiento directo del docente supone dos horas adicionales de trabajo independiente en programas de pregrado y de especialización, tres en programas de maestría y para el doctorado depende de la naturaleza de este nivel de educación. El Decreto aclara que las instituciones de educación superior pueden emplear una proporción mayor o menor de horas presenciales frente a las independientes, indicando las razones que lo justifican, cuando la metodología específica de la actividad académica así lo exija.

Pero paralelo a la reforma de la educación superior iniciada en 1980 en Colombia. También se venían perfilando en el contexto mundial de la educación otros cinco momentos fundamentales que re direccionaron el nivel de educación superior y los cuales tienen impacto en el ámbito internacional. El primero lo marcó el Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, celebrado en Jomtien, Tailandia, entre el 5 y el 9 de marzo de 1990 en donde uno de sus objetivos centra la atención en el aprendizaje: En consecuencia, la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final. De ahí que sea necesario determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados. Lo programado en principio para la educación básica, pasó luego a la educación media y por último llegó a la educación superior. De esta forma se dejó atrás el modelo pedagógico centrado en la enseñanza para darle paso al modelo pedagógico centrado en el aprendizaje. En otras palabras, el estudiante comienza a ser el gestor de su autoformación y el docente cumple con el rol de acompañante y facilitador del aprendizaje.

El segundo momento lo constituye la publicación del libro *La educación encierra un tesoro*, que fue elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, auspiciado por la UNESCO en 1993, quienes con respecto a la educación expresan: (...) la función esencial de la educación es el desarrollo continuo de la persona y de las sociedades, no como un remedio milagroso (...) sino como una vía (...) al servicio del desarrollo humano más armonioso (...)” (Delors J. , 1996,p.7). Esto obligó a las Instituciones educativas en todos los niveles a ubicar al hombre como el centro del proceso educativo en reemplazo de la organización del conocimiento

que siempre fue la característica en los modelos pedagógicos anteriores. En esta medida el hombre se lo considera multidimensional: biológico, cerebral, espiritual, logístico, cultural, histórico y social.

El tercer momento de estos cambios internacionales en educación hace referencia al Proceso de Bolonia: El Proceso de Bolonia es el nombre que recibe el proceso iniciado a partir de la Declaración de Bolonia, acuerdo que en 1999 firmaron los ministros de educación de la Unión Europea en la ciudad italiana de Bolonia (...) la Declaración de Bolonia condujo a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (...) y que serviría de marco de referencia a las reformas educativas que muchos países habrían de iniciar en los primeros años del siglo XXI. Los objetivos de esta Declaración de Bolonia son tres: las adaptaciones curriculares, las adaptaciones tecnológicas y las reformas financieras necesarias para crear una sociedad del conocimiento. Estas adaptaciones curriculares planteadas en la citada Declaración necesariamente tienen que estar relacionadas con la práctica pedagógica del docente en donde las estrategias didácticas, los medios evaluativos y la organización de los contenidos son fundamentales. Continuando con las reformas curriculares que acoge la Declaración de Bolonia se destacan los seis propósitos fundamentales: 1) Disposición de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones; 2) Adopción de un sistema basado en tres ciclos cuyo primer nivel se llama de Grado de 3 o 4 años, un segundo ciclo de 1 a 2 años denominado Master y un tercer ciclo de Doctorado; 3) Establecimiento de un sistema internacional de créditos; 4) Promoción de la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo; 5) Promoción de la cooperación europea para garantizar la calidad de la educación superior y 6) Promoción de una dimensión europea de la educación superior. (Bolonia, 1999,p,2).

El cuarto hito de la educación superior en el mundo lo constituye la Conferencia Mundial de Educación Superior 2009 llevada a cabo en la sede de la UNESCO en París, los días 5 al 8 de julio del 2009 que sirvió para revisar los logros alcanzados en la Declaración de 1998 de la primera Conferencia Mundial de Educación Superior celebrada en la misma sede y ciudad. La Declaración de la segunda Conferencia Mundial de la Educación Superior trató temas relacionados con la responsabilidad social de la educación superior en el mundo. Uno de los aspectos relevantes de la Declaración final afirma:

“Las políticas y las inversiones deben apoyar la diversidad de la educación terciaria post secundaria y la investigación, contando con las universidades, pero sin limitarse sólo a estas; también deberán trascender en los métodos de enseñanza y aprendizaje para responder a las cambiantes necesidades de los nuevos y diversos alumnos.” (UNESCO, 2009, p.4).

Esta postura de la UNESCO significa que las instituciones de educación deben preparar planes educativos y ejecutar investigaciones para mejorar la práctica pedagógica. Pero además esta investigación debe hacerse en el campo disciplinar, pero quizás más desde una ciencia aplicada que desde la perspectiva de la ciencia básica, por los elevados costos que demanda esta última.

El quinto llega al plano latinoamericano en donde es importante destacar la función que ha cumplido el proyecto ALFA-TUNING cuyo propósito es articular las estructuras educativas de América Latina a través de la reflexión, el análisis de la información para elevar la calidad de la enseñanza en la región. El proyecto ALFA-TUNING nace de su similar europeo durante la IV reunión de seguimiento del Espacio Europeo de Educación Superior celebrado en la ciudad de

Córdoba (España) en el mes de octubre del año 2002. El proyecto ALFA-TUNING maneja cuatro líneas de trabajo: Línea 1: Competencias genéricas y específicas que se comparten en todas las titulaciones para que académica y laboralmente permita la movilidad entre diferentes países.; Línea 2: Enfoques de enseñanza y aprendizaje que contribuyan al desarrollo adecuado de las competencias y éstas se puedan evaluar a través de estándares internacionales; Línea 3: Créditos Académicos, los cuales se miden con base en el trabajo del estudiante tanto de manera presencial e independiente que se requiere para abordar la competencia y Línea 4: Calidad y transparencia para establecer la correspondencia entre los elementos básicos de la formación en los distintos sistemas de educación superior que garantice el aprendizaje de las competencias.

Estos movimientos internacionales generan impacto en Colombia y de esta manera aparece el Decreto 2655 del 9 de octubre del 2003 el cual persigue el establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y dentro de las cuales, en el capítulo segundo, se halla nuevamente el tema de los Créditos Académicos pero con la misma concepción e iguales términos de los expresados en Decreto 808, razón por la cual no se hace necesario su análisis para este documento.

Otro impacto de estas tendencias internacionales y regionales ya en el plano académico colombiano es la expedición de la Ley 1188 del 2008 en donde se explicita la necesidad de tramitar el registro calificado para los programas académicos previo el cumplimiento de las condiciones de calidad. Esta Ley se ha reglamentado con el Decreto 1295 del 20 de abril del 2010 cuyo propósito gira alrededor de la estructura curricular de los programas de pregrado y postgrado. Entre esas condiciones se destacan dos: la primera versa sobre la estructura curricular del programa lo cual tiene como trasfondo el modelo pedagógico y la segunda tiene que ver con la implementación de los créditos académicos en los diferentes espacios académicos.

Para el primer caso, la estructura curricular, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia expidió las características específicas para cada programa académico organizándolas por áreas: "Generalmente se ha considerado espacios demarcados que reúnen conocimientos organizados dentro de un área de formación que cumplen unos propósitos formativos específicos" (Díaz, 2002) y a la vez por los componentes: " Se consideran que, pertenecientes a una área de formación, tienen características propias y contribuyen de manera interrelacionada a la formación académica y profesional" (Díaz, 2002). Estos dos aspectos junto con los espacios académicos o asignaturas constituyen la malla curricular, espacio en donde se refleja la organización de los conocimientos básicos, disciplinares y profesionales, orientados por un modelo pedagógico para su ejecución. Así mismo el tiempo se organiza bajo el concepto de créditos académicos. La segunda está relacionada con los Créditos Académicos los cuales se entienden como la unidad de medida del trabajo académico para expresar todas las actividades que hacen parte del plan de estudios y que deben cumplir los estudiantes. Por lo tanto, un crédito académico equivale a 48 horas de trabajo académico del estudiante, que comprende las horas con acompañamiento directo del docente y las horas de trabajo independiente que el estudiante debe dedicar a la realización de actividades de estudio, prácticas u otras que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje. Así lo expresamente claramente el Decreto 1295 del 2010. Acto seguido el mismo Decreto tiene en cuenta que una hora con acompañamiento directo de docente supone dos horas adicionales de trabajo independiente en programas de pregrado y especialización y tres horas en programas de maestría.

Por último, el Decreto 1330 de 2019 retoma el concepto de Créditos Académicos con todas las características dadas en los anteriores Decretos, pero con una consideración especial donde expresa que “las instituciones deberán determinar la proporción entre la relación directa con el profesor y la práctica independiente del estudiante, justificada de acuerdo con el proceso formativo y los resultados de aprendizaje previstos para el programa”; lo cual obliga a las instituciones de educación superior a reconocer el trabajo que se ha realizado desde el tema del manejo de las unidades de labor académica, las relaciones históricas dadas en la anterior normativa y los nuevos sílabos que alinean los resultados de aprendizaje, con las actividades formativa y los criterios de evaluación que maneja el docente a nivel de micro currículo.

4.4. CAMPOS DE APLICACIÓN DE LOS CRÉDITOS ACADÉMICOS

La implementación de los créditos académicos en las instituciones de educación superior tienen cuatro dimensiones: a) el cambio del modelo pedagógico que pasa de un modelo centrado en la enseñanza hacia otro que promueve el aprendizaje y la investigación formativa; b) organización del tiempo presencial y del tiempo independiente dedicado al aprendizaje por parte del estudiante; c) organización de la agenda de trabajo de los docentes y d) el financiero relacionado con los pagos de matrículas de tal manera que el estudiante pueda organizar su propio plan de estudios para que pueda salir en menos tiempo de la universidad. Estos cuatro elementos serán tratados en este documento que servirá de orientación a directivos, estudiantes, profesores y padres de familia.

4.4.1. Modelo Pedagógico

En el modelo Pedagógico se analizó que la Fundación Universitaria Católica del Sur declaró que el Modelo Pedagógico Constructivista complementado con el Modelo Pedagógico Humanista serán los que guían el quehacer de los estudiantes y los docentes en todos los programas académicos que en el presente y en el futuro puedan obtener el registro calificado por el Ministerio de Educación Nacional. Por eso en este aparte solo se abordará aquellos elementos que tienen que ver con las nuevas actividades que promueven en el docente, los estudiantes y las instituciones el concepto de créditos académicos.

Es importante resaltar que los créditos académicos se crearon para promover en los estudiantes los siguientes aspectos:

- Promueve el auto direccionamiento del aprendizaje del estudiante el cual se hace siempre por fuera de clase en el tiempo independiente de los créditos académicos.
- Facilita la movilidad nacional e internacional de estudiantes junto con la flexibilidad curricular de los programas académicos.
- Busca nuevos contextos de autoaprendizaje por parte del estudiante que favorezcan otras formas de acceder al conocimiento. Se puede citar como ejemplo: las visitas permanentes a bibliotecas de la región, la consulta de base de datos disciplinares, el uso frecuente de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación con fines educativos, la consecución de sus propios textos, la investigación y las prácticas académicas.
- Organización personalizada del qué y cómo de sus aprendizajes en los espacios de asesoría establecida en diferentes espacios académicos.
- Requerir menos que el docente les suministre apuntes y buscar más fuentes de información complementaria que le permitan profundizar en las diferentes temáticas.

- Preparar con la debida anticipación el tema de la próxima clase para que su participación sea activa y propositiva, a través de la pre lectura de textos argumentativos que preparen los docentes.
- Demostrar por medio de los resultados de aprendizaje la aprehensión de los conocimientos y competencias profesionales y ocupacionales

El concepto del crédito académico también tiene una influencia directa en el nuevo rol que debe cumplir el docente en su relación del aprendizaje del estudiante, como:

- El disminuir el énfasis en la transmisión y transferencia del conocimiento en favor de la construcción del mismo para desarrollo de los conocimientos y las competencias profesionales en contextos reales e impulsar las competencias investigativas producidas en diversidad de contextos académicos.
- Pasar de un modelo pedagógico transmisionista y pasivo a un modelo pedagógico centrado en la interacción con el estudiante y en la creación del pensamiento, propiciado por las múltiples estrategias didácticas que el docente utilice.
- La transformación de estructuras verticales en la relación con sus estudiantes a estructuras más horizontales y personalizadas, basadas en la responsabilidad, el respeto y la confianza.
- Manejar la flexibilidad pedagógica a fin de potenciar los futuros profesionales para que se sientan más competentes, más informados, autónomos auto dirigidos e investigadores.
- Verificar el funcionamiento de las estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje académica, lo cual le permitirá innovar y proponer otras nuevas formas de acceder al conocimiento.
- Garantizar a través de los resultados de aprendizaje el logro de los conocimientos y competencias que requiere el estudiante.

4.4.2. Tiempo de docencia directa y tiempo independiente.

Ahora bien, el periodo de permanencia del estudiante en el aula de clase, laboratorio, escenario deportivo, sala de sistemas o sitio de práctica, se denomina tiempo de acompañamiento directo del docente. Durante este tiempo, el estudiante puede desarrollar una actividad pedagógica como la clase magistral, participar en una discusión, trabajar con una guía en un taller o laboratorio o realizar una práctica académica orientada por un profesor.

De otra parte, el tiempo independiente se entiende como el periodo adicional al de acompañamiento directo con el docente dedicado exclusivamente por el estudiante, sin presencia del docente, a lecturas previas y posteriores, al estudio de materiales de consulta, a la solución de problemas, a la preparación y redacción de informes y ensayos, entre otras actividades, según los trabajos que el docente les haya señalado. En otras palabras, este tiempo se lo considera como la posibilidad que tiene el estudiante de profundizar y practicar con el propósito de construir su propio conocimiento que fortalezca sus competencias comunicativas, profesionales e investigativas.

Hasta aquí la normatividad general y nacional, ahora es importante conocer como la contextualiza la Fundación Universitaria Católica del Sur en sus programas académicos con respecto al trabajo del docente en el tiempo independiente, cuyas funciones son:

- Asesorar al estudiante o grupo de estudiantes para abordar el Proyecto Emprendimiento Empresarial que se desarrolla en cada semestre según lo planificado en el plan de estudios y de lo cual se deja constancia en el acta que se levante de dicho encuentro.
- Articular los espacios académicos de un mismo semestre del plan de estudios con el Proyecto Emprendimiento Empresarial para lo cual cuenta con el tiempo denominado Coordinación de Áreas y Campos de Formación.
- Evaluar los trabajos de los estudiantes que son el resultado de la utilización del tiempo independiente en la ejecución del Proyecto Emprendimiento Empresarial y que evidencia el proceso de avance del autoaprendizaje.

Esto requiere una planeación oportuna, todas las actividades se plasman en las actividades de formación de los micro currículos de casa asignatura, que cumple con la función académica de diseñar los espacios académicos o asignaturas, dentro y fuera del aula de clase. En esta medida el plan de trabajo da cuenta de los contenidos programáticos, las estrategias didácticas, los medios evaluativos y los tiempos. En los créditos académicos, la evaluación se la utiliza como facilitador del aprendizaje, o como elemento que guía la práctica docente al permitir identificar el logro de los propósitos fundamentales del trabajo presencial e independiente en torno a un tema, y de esta manera servir de retroalimentación al proceso y al estudiante para mejorar el aprendizaje. La evaluación es sistemática y permanente, se hace al inicio, durante el desarrollo y al finalizar el semestre.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente y teniendo en cuenta que las condiciones institucionales del Decreto 1330 de 2019 exigen analizar el tema de los créditos académicos como una expresión de "todas las actividades de formación que estén incluidas en el plan de estudios" y que representa el esfuerzo que hace el estudiante para alcanzar los resultados de aprendizaje de manera independiente o con el acompañamiento del docente en su proceso de formación.

A diferencia de la anterior normativa que regía para los créditos académicos, en donde se estableció una relación de uno a dos para los programas de pregrado, es decir, por cada hora de tiempo de acompañamiento directo por parte del docente por dos horas de tiempo independiente del estudiante; hoy en día las instituciones de educación superior "deberán determinar la proporción entre la relación directa con el docente y la práctica independiente del estudiante", teniendo en cuenta que en Colombia prima el modelo pedagógico centrado en el aprendizaje, razón por la cual los estudiantes deben gozar de un mayor tiempo independiente para gestionar y administrar su propio conocimiento.

Como cada una de las asignaturas en cuanto a la organización del conocimiento tiene diferentes formas de realizarlo, es importante establecer unas categorías que logren darle su propia identidad. Una de ellas es clasificar las asignaturas en teóricas, teórico prácticas y totalmente prácticas. Las primeras, asignaturas teóricas, son espacios académicos con tratamientos de contenidos disciplinares o interdisciplinares, principalmente de carácter declarativo. En este sentido la Fundación Universitaria Católica del Sur está haciendo referencia al fundamento teórico de la asignatura, la cual se expresa a través de conceptos, principios, hechos, datos y soportes epistemológicos; los cuales se consignan en los micro currículos en la columna del saber. Respecto a la evaluación de este tipo de saberes, la evaluación admite sólo respuestas correctas o incorrectas, en la cual se deben evaluar aquellos datos o hechos que se deban recuperar frecuentemente en el contexto de actividades cotidianas y la experiencia vivida del alumno en la

interacción de éste con su realidad; pero no desde una perspectiva memorística sino en la capacidad de interpretar, reflexionar y recrear en contextos reales. Las respuestas no pueden fundarse sobre la opinión sino en conocimientos puramente reconocidos por la sociedad científica o disciplinar.

Las asignaturas teórico práctico están dedicadas al tratamiento de contenidos conceptuales, procedimentales, técnicos y actitudinales. Aquí hay una combinación entre lo conceptual y lo procedimental entendiendo esto último como a la ejecución de procesos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas o métodos. En otras palabras, el saber procedimental es de tipo práctico. Respecto de la evaluación se debe considerar hasta qué punto el alumno es capaz de utilizar cada concepto y procedimiento; como por ejemplo la capacidad que tiene el estudiante en aplicar los conocimientos en la solución de problemas teóricos o en casos reales. De esta manera, es necesario y pertinente tener en cuenta que cuando los procedimientos están bien aprendidos se aplican con facilidad y que cuando se han practicado con frecuencia se realizan ágilmente, de manera muy precisa y hasta automáticamente y no mecánicamente como sucedía antes. Los saberes procedimentales se hallan en la columna del saber hacer de cada micro currículo.

Por último, la Fundación Católica del Sur afirma que las asignaturas prácticas están dedicadas al tratamiento de contenidos procedimentales, técnicos, metodológicos y actitudinales. Si bien es cierto que hacen énfasis en lo práctico se puede afirmar que son constructos que median las acciones de los estudiantes y que están compuestos de tres elementos: el cognitivo, conductual y afectivo; lo cual generan experiencias subjetivas que implican juicios de valor por parte del mismo estudiante. Aquí la evaluación se lleva a cabo, principalmente, a partir de la observación de las acciones, producciones y actitudes del alumno y de la manera como las enfrenta en sus manifestaciones y expresiones verbales sobre sus mismos resultados recurriendo a la realidad.

Con base en toda esta justificación sobre la organización, planeación y ejecución de las asignaturas en la Fundación Universitaria Católica del Sur se estableció la siguiente relación con respecto a los créditos académicos:

Tabla 39. Asignaturas y créditos académicos pregrado presencial

TIPO ASIGNATURA	RELACIÓN	DIRECTA	INDEPENDIENTE	TOTAL
Teórica	1:2	16	32	48
Teórica-Práctica	2:1	32	16	48
Práctica	3:1	48	0	48

Fuente: Fundación Universitaria Católica del Sur. Pasto: 2020

Por último, hechas las aclaraciones sobre los tipos de asignaturas que se pueden presentar en los diferentes planes de estudios de la Fundación Universitaria Católica del Sur, se procede al cálculo del número de créditos académicos del proceso formativo el cual "resulta de dividir en cuarenta y ocho (48) el número total de horas que debe emplear el estudiante para cumplir satisfactoriamente las metas de aprendizaje, en un periodo académico". Para la Fundación Universitaria Católica del Sur cada periodo académico consta de dieciséis (16) semanas de clase por una (1) semana de exámenes finales. Para efectos de dichos cálculos se debe seguir el siguiente procedimiento;

1. Se define el total de horas presenciales semanales requeridas para cada asignatura o espacio académico, las cuales se desarrollan en sesión general con la participación de los docentes de las respectivas áreas de conocimiento y en ellas se hace acompañamiento directo por parte del profesor al proceso de los estudiantes. Como se ha señalado, esta definición depende de las metodologías y estrategias pedagógicas acordadas para alcanzar los propósitos de formación, considerando el tiempo durante el cual el estudiante requiere de ese acompañamiento directo para lograr las metas de aprendizaje propuestas.

Asignatura X: Intensidad horaria semanal (IHS): 4 horas (ejemplo)

2. Se multiplica el total de horas presenciales por el número de semanas definidas por la institución para un período académico y que se consideran necesarias para cumplir con los propósitos de formación de la asignatura o actividad académica; el resultado que arroja corresponde al total de horas presenciales del período académico (**HPPA**).

En la Fundación Universitaria Católica del Sur ese período académico es de 16 semanas (**NS**). Luego la fórmula queda de la siguiente manera:

HPPA = IHS x NS. Por lo tanto y para el ejemplo sería **HPPA = 4 x 16 = 64 horas**.

3. Asumiendo la relación de dos horas de actividad independiente por una hora de trabajo presencial de aula, se multiplica el total de horas presenciales del período académico por 3 y se obtiene el total de horas de trabajo académico del estudiante en un período (**THTA**).

THTA = HPPA x 3 **THTA = 64 x 3 = 192 horas**

4. Se divide el total de horas de trabajo académico del estudiante en un período (**THTA**) por 48, para obtener el número de créditos de la asignatura o espacio académico (**C**).

C = THTA/48, para el ejemplo **C = 192 / 48 = 4 créditos**

En el anterior ejemplo, las horas de trabajo académico semanal del estudiante podrían estar distribuidas de la siguiente forma, según las categorías arriba establecidas:

Acompañamiento directo: 4 horas semanales

Trabajo independiente: 8 horas semanales

Total, horas de trabajo académico: 12 horas semanales.

Si se tratara de un laboratorio, se considera que el mismo exige plena asistencia directa del docente y, por tanto, no hay trabajo independiente por fuera del mismo; en este caso, si la intensidad horaria semanal (IHS) es de 3 horas, el valor en créditos será 1, porque: **HPPA = 3 x 16 = 48 horas**

THTA = 48 x 1 = 48 horas

C = 48 / 48 = 1 crédito

En los casos relacionados a las asignaturas de trabajo de grado, se debe estimar por parte del comité curricular del programa la proporción de trabajo independiente del estudiante, por cada hora de asistencia con el asesor o tutor. Esta proporción, por la naturaleza de dicho trabajo, puede y debe ser superior a dos (2) horas.

Por último, resulta importante y oportuno el declarar la distribución de los créditos académicos para las diferentes modalidades de formación: presencial, distancia, virtual y dual. Así mismo los

niveles que se ofrecen dentro de la educación superior como son el técnico profesional, tecnológico, profesional universitario, especialización, maestría y doctorado.

Tabla 40. Nivel de formación

NIVEL DE FORMACIÓN	NÚMERO DE CRÉDITOS
Técnico Profesional	Hasta 60
Tecnólogo	Hasta 95
Profesional Universitario	Hasta 170
Especialización	Hasta 30
Maestría	Hasta 45
Doctorado	Hasta 80

Fuente: Políticas académicas Universidad Católica de Manizales.
Manizales: UCM, 2020

Tabla 41. Niveles y modalidades por semestre

NIVEL DE FORMACIÓN	MODALIDADES DE FORMACIÓN		
	CRÉDITOS POR PERIODO ACADÉMICO		
	PRESENCIAL	DISTANCIA	VIRTUAL
Técnico Profesional	13 hasta 15	13 hasta 15	13 hasta 15
Tecnólogo	13 hasta 16	13 hasta 16	13 hasta 16
Profesional Universitario	15 hasta 17	15 hasta 17	15 hasta 17
Especialización	12 hasta 15	12 hasta 15	12 hasta 15
Maestría	10 hasta 12	10 hasta 12	10 hasta 12
Doctorado	11 hasta 13	NA	NA

Fuente: Políticas académicas Universidad Católica de Manizales. Manizales: UCM, 2020

Tabla 42. Niveles y modalidades con respecto tiempo directo e independiente

NIVEL DE FORMACIÓN	MODALIDADES DE FORMACIÓN		
	RELACIÓN DE TIEMPO DIRECTO E INDEPENDIENTE		
	PRESENCIAL	DISTANCIA	VIRTUAL
Técnico Profesional	1:2	1:5	1:5
Tecnólogo	1:2	1:5	1:5
Profesional Universitario	1:2	1:5	1:7
Especialización	1:2	1:5	1:7
Maestría	1:3	1:5	1:7
Doctorado	1:5	NA	NA

Fuente: Políticas académicas Universidad Católica de Manizales. Manizales: UCM, 2020

Tabla 43. Aplicación de créditos según la modalidad

MODALIDAD	DIRECTA	INDEPENDIENTE	TOTAL
1:2	16	32	48
1:3	12	36	48
1:5	8	40	48
1:7	6	42	48

Fuente: Políticas académicas Universidad Católica de Manizales. Manizales: UCM, 2020

Tabla 44. Porcentajes por área de formación en pregrado

ÁREA DE FORMACIÓN	RANGO DEL PORCENTAJE
Área de formación en ciencias básicas	10 al 20%
Área de formación disciplinar	50 al 70%
Área de formación socio humanística	10 al 20%

Fuente: Políticas académicas Universidad Católica de Manizales. Manizales: UCM, 2020

Tabla 45. Porcentajes por área de formación en especialización

ÁREA DE FORMACIÓN	RANGO DEL PORCENTAJE
Área de formación disciplinar	65 al 75%
Área de formación investigativa	20 al 25%
Área de formación socio humanística	6 al 15%

Fuente: Políticas académicas Universidad Católica de Manizales. Manizales: UCM, 2020

Tabla 46. Porcentajes por área de formación en maestría en profundización

ÁREA DE FORMACIÓN	RANGO DEL PORCENTAJE
Área de formación disciplinar	40 al 60%
Área de formación investigativa	20 al 40%
Área de formación socio humanística	8 al 20%

Fuente: Políticas académicas Universidad Católica de Manizales. Manizales: UCM, 2020

Tabla 47. Porcentajes por área de formación en maestría en investigación

ÁREA DE FORMACIÓN	RANGO DEL PORCENTAJE
Área de formación disciplinar	30 al 50%
Área de formación investigativa	30 al 50%
Área de formación socio humanística	8 al 20%

Fuente: Políticas académicas Universidad Católica de Manizales. Manizales: UCM, 2020

4.4.3. Agenda de Trabajo de los Docentes

La asignación de horas semanales para los docentes según la modalidad de tiempo completo, medio tiempo u hora cátedra, se hará teniendo en cuenta la siguiente tipificación mostrada en la siguiente tabla. Es importante destacar que el docente tiempo completo fuera de asumir las horas de docencia y administrativas deberá trabajar en el proceso misional de investigación o proyección, de acuerdo al plan de trabajo que concerté semestralmente con el Director de Programa. Lo mismo sucederá con el docente medio tiempo, pero que para las funciones sustantivas de la universidad podrá hacer un contrato específico por esas actividades. Por último, el docente hora cátedra trabajará únicamente la función sustantiva de la docencia, pero que el tiempo de docencia indirecta deberá asumir las responsabilidades propias de esa actividad para ejercerlas con idoneidad.

Tabla 48. Asignación de horas semanales según tipo de contratación

Actividades en la agenda de trabajo	Tiempo Completo	Medio Tiempo	Hora Cátedra
Docencia Directa	Hasta 20 horas	Hasta 12 horas	5 - 9

Docencia Indirecta	Hasta 10 horas	Hasta 6 horas	0
Investigación o Proyección Social	7 – 8	2 - 4	0
Apoyo administrativo	6– 2	2 - 4	0

Fuente: Fundación Universitaria Católica del Sur: Pasto, 2021

Un plan de trabajo es la organización secuencial de actividades que sirve como hoja de ruta para tener en un único lugar todas los objetivos, procesos y tareas que debe de realizar un docente tiempo completo o el grupo de investigación para alcanzar las metas de investigación, extensión o proyección social que haya acordado con la Institución. A continuación, se presenta la estructura de un plan de trabajo para la Fundación Universitaria Católica del Sur.

Figura 4. Plan de trabajo de los profesores



Fuente: Fundación Universitaria Católica del Sur: Pasto, 2021

- ❖ **QUÉ** tareas hay que repartir: ACCIONES
- ❖ **CUÁNDO** hay que entregar las tareas: TIEMPO
- ❖ **CÓMO** vamos a conseguir los objetivos: ESTRATEGIA
- ❖ **DÓNDE** se van a realizar las acciones: CANALES
- ❖ **QUIÉN** lo va a hacer: RESPONSABILIDADES
- ❖ **CUÁNTOS** recursos van a ser necesarios: HUMANOS, TÉCNOLÓGICOS.
- ❖ **QUÉ** se espera conseguir (objetivos).
- ❖ **CÓMO** sabremos si hemos cumplido los objetivos

Las actividades que tienen que desarrollar los docentes tiempo completo, medio tiempo y hora cátedra con respecto a la producción de materiales didácticos dentro del tiempo de docencia indirecta, debe estar acorde con lo planteado en el Acuerdo 02 de 2020 de CESU que expresa "los profesores producen materiales propios del nivel de formación para el desarrollo de las actividades académicas, que soportan los ambientes de aprendizaje y que se evalúan periódicamente con base en criterios y mecanismos académicos previamente definidos, de acuerdo con el nivel de formación y la modalidad del programa académico", los cuales deben ser

del dominio y conocimiento de los estudiantes y el cuerpo directivo de la Fundación Universitaria Católica del Sur, para lo cual debe subirlo a la plataforma de gestión del aprendizaje que señale la Institución.

Así mismo deberá diseñar, aplicar, procesar y calificar las evaluaciones que presenten los estudiantes según el tipo de conocimiento, haciendo uso de diversos medios, técnicas e instrumentos de evaluación. Además, de acuerdo con la Resolución 15224 del 2020 el docente debe "Incorporar las evidencias de la evaluación, seguimiento y retroalimentación de los estudiantes, articuladas con el sistema de información", razón por la cual dichas evidencias deben ser de dominio público, especialmente en la visita de pares académicos del Ministerio de Educación Nacional, para ello debe subirlas a la plataforma de gestión del aprendizaje de la Fundación.

Para las actividades de investigación, proyección social y tiempo administrativo se concertará con el Director de Programa dichas acciones las cuales se concertarán al comienzo de la contratación y serán subidas al sistema de información para su planeación, ejecución, evaluación y cumplimiento, por lo menos en los siguientes aspectos:

Tabla 49. Clasificación de las actividades docentes por función sustantiva

DOCENCIA DIRECTA	Todas aquellas actividades que implican una relación directa con los estudiantes y pueden consistir en la clase magistral, el seminario, el curso dirigido, el taller, el laboratorio, el trabajo de campo, y la práctica supervisada.
DOCENCIA INDIRECTA	Diseño y elaboración de material de clase Diseño y elaboración de actividades académicas Diseño y elaboración de evaluaciones Atención y asesoría al estudiante en el tiempo independiente Calificación de evaluaciones Calificación de actividades académicas.
INVESTIGACIÓN	Coordinación grupos de investigación Coordinación de semilleros de investigación Coordinación del Centro de Investigaciones del Programa Ejecución de proyectos de investigación Publicación de libros Publicación de capítulos de un libro Publicación de artículos en revistas indexadas Patentes Asesoría de trabajos de grado de estudiantes Jurado calificador de trabajos de grados de los estudiantes como requisito de grado Acompañamiento y asesoría del proyecto organizacional empresarial como requisito de trabajo de grado
PROYECCIÓN SOCIAL, EXTENSIÓN E	Programación de eventos (congresos, seminarios, talleres, conferencias, diplomados). Coordinación de prácticas empresariales, profesionales y pedagógicas. Convenios con ONG's, municipios, gobernación, entidades territoriales. Participación en los proyectos de los planes de desarrollo departamental y municipal. Investigaciones que abordan problemáticas del entorno social. Agenda de trabajo concertada con la Pastoral Social de la Diócesis de Pasto

GESTIÓN ADMINISTRATIVA	<p>Acompañamiento y asesoría en los proyectos interdisciplinarios</p> <p>Producción de documentos para procesos de renovación del registro calificado y acreditación voluntaria.</p> <p>Participación en los órganos de dirección de los comités y consejos.</p> <p>Producción y seguimiento de informes de autoevaluación y plan de mejoramiento del programa</p> <p>Labores de dirección de programa</p>
CUALIFICACIÓN DOCENTE	<p>Actividades de formación complementaria para el fortalecimiento y mejoramiento de la labor docente</p>

Fuente: Fundación Universitaria Católica del Sur: Pasto, 2021

4.4.4. Derechos Pecuniarios

Diferente manera de contribuir a tener un currículo flexible es permitir que el alumno organice su plan de estudio de acuerdo a su ritmo de aprendizaje. Algunos estudiantes por sus múltiples compromisos laborales o familiares desearán ir a un ritmo más que bajos que el resto de sus compañeros; en cambio, otros alumnos los podrán realizar con mayor celeridad que los demás. Por esta razón, se prevé el pago de matrícula para cada semestre académico por la modalidad de créditos académicos, bajo los siguientes parámetros.

Tabla 50. Pago de matrícula por créditos

NÚMERO DE CRÉDITOS SEMESTRE	% DEL VALOR DE LA MATRÍCULA
9 créditos hasta el tope máximo	100%
4 a 8 créditos	50%
1 a 3 créditos	25%

Fuente: Fundación Universitaria Católica del Sur: Pasto, 2021

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ERASO ARCINIEGAS, Gerson etall. Modelos Pedagógicos con enfoque Cognitivo. Madrid: Editorial Académica Española, 2013
- DÍAZ- BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo. México: Mac-Graw Hill, 2005.
- FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA DEL SUR. Proyecto Educativo Institucional. Pasto: FUCS, 2021
- YOUTUBE. <https://www.youtube.com/watch?v=ZnaEXu9M8Bc>, abril 12 del 2021
- NOT, Louis. Pedagogías del Conocimiento. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 2000
- APPLE, Michael. Teoría Crítica y Educación. Barcelona: Paidós, 1998.
- BOBBITT, Franklin. El curriculum. Boston: Riverside Prees, 1918.
- BORRERO, Alfonso C.S.J. Simposio Permanente sobre la Universidad en el siglo XXI. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2001.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, Oscar; PENSADO FERNÁNDEZ, María Elena y RAMÍREZ VÁZQUEZ, Yolanda. La formación integral de los estudiantes universitarios: una perspectiva de análisis de sus áreas de interés. México: Universidad de Veracruz. 2017. **En:** <https://www.uv.mx/iiesca/files/2018/03/02CA201702.pdf>.
- DÍAZ, Mario. Flexibilidad y educación superior en Colombia. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2002.
- ERASO ARCINIEGAS, Gerson. Proyecto Pedagógico Disciplinar: Pasto: Universidad Cesmag, 2008.
- FREIRE, Paulo. Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.
- KEMMIS, Stephen. El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Ediciones Morata, 1988.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Marco Nacional de Cualificaciones. Bogotá: Colombia Aprende, 2017.
- MAGENZHO K., Abraham. Curriculum, educación para la democracia en la Modernidad. Bogotá: Antropos, 1996.
- TORUÑO ARGUEDAS, César. Marcos conceptuales para el currículo crítico. Revista Actualidades Investigativas: universidad de Costa Rica. Volumen 20, número 1, enero-abril 2020, pp 1-27.
- Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y la Acreditación. Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados de aprendizaje. Madrid: ANEKA, 2008.
- BANCAYÁN ORÉ, Carlos. Operacionalización de la taxonomía de Anderson y Krathwohl para la docencia universitaria. Lima: Revista PAIDEIA XXI, V. 3, # 4: 2013, pp. 109-119.
- BIGGS. Calidad del aprendizaje Universitario. Madrid: NARCEA, 2006
- CASTILLO, Mónica. Curso de Resultados de Aprendizaje. Bogotá: Analítica Académica, 2020
- KENNEDY, Declan. Redacta y utilizar resultados de Aprendizaje. Un manual práctico. Irlanda: University College Cork, 2007.
- MORIN, Edgar. El Método III: El conocimiento del conocimiento. Madrid: Cátedra, 2002.
- Universidad del Rosario. Guía para la construcción de los sílabos. Lineamientos Académicos. Bogotá: Vicerrectoría Académica, 2018.

Promoviendo
**EL DESARROLLO HUMANO
INTEGRAL SOSTENIBLE**



UniCatólica del Sur
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA DEL SUR

Calle 18 No. 56-02 Torobajo
PBX (2) 731 3420 Cel. 314 778 3658
Pasto, Nariño - Colombia

www.unicatolicadelsur.edu.co