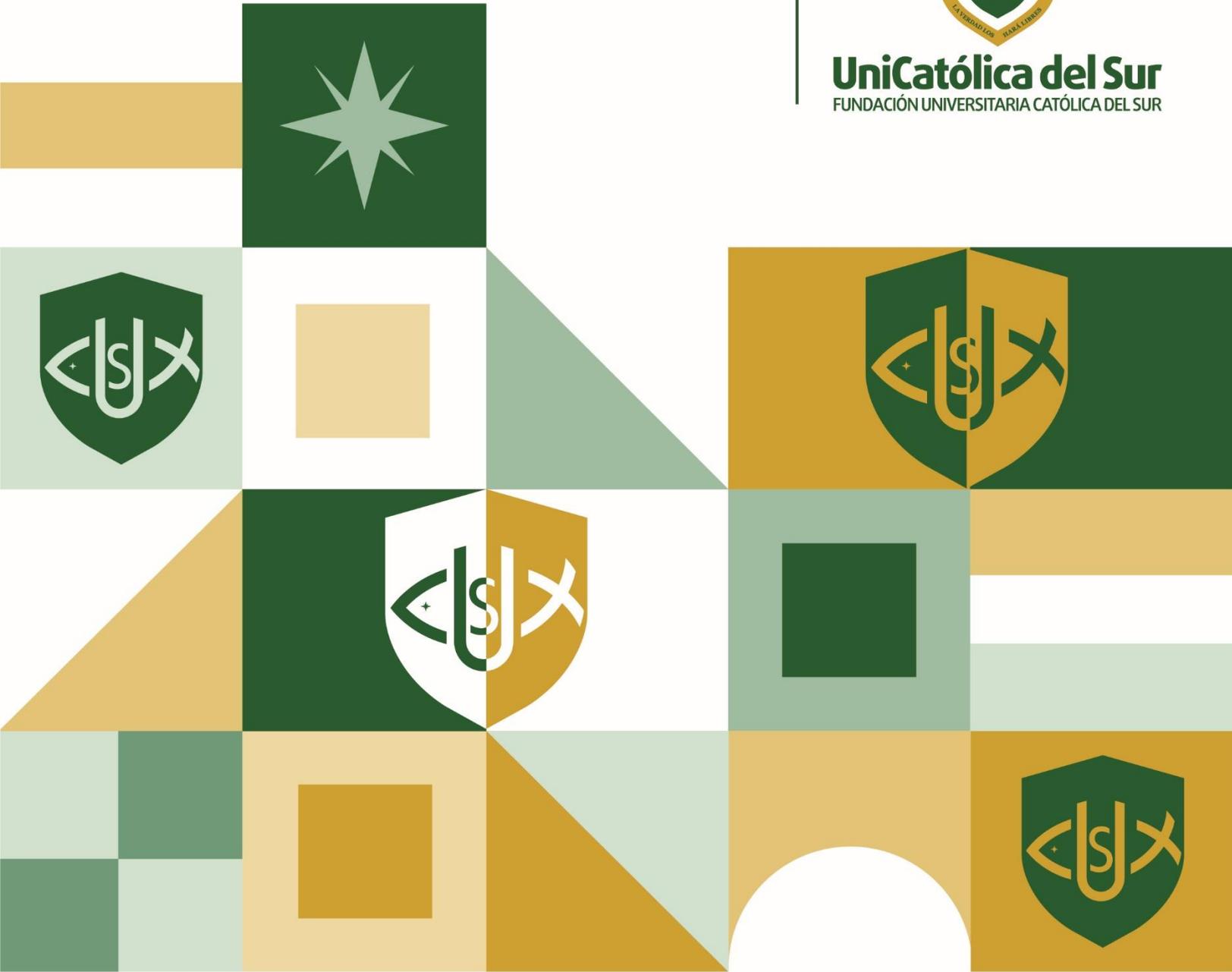


Política Académica

Actualización



UniCatólica del Sur
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA DEL SUR



POLÍTICA ACADÉMICA

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA DEL SUR

CONSEJO SUPERIOR

Mons. Juan Carlos Cárdenas Toro
Presidente

Dra. Enma Guerra Nieto

Dra. Doris Sarasty Rodríguez

Dr. Gerardo León Guerrero Vinueza

Mons. Julio Enrique Prado Bolaños

Pbro. Jaime Alberto Cabrera Arcos

Pbro. Germán Rosero Arce

CONSEJO ACADÉMICO

Mg. Yoisse Nathaly Velasco Rodriguez
Rectora

Mg. Alexander Guillermo Ortega Rojas
Vicerrector de Proyección Social y Bienestar

Mg. Nancy Cabrera Bravo
Vicerrectora de Investigación, Innovación y Creación Artística y Cultural

Mg. Diana Escobar Murillo
Representante de Directores de Programa

PhD. Ivan Mauricio Argote Puateman
Representante de Profesores

Leandro Daniel Arcos Quelal
Representante de Estudiantes

Karol Elizabeth Minayo Quiñones
Representante de Egresados

CONSEJO DIRECTIVO

Miembros Ordinarios

Mg. Yoisse Nathaly Velasco Rodríguez
Rectora

Mg. Lucy Vianney Acosta de Leyton
Vicerrector Administrativo y Financiero

Mg. Alexander Guillermo Ortega Rojas
Vicerrector de Proyección Social y Bienestar

Mg. Nancy Cabrera Bravo
Vicerrectora de Investigación, Innovación y Creación Artística y Cultural

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

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

Invitados Permanentes

Pbro. Diego Agrada Jurado
Coordinador de Proyección Social e Internacionalización

Elaborado por:
PhD. Gerson Erazo Arciniegas

Actualizado por:
Mg. María Antonia Cabrera Insuasty

San Juan de Pasto, 26 de Junio de 2024



UniCatólica del Sur

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA DEL SUR

Resolución N° 15596 - 23 de septiembre de 2015
Ministerio de Educación Nacional

Promoviendo
**EL DESARROLLO HUMANO
INTEGRAL SOSTENIBLE**

**ACUERDO SUPERIOR No. 005
(25 de junio de 2024)**

Por medio del cual se aprueba la modificación integral de la Política Académica de la Fundación Universitaria Católica del Sur

EL CONSEJO SUPERIOR DE LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATOLICA DEL SUR, en uso de sus atribuciones estatutarias, y

CONSIDERANDO

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

Que, la Ley 30 de 1992 organiza en Colombia el servicio público de educación superior en su artículo primero establece que la misma "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 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 su artículo 2.5.3.2.3.1.3 define la estructura administrativa y académica como "el conjunto de políticas, relaciones, procesos, cargos, actividades de 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 de cuentas, b) políticas institucionales, c) gestión de 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 de aprendizaje, créditos y actividades".

Que, el Acuerdo 02 de junio de 2020, del Consejo Nacional de Educación Superior reglamenta los lineamientos de acreditación de calidad 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 académica presentada.

Que, el Acuerdo 002 de 24 de marzo de 2021, aprobó el Proyecto Educativo Institucional 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 la Institución.

VIGILADA MINEDUCACIÓN

📍 Calle 18 No. 56-02 Torobajo
Pasto, Nariño - Colombia

☎ PBX (2) 731 3420
📞 Cel. 314 778 3658

✉ correspondencia@unicatolicadelsur.edu.co

NIT. 900.901.398-7

www.unicatolicadelsur.edu.co



**Diócesis
de Pasto**



Que, el Consejo Superior aprobó las Políticas Académicas de la Fundación Universitaria Católica del Sur mediante Acuerdo 010 del 22 de junio de 2021.

Que, el Artículo 29 del Estatuto General de la Institución, determina que es función del Consejo Superior, aprobar las políticas institucionales garantizando que las mismas estén alineadas al Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Que, el Artículo 48 del Estatuto General de la Institución, determina que es función del Consejo Académico, preaprobar las políticas académicas alineadas con el Proyecto Educativo Institucional.

Que, como resultado de los procesos de autoevaluación institucional y de programas se identificaron oportunidades de mejora en las directrices de construcción de aspectos curriculares, resultados de aprendizaje, actividades e instrumentos de evaluación, contenidas en la Política Académica.

Que, en sesión ordinaria del Consejo Académico de fecha 6 de junio de 2024, este órgano, preaprobo la modificación Integral de la Política Académica.

Que, en sesión ordinaria del Consejo Superior de fecha 24 de junio de 2024, se presentó y aprobó la modificación Integral de la Política Académica.

Que, en mérito de lo expuesto,

ACUERDA:

PRIMERO. Aprobar la Modificación Integral de la Política Académica de la Fundación Universitaria Católica del Sur como documento que integra al presente Acuerdo.

SEGUNDO. Notificar a la Vicerrectoría Académica y de Extensión y a las demás dependencias de la Institución la decisión aquí adoptada junto con su anexo.

TERCERO. El presente acuerdo rige a partir de su expedición.

COMUNIQUESE Y CÚMPLASE

Dado en San Juan de Pasto, a los 25 días del mes de junio de 2024.


+ MONS. JUAN CARLOS CÁRDENAS
Presidente Consejo Superior


DARWIN HERRERA BENAVIDES
Secretario General

Proyectó: María Antonia Cabrera Insuasty
Revisó: María Camila Vela Franco
Aprobó: Yoisse Nathaly Velasco Rodriguez

¿Debe publicarse en la página web?
Si No

VIGILADA MINEDUCACIÓN



TABLA DE CONTENIDO

1. MODELO PEDAGÓGICO	6
1.1 MODELO PEDAGÓGICO CONSTRUCTIVISTA CON ENFOQUE HUMANISTA	6
1.2 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	9
2. EL CURRÍCULO	10
2.1 CONCEPTO DE CURRÍCULO	10
2.2 ENFOQUE CURRICULAR	12
2.3. PROCESO DE LA GESTIÓN CURRICULAR	15
2.4. IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR	38
3. RESULTADOS DE APRENDIZAJE	41
3.1. RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN LA UNICATÓLICA DEL SUR	41
3.2. REDACCIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE	42
3.3. LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN	44
4. EVALUACIÓN	46
4.1. ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN SEGÚN EL TIPO DE ASIGNATURA	46
4.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	47

1. MODELO PEDAGÓGICO

1.1 MODELO PEDAGÓGICO CONSTRUCTIVISTA CON ENFOQUE HUMANISTA

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 estudiante 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, a la vez, en la actividad interna del mismo en el momento en 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 el 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 profesor y el estudiante que reemplaza al modelo centrado únicamente en el conocimiento del profesor 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 en 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 profesor, 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 profesor y el estudiante abordan de manera conjunta los conocimientos para alcanzar los resultados de aprendizaje, el profesor 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 profesor 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 lo 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 profesor 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.

La Fundación Universitaria Católica del Sur realizó, en 2021, 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 profesores 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 de 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, 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 habla 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 microcurrículos 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 microcurrículos 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 microcurrículos 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 profesores 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 Sicomotriz.

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, profesores 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 profesor deberá organizar los microcurrículos 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.

1.2 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 al 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 metacognitivo frente a la formación profesional y humana de los estudiantes; además, este enfoque exige creatividad en las estrategias de enseñanza y un rol del profesor 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 metacognición que los lleve a aprender a aprender, entendido esto último, como la capacidad que tiene el estudiante, 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 estudiantes 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 elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar 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 profesores a través del plan de actualización docente en la Unicatólica del Sur.

Tabla 1. Estrategias de la Enseñanza Significativo

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	DESCRIPCIÓN
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. Estrategias de Enseñanza Significativa. 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.

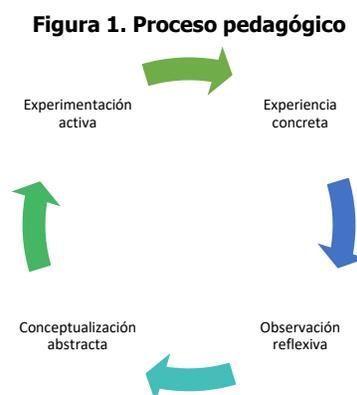
Según Kolb (1976) para que haya un aprendizaje experiencial es necesario hacerlo en cuatro pasos:

- 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.



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 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 profesor 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 tecnológicos 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, científica, 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 problémicos, 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 profesor desarrolle su asignatura 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 integración 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 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.

Según Bauchamp (1981), el currículo educativo tiene dos sentidos. El primero, habla de la planificación y organización de las actividades académicas para alcanzar la meta en el proceso formativo. El segundo, se refiere a todos los procesos y la estructura organizativa a través de los que dicho plan es aplicado. Por otra parte, Stenhouse (1981), establece tres visiones del Currículo, como son:

2.1.1. Currículo como contenido

Para Gagné (1967) un currículo es una secuencia de unidades de contenido organizadas de tal manera que el aprendizaje de cada unidad pueda ser logrado por un acto simple, apoyado por las capacidades especificadas de las unidades anteriores (en la secuencia) y que ya han sido dominadas por el estudiante. Lo anterior, es consistente con lo declarado en el Modelo Pedagógico Constructivista con Enfoque Humanista, en el que se habla del aprendizaje significativo, el cual menciona que el mismo es producto de un proceso secuencial que permite que el conocimiento se realice de forma gradual.

2.1.2. Currículo como planificación educativa

Para Conrad y Bauchamp (1971), el currículo como planificación, debe describir el alcance y organización del programa educativo, y tiene que mostrar la relación entre elementos tales como fines, objetivos, evaluación, materia, análisis de costos, entre otros. Así mismo, Hirst (1974), afirma que si el currículum es un plan que cubre actividades cuya finalidad es el logro de objetivos, es un plan que supone a su vez otros dos elementos, un contenido para ser usado, y unos métodos para ser empleados para el aprendizaje.

2.1.3. Currículo como realidad interactiva

Clandinin y Cornelly (1992) afirman que el currículo es una construcción realizada entre profesores y estudiantes, y en general, la creación activa de todos aquellos que directa e indirectamente participan en la vida académica. Así entonces, en este currículo se tiene en cuenta el conocido como currículo oculto, el cual se refiere a las experiencias y lecciones que la "escuela" brinda al estudiante de manera constante o incidental.

La Fundación Universitaria Católica del Sur entiende el currículo como una realidad interactiva, y de él hacen parte todas las actividades tanto académicas, como de investigación, bienestar y las que se desarrollan en la cotidianidad de la vida universitaria.

2.2 ENFOQUE CURRICULAR

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 2. 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 con enfoque 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 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 3. 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-Profesor	Los profesores 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 las 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.

2.3. 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 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.

2.3.1. 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. Para ello es necesario contextualizar la realidad externa a la Fundación Universitaria Católica del Sur.

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 que la universidad 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) "esta 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 (MNC). 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 operativiza en la estructura curricular que respondan a las dos vertientes por medio del avance de la investigación liderada por profesores y estudiantes con la aplicación de conocimientos en la resolución de necesidades reales de la sociedad y el aparato productivo y de servicios.

La Unicatólica del Sur establece que el diseño del currículo, se centra en gran medida en el diseño del plan de estudios y las estrategias de enseñanza aprendizaje utilizadas para la formación de los estudiantes. Antes de iniciar con las etapas del establecimiento de la estructura curricular mencionadas; selección, organización y distribución del conocimiento, es importante que se diseñe o ajuste, según sea necesario, el perfil del egresado, el cual es la meta a cumplir. Así entonces, las etapas para el diseño de la estructura curricular serán:

- Creación o ajuste del perfil de egreso.
- Selección
- Organización
- Distribución

2.3.1.1 Creación del Perfil de Egreso

El Perfil de Egreso del profesional es el resultado alcanzado por los estudiantes una vez finalicen su proceso de formación y debe describir de forma sintética las competencias adquiridas por el profesional, las oportunidades de desarrollo profesional y personal del egresado y el aporte que el mismo hará a la sociedad, dando cuenta de la formación integral brindada por la Institución. Este perfil debe responder a las tres dimensiones del conocimiento, las cuales conforman la competencia y son:

Tabla 4. Conformación de la competencia

CONOCIMIENTOS DECLARATIVOS	CONOCIMIENTOS PROCEDIMENTALES	CONOCIMIENTOS ACTITUDINALES
Se relaciona con los conocimientos teóricos, declarativos y especializados que aportan las disciplinas en el proceso de formación conceptual del profesional.	A partir de los conocimientos y habilidades adquiridos, el profesional pueda desarrollar acciones que le permitan poner en práctica lo aprendido desde una perspectiva ética y reflexiva	Son los principios, valores, actitudes y aptitudes con las cuales se asume un compromiso para contribuir al cumplimiento de la gestión de los procesos en las organizaciones.

Fuente: Sergio Tobón. 2009

El perfil del egresado tiene como fin brindar información a los aspirantes sobre lo que deben esperar como resultado del proceso de formación en el programa, delimitar competencias clave para el óptimo desempeño en los ámbitos de actuación y guiar la articulación curricular con los

grandes propósitos de formación del programa y la misión institucional.

En este sentido, el perfil de egreso es la meta a alcanzar y el plan de estudios es el camino para conseguirlo.

2.3.1.2. Selección

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 recontextualizados en el ámbito académico se debe hacer de manera colaborativa por parte de los profesores organizados en áreas o subáreas en el inicio y la finalización de cada semestre académico después de haber realizado la respectiva evaluación de los microcurrículos. Así entonces, el currículo es una selección de discursos seleccionados y recontextualizados. A partir del perfil de egreso del profesional de cada programa académico, se debe hacer esta recontextualización de saberes junto con la identidad institucional.

Es importante examinar la selección (¿qué se selecciona?, ¿qué se ofrece?) de los contenidos formativos de acuerdo con su relevancia, pertinencia, impacto científico o tecnológico, efectos sociales, económicos; con su utilidad para la comprensión y solución de problemas reales (ambientales, económicos, sanitarios, culturales, por ejemplo). Hacer una adecuada selección de los contenidos de la estructura curricular, es de vital importancia para asegurar que los conocimientos obtenidos cumplan con la meta que es aportar los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales para el desarrollo eficaz de su perfil de egreso.

2.3.1.3. Organización

Es el segundo aspecto de la estructura curricular planteada por Díaz (2002), en esta etapa se da cuenta de 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. El plan de estudios es la organización articulada de esas unidades. El mismo debe ser coherente y debe ser diseñado de forma secuencial con el fin de asegurar la apropiación adecuada de conocimientos.

El diseño del plan de estudios debe realizarse pensando en los conocimientos (Declarativos, Actitudinales y Procedimentales) que requieren los estudiantes para lograr el perfil del egresado una vez termine su proceso de formación.

Esta organización, en la Unicatólica del Sur, se ve reflejada en los planes de estudio a través de los campos, áreas, subáreas y asignaturas.

Campos de formación: La noción del campo de formación se ha tomado del concepto del campo científico, el cual está constituido 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” Díaz (2002) y que al ser recontextualizado 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. Estas unidades responderán a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación - Campos de Educación y Formación CINE – F 2013, de la UNESCO, la cual establece la categorización de los programas educativos de acuerdo a sus particularidades y sus contenidos temáticos.

Tabla 5. Campos de formación según clasificación CINE - F 2013

CAMPOS	CAMPOS ESPECÍFICOS	CAMPOS DETALLADOS
Programas y Certificaciones Genéricas	Programas y certificaciones básicos	Programas y certificaciones básicos
	Alfabetización y aritmética elemental	Alfabetización y aritmética elemental
	Competencias personales y desarrollo	Competencias personales y desarrollo
Educación	Educación	Ciencias de la Educación
		Formación para Docentes de Educación Preprimaria
		Formación para Docentes sin Asignatura de Especialización
		Formación para Docentes con Asignatura de Especialización
	Educación no Clasificada en otra parte	
Programas y Certificaciones Interdisciplinarios Relativos a Educación	Programas y Certificaciones Interdisciplinarios Relativos a Educación	
Artes y Humanidades	Artes	Técnicas Audiovisuales y Producción para Medios de Comunicación
		Diseño Industrial, de Modas e Interiores
		Bellas Artes
		Artesanías
		Música y Artes Escénicas
		Artes no Clasificadas en otra parte
	Humanidades (Excepto Idiomas)	Religión y Teología
		Historia y Arqueología
		Filosofía y Ética
		Humanidades (excepto idiomas) no clasificados en otra parte
	Idiomas	Adquisición del Lenguaje
		Literatura y Lingüística
		Idiomas no Clasificados en otra parte
Programas y Certificaciones Interdisciplinarios Relativos a las Artes y Humanidades	Programas y Certificaciones Interdisciplinarios Relativos a las Artes y Humanidades	
Ciencias sociales, periodismo e información	Ciencias Sociales y del Comportamiento	Economía
		Ciencias políticas y educación cívica
		Psicología
		Sociología, Antropología y Estudios Culturales
		Trabajo Social

CAMPOS	CAMPOS ESPECÍFICOS	CAMPOS DETALLADOS
		Ciencias Sociales y del Comportamiento no Clasificados en otra parte
	Periodismo e Información	Periodismo, Comunicación y Reportajes
		Bibliotecología, Información y Archivología
		Periodismo e Información no Clasificados en otra parte
Programas y Certificaciones Interdisciplinarios Relativos a Ciencias Sociales, Periodismo e Información	Programas y Certificaciones Interdisciplinarios Relativos a Ciencias Sociales, Periodismo e Información	
Administración de Empresas y Derecho	Educación Comercial y Administración	Contabilidad e impuestos
		Gestión Financiera, Administración Bancaria y Seguros
		Gestión y Administración
		Mercadotecnia y Publicidad
		Secretariado y Trabajo de Oficina
		Ventas al por Mayor y al por Menor
		Competencias Laborales
	Educación Comercial y Administración no Clasificados en otra parte	
	Derecho	Derecho
	Programas y Certificaciones Interdisciplinarios Relativos a Administración de Empresas y Derecho	Programas y Certificaciones Interdisciplinarios Relativos a Administración de Empresas y Derecho
Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística	Ciencias biológicas y afines	Biología
		Bioquímica
		Ciencias Biológicas y Afines no Clasificados en otra parte
	Medio ambiente	Ciencias del Medio Ambiente
		Medio Ambiente Natural y Vida Silvestre
		Medio Ambiente no Clasificados en otra parte
	Ciencias Físicas	Química
		Ciencias de la Tierra
		Física
		Ciencias Físicas no Clasificadas en otra parte
	Matemáticas y Estadística	Matemáticas
		Estadística
	Programas y Certificaciones Interdisciplinarios Relativos a Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística	Programas y Certificaciones Interdisciplinarios Relativos a Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística
	Uso de Computadores	

CAMPOS	CAMPOS ESPECÍFICOS	CAMPOS DETALLADOS
Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	Diseño y Administración de Redes y Bases de Datos
		Desarrollo y Análisis de Software y Aplicaciones
	Programas y Certificaciones Interdisciplinarios Relativos a Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) no Clasificados en otra parte
		Programas y Certificaciones Interdisciplinarios Relativos a Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)
Ingeniería, Industria y Construcción	Ingeniería y profesiones afines	Ingeniería y Procesos Químicos
		Tecnología de Protección del Medio Ambiente
		Electricidad y Energía
		Electrónica y Automatización
		Mecánica y Profesiones Afines a la Metalistería
		Vehículos, Barcos y Aeronaves de Motor
	Industria y procesamiento	Ingeniería y Profesiones Afines no Clasificadas en otra parte
		Procesamiento de Alimentos
		Materiales (Vidrio, Papel, Plástico y Madera)
		Productos Textiles (Ropa, Calzado y Artículos de Cuero)
	Arquitectura y Construcción	Minería y Extracción
		Industria y Procesamiento no Clasificados en otra parte
Programas y Certificaciones Interdisciplinarios Relativos a Ingeniería, Industria y Construcción	Arquitectura y Urbanismo	
	Construcción e Ingeniería Civil	
Agropecuario, Silvicultura, Pesca y Veterinaria	Agropecuario	Programas y Certificaciones Interdisciplinarios Relativos a Ingeniería, Industria y Construcción
		Producción agrícola y ganadera
		Horticultura (Técnicas de Huertas, Invernaderos, Viveros y Jardines)
	Silvicultura	Agropecuario no Clasificado en otra parte
		Silvicultura
		Pesca
Programas y Certificaciones Interdisciplinarios Relativos a Agricultura, Silvicultura, Pesca y Veterinaria	Veterinaria	
	Veterinaria	
Salud y Bienestar	Salud	Programas y Certificaciones Interdisciplinarios Relativos a Agricultura, Silvicultura, Pesca y Veterinaria
		Odontología y Estudios Dentales
		Medicina
		Enfermería y Partería

CAMPOS	CAMPOS ESPECÍFICOS	CAMPOS DETALLADOS
		Tecnología de Diagnóstico y Tratamiento Médico
		Terapia y Rehabilitación
		Farmacia
		Medicina y Terapia Tradicional y Complementaria
		Instrumentación Quirúrgica
		Salud no Clasificada en otra parte
	Bienestar	Atención a Adultos, Adultos Mayores con o sin Discapacidad
		Atención, Protección y Servicios a la Infancia, Adolescencia y Juventud
		Bienestar no Clasificado en otra parte
Programas y Certificaciones Interdisciplinarios Relativos a Salud y Bienestar	Programas y Certificaciones Interdisciplinarios Relativos a Salud y Bienestar	
Servicios	Servicios Personales	Servicios Domésticos
		Peluquería y Tratamientos de Belleza
		Hotelería, Restaurantes y Servicios de Banquetes
		Deportes
		Viajes, Turismo y Actividades Recreativas
		Servicios Funerarios
		Servicios Personales no Clasificados en otra parte
	Servicios de higiene y salud ocupacional	Saneamiento de la Comunidad
		Salud y Protección Laboral
		Servicios de Higiene y Salud Ocupacional no Clasificados en otra parte
	Servicios de seguridad	Educación Militar y de Defensa
		Protección de las Personas y de la Propiedad
		Servicios de Seguridad no Clasificados en otra parte
	Servicios de Transporte	Servicios de Transporte
	Programas y Certificaciones Interdisciplinarios Relativos a Servicios	Programas y Certificaciones Interdisciplinarios Relativos a Servicios

Fuente: Clasificación Internacional Normalizada de la Educación y Formación Adaptada para Colombia, DANE 2018.

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 dándole un sentido al manejo administrativo de las mismas; contribuyendo a la formación de manera interdisciplinaria del profesional que el día mañana se desenvolverá en el campo laboral o el investigativo.

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”, “De ahí que la organización más común de las áreas de conocimiento establecidas en una estructura curricular sea aquella regulada por la demarcación entre lo básico o general y lo específico o profesional”. Siguiendo esta orientación, la Ucatólica del Sur ha determinado que la estructura curricular de los programas académicos debe estar siempre organizada en las siguientes áreas:

Tabla 6. Áreas de formación de los programas de la Ucatólica del Sur

ÁREAS	DESCRIPCIÓN
ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA	Tiene como objetivo fundamental, desde las diferentes disciplinas y regiones del conocimiento, la formación científica general y el soporte multidimensional necesario para la apropiación del conocimiento profesional específico. Estas asignaturas contemplarán las asignaturas de las ciencias naturales y sociales, herramientas tecnológicas, fundamentación teórica y epistemológica de la disciplina.
ÁREA DE FORMACIÓN DISCIPLINAR	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 el área de formación disciplinar como un conjunto de conocimientos que pertenecen a una disciplina o profesión que permiten definir un perfil de acción. En esta área se contemplarán las asignaturas propias de la disciplina y las electivas de profundización. Esta área podrá estar dividida en subáreas, de acuerdo a la naturaleza de la disciplina.
ÁREA DE FORMACIÓN INSTITUCIONAL	Tiene como objetivo contribuir al desarrollo integral (profesional y humano) del estudiante: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual y social, ética, espiritualidad y proyección social. Basados en los marcos legales, en los principios personales y en los valores expresados en la misión institucional y del programa. Estas asignaturas contemplarán las electivas institucionales (los cursos de formación complementaria), la cátedra Ucatólica, práctica institucional, y las cátedras relacionadas con la formación sociohumanística.
ÁREA DE FORMACIÓN INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y EMPRENDIMIENTO:	Tiene como objetivo fundamental fortalecer los procesos de investigación formativa, innovación, creación artística, cultural y el emprendimiento, articulando los diferentes saberes y experiencias adquiridos durante la carrera, contribuyendo al afianzamiento y reconstrucción crítica de conceptos, creencias, símbolos e identidad. Estas contemplarán las asignaturas de fundamentación en investigación, innovación y emprendimiento.

Fuente: Modelo de Resultados de Aprendizaje, Ucatólica del Sur. 2023.

Esta visión amplia de los campos de formación 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 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. Todos los programas académicos de pregrado de la Unicatónica del Sur deberán contener las cuatro áreas de formación. Para el caso de programas de posgrado, el área de la formación básica dependerá de la naturaleza del programa.

Subáreas: La Unicatónica del Sur, define las subáreas como el conjunto de conocimientos que pertenecen al área de formación disciplinar, que articulados entre sí, sus resultados de aprendizaje le dan la particularidad a la disciplina o la profesión. El Consejo Académico será el encargado de definir las subáreas que conformarán el área disciplinar.

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

Para el caso de programas de pregrado de la Unicatónica del Sur 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 posgrado; si son especializaciones tendrán mayor importancia las del área disciplinar (por ser programas de profundización) y, en el caso de las maestrías y doctorados hace un mayor énfasis en el aspecto investigativo. Esto deberá ser tenido en cuenta cuando la Unicatónica del Sur defina la apertura de otros programas en los términos que establece la Ley.

2.3.1.4. 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.

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 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.

En la Unicatólica del Sur, la distribución se entiende desde dos visiones, la primera, es el tiempo que tomará la formación de los profesionales, en periodos académicos, y la duración del periodo académico que para el caso de los programas de la Institución es de 16 semanas. Por otra parte, se aplican los créditos académicos, los cuales son una unidad de medida del tiempo de las actividades académicas, establecida por el Ministerio de Educación Nacional. Equivale a 48 horas totales de trabajo del estudiante.

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 del plan de trabajo de los profesores 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.

a) Cambio del modelo pedagógico: Serán los que guían el quehacer de los estudiantes y los profesores en todos los programas 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 en menor medida que el profesor 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 preparan 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 profesor 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.

b) Organización del tiempo presencial y del tiempo independiente dedicado al aprendizaje por parte del estudiante

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 profesor 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.

Las horas totales de los créditos deben distribuirse en horas de trabajo directo con el profesor, las cuales a su vez se dividen en horas de trabajo teórico, trabajo teórico práctico y trabajo práctico que se desarrollan en el aula de clase o los escenarios de práctica; y las horas de trabajo independiente, las cuales corresponden a las horas que deba emplear el estudiante en actividades independientes de estudio, preparación de exámenes u otras que sean necesarias para alcanzar los resultados de aprendizaje propuestas.

En cuanto a la organización del conocimiento cada asignatura tiene diferentes formas de realizarlo, por ello, 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 microcurrículos. 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 estudiante 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 prácticas 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 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 estudiante 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 Universitaria Católica del Sur afirma que las asignaturas prácticas están dedicadas al tratamiento de contenidos procedimentales, técnicos, metodológicos y actitudinales. Si bien es cierto, 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 genera 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.

La Unicatólica del Sur establece que no se diseñen asignaturas con menos de 2 créditos académicos puesto que esto dificulta la distribución de trabajo directo e independiente. De acuerdo a lo anterior, la Unicatólica del Sur, establece la siguiente relación de tiempo en la distribución de créditos académicos:

Tabla 7. Asignaturas y créditos académicos pregrado presencial

TIPO ASIGNATURA	DEFINICIÓN	RELACIÓN DE HORAS	TRABAJO DIRECTO	TRABAJO INDEPENDIENTE	TOTAL
Teórica	Espacios académicos con contenidos principalmente de carácter declarativo. Se	1:2	16	32	48

	hace referencia al fundamento teórico de la asignatura, la cual se expresa a través de conceptos, principios, hechos, datos y soportes epistemológicos;				
Teórica-Práctica	Es un espacio académico que combina tanto la enseñanza de conceptos teóricos como la aplicación práctica de esos conceptos en situaciones concretas. o a lo procedimental.	2:1	32	16	48
Práctica	Espacios dedicados al tratamiento de contenidos puramente 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;	3:0	48	0	48

Fuente: Fundación Universitaria Católica del Sur. Pasto: 2020

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:

- 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 profesores de las respectivas asignaturas 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 los resultados de aprendizaje propuestos.

IHS: Intensidad horaria semanal

Ejemplo: La asignatura X, tiene una intensidad horaria de cuatro (4) horas a la semana y es una asignatura teórica.

- Una vez definida la intensidad horaria semanal de la asignatura, se multiplica el total de horas presenciales por el número de semanas que la Institución ha definido para cada 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**).

NS: Numero de semanas. En la Fundación Universitaria Católica del Sur ese período académico es de 16 semanas.

Luego la fórmula queda de la siguiente manera:

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

- Teniendo en cuenta la relación de horas de trabajo independiente y trabajo directo descrita en la tabla 7, se multiplica el total de horas presenciales del periodo académico por 3 y se obtiene el total de horas de trabajo académico del estudiante en un período (**THTA**).

THTA = HPPA x 3. Para el ejemplo sería **THTA = 64 x 3 = 192 horas**

- Se divide el total de horas de trabajo académico del estudiante en un período (**THTA**) entre 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 de horas de trabajo académico: 12 horas semanales.

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 8. Créditos Académicos por Nivel de Formación

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

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

Si bien la Unicatólica del Sur ha tomado como referencia las directrices de la Universidad Católica de Manizales por su cercanía y similitud, el número de créditos totales de los programas por cada nivel de formación, si al momento de definir los créditos totales de un programa se determina que

puedan ser más de los establecidos en la tabla anterior, deberá ser analizado por Consejo Directivo y Académico para su aprobación.

Hoy en día las instituciones de educación superior “deberán determinar la proporción entre la relación directa con el profesor 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.

Por lo anterior, la Unicatólica del Sur ha establecido rangos de porcentaje para las áreas específicas de los planes de estudio, asegurando así que los tiempos dedicados a cada área sean adecuados para el tipo de programa.

Tabla 9. Porcentajes por área de formación en los programas

PROGRAMA DE 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%
PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN UNIVERSITARIA	
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%
PROGRAMA DE 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%
PROGRAMA DE 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

c) Organización del plan de trabajo de los profesores

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 profesor tiempo completo o medio tiempo para alcanzar las metas de docencia, investigación, extensión o proyección social que haya acordado con la Institución. La asignación de horas semanales para los profesores según la modalidad de tiempo completo, medio tiempo u hora cátedra, se hará teniendo en cuenta la tipificación mostrada en la siguiente tabla.

Tabla 10. Asignación de horas semanales según tipo de contratación

Actividades en la agenda de trabajo	Tiempo Completo	Medio Tiempo	Hora Cátedra
Docencia Directa	De 13 a 20 horas	De 10 a 12 horas	De 5 a 9 horas

Docencia Indirecta	50% de las horas de docencia directa	50% de las horas de docencia directa	No tiene
Investigación o Proyección Social	Hasta 10 horas	Hasta 5 horas	No tiene
Gestión Administrativa	Hasta 10 horas	Hasta 5 horas	No tiene

Fuente: Fundación Universitaria Católica del Sur: Pasto, 2021

Esta tabla y distribución de las horas de docencia indirecta solo será aplicable a los planes de trabajo de los profesores tiempo completo y medio tiempo de los programas académicos de pregrado y posgrado. Los cursos de extensión y otros cursos de formación complementaria podrán o no tener docencia indirecta y la cantidad de horas de la misma será definida por el Consejo Académico.

Es importante destacar que el profesor tiempo completo y medio tiempo deberá asumir funciones sustantivas de investigación, proyección social, extensión, gestión administrativa de acuerdo al plan de trabajo que se ha concertado semestralmente con el Director de Programa. Sin embargo, el profesor hora cátedra trabajará únicamente la función sustantiva de la docencia sin tiempo de indirecto.

Para el caso de los profesores de práctica formativa en programas de salud, los mismos serán vinculados como profesores Medio Tiempo o Tiempo Completo, con la diferencia que las horas de permanencia en el escenario de práctica con los estudiantes se denominarán Docencia Directa y podrán ser la totalidad del tiempo de vinculación. No se les asignará horas de docencia indirecta, debido a que la intensidad horaria de las prácticas en salud es considerablemente más alta que las asignaturas prácticas en programas diferentes. En caso de que las horas asignadas para la práctica no sean las totales del tiempo de vinculación, es decir 40 horas para tiempo completo y 20 horas para medio tiempo, las horas que resten para completarlas, serán asignadas a otras funciones sustantivas.

A continuación, se presenta la estructura de un plan de trabajo para la Fundación Universitaria Católica del Sur.



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 profesores 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 se ha establecido que como apoyo al trabajo independiente de los estudiantes y como un repositorio del material elaborado por los profesores, una plataforma de gestión del aprendizajes.

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.

Para las actividades de investigación, proyección social y extensión y gestión administrativa se diseñarán con el Director de Programa dichas acciones, las cuales se concertarán al comienzo de la contratación y tendrán un seguimiento en su planeación, ejecución, evaluación y cumplimiento, por lo menos en los siguientes aspectos:

Tabla 11. Clasificación de las actividades del plan de trabajo profesoral 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 de actividades académicas Diseño de actividades evaluativas Atención y asesoría al estudiante para resolución de dudas y apoyo al proceso formativo Calificación de evaluaciones y actividades académicas

INVESTIGACIÓN	Coordinación grupos de investigación Coordinación de semilleros de investigación Coordinación del Centro de Investigaciones del Programa Ejecución de proyectos de investigación Producción investigativa (libros, capítulos de libro, artículos en revistas, 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 INTERNACIONALIZACIÓN	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 y desarrollo de cursos de extensión Gestión y desarrollo de actividades de movilidad estudiantil y profesoral
GESTIÓN ADMINISTRATIVA	Producción de documentos para procesos de creación y renovación del registro calificado y acreditación voluntaria. Producción de documentos para procesos de acreditación voluntaria. Participación en los órganos de dirección de los comités y consejos. Producción y seguimiento de informes de autoevaluación y plan de mejoramiento del programa Labores de dirección de programa
CUALIFICACIÓN DOCENTE	Actividades de formación complementaria para el fortalecimiento y mejoramiento de la labor docente

Fuente: Fundación Universitaria Católica del Sur: Pasto, 2021

d) El financiero relacionado con los pagos de matrículas

Como una forma diferente de contribuir a tener un currículo flexible es permitir que el estudiante organice su plan de estudio de acuerdo a su ritmo de aprendizaje. Algunos estudiantes por sus pueden necesitar ir a un ritmo diferente que el resto de sus compañeros. Por esta razón, se prevé el pago de matrícula para cada semestre académico por la modalidad de créditos académicos, bajo los siguientes parámetros.

Tabla 12. Pago de matrícula por créditos

NÚMERO DE CRÉDITOS SEMESTRE	% DEL VALOR DE LA MATRÍCULA
9 créditos hasta el tope máximo del respectivo semestre	100%

4 a 8 créditos	50%
1 a 3 créditos	25%

Fuente: Fundación Universitaria Católica del Sur: Pasto, 2021

2.3.1.5 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 integración 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.

Para la Unicatólica del Sur, las estrategias de flexibilización se abordan desde cuatro perspectivas:

Tabla 13. Estrategias de flexibilización de la Unicatólica del Sur

ESTRATEGIA	DEFINICIÓN
Electivas Institucionales	Se refiere a lo mencionado por Díaz (2002) “...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 que puede ser o no aplicable a su disciplina, pero si, representan un interés propio del estudiante. También, pueden ser cursos diseñados específicamente para fortalecer competencias blandas o de la Identidad Institucional. Dentro del plan de estudios de los programas académicos de la Unicatólica del Sur
Electivas Profundización de	La segunda, propuesta 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 algún tema de interés particular de los estudiantes. 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”.

Homologación de Saberes	Se refiere al reconocimiento de créditos a través de la homologación de saberes. Dicho reconocimiento se realiza a través de un estudio de homologación, siguiendo los parámetros establecidos en el reglamento estudiantil y permite a los estudiantes que hayan cursado asignaturas similares a las del plan de estudios del programa actual, en otros programas académicos de educación superior, que estos conocimientos sean tenidos en cuenta y se tome la asignatura homologada como ya cursada.
Coterminalidad	Las oportunidades de acceder al conocimiento superior para lo cual se homologan algunos prerrequisitos. 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.

Fuente: Construcción Propia

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 14. 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 15. 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.

Hasta aquí se han estudiado rápidamente los temas de disciplina, disciplinariedad, tipos de disciplinariedad y niveles de la disciplinariedad. 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 16. 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 extradocentes) 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 interrelacionada, 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
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.

Integralidad: De acuerdo a lo establecido en el Acuerdo 002 de 2020 del CNA, el programa académico deberá demostrar que los aspectos curriculares contribuyen a la formación en valores, actitudes, aptitudes, conocimientos, métodos, capacidades y habilidades, y que busca la formación integral del estudiante en coherencia con la identidad institucional y los objetivos propios del programa académico. Estos aspectos deben ser abordados en el ejercicio académico tanto en lo curricular, a través de la enseñanza de valores, principios y aptitudes en el desarrollo de las actividades propias del aula (evidenciables en lo conocimientos actitudinales descritos en los microcurrículos) y las electivas institucionales, como en lo extracurricular, en las actividades formuladas en el marco de la Política de Pastoral y Bienestar, que mediante sus líneas de gestión propenden por el desarrollo de los valores y principios institucionales.

Además de lo anterior, la Ucatólica del Sur propende por un diseño curricular que permita la integralidad de los saber de forma horizontal y vertical. La primera, que va del primero al último semestre, como una oportunidad de propiciar la construcción de un conocimiento significativo a través de la articulación de saberes y que se lo logra a través de la continuidad temática que se da a los conocimientos brindados en las diferentes asignaturas. La segunda, es la verticalidad que se da con la articulación en las distintas materias que se desarrollan en un mismo semestre. Con

esto se logra según Díaz (1998) la desestructuración de los límites rígidos entre las disciplinas y por lo tanto entre las asignaturas.

2.4. 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 ello, existen diferentes técnicas de hacerlo, como, por ejemplo, los microcurrículos en las asignaturas o módulos y en los proyectos por medio de la metodología de la solución de problemas. A continuación se describen cada uno de esas técnicas.

Independiente del enfoque curricular que adopte una Institución de Educación Superior, el mismo sea por objetivos, académico, competencias o crítico; 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 17. Elementos de la estructura de un enfoque curricular

#	PREGUNTA	ELEMENTO	DESCRIPCIÓN
1	¿Para qué enseñar? ¿Para qué aprender?	Propósito	Desde la mirada del profesor, 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 profesores 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 profesor y estudiante en el desarrollo de los aprendizajes de una 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 al profesor.
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 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.

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 actuare coherentemente y eficazmente, individual o colectivamente, en determinados contextos”, confirmadas 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 del 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 metodológicos 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 se trabajan desde los conocimientos declarativos, conocimientos procedimentales y conocimientos actitudinales que se requieren en la elaboración de los micro currículos.

2.4.1. Microcurrículos

Es una herramienta de planeación y ejecución por parte del profesor para guiar su quehacer 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 heteroevaluación del desempeño del profesor. La estructura del microcurrículo estará dada por lo que se apruebe por el Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad, y en todo caso deberá contener como mínimo los Resultados de Aprendizaje, desempeños y actividades a realizar.

2.4.2. 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 los momentos evaluativos establecidos por la UCAT del Sur.

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 el Proyecto Interdisciplinar y a la vez investigue sobre su quehacer pedagógico de una manera sistemática y científica.

2.5 EVALUACIÓN CURRICULAR

La evaluación del currículo consiste en valorar el desarrollo del programa académico en función de los objetivos planteados por el mismo. Esta evaluación se realiza permanentemente al interior del Comité Curricular a través de diferentes entradas de información, como son:

- Resultados del desempeño académico de los estudiantes.
- Resultados de las pruebas Saber Pro.
- Evaluaciones de los resultados de aprendizaje.
- Análisis del impacto conseguido por los egresados en su vida laboral y en el entorno profesional.
- Procesos de autoevaluación de los programas académicos e institucional.
- Apreciaciones de la comunidad académica de estudiantes, profesores, administrativos, empleadores y egresados.

De los resultados de estos procesos, que deben ser analizados en su pertinencia por los Comités Curriculares y de Investigación de los programas y el Consejo Académico de la Institución, según sea el caso, deben surgir las acciones de mejora necesarias para el logro de los objetivos de formación del programa y los resultados de aprendizaje.

3. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

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.

3.1. RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN LA UNICATÓLICA DEL SUR

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 está escrito en el citado Decreto.

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.

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 profesor 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 profesor 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 profesor 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 profesor, 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 dé 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.

La Fundación Universitaria Católica del Sur, ha establecido un Modelo Institucional para la Formulación de Resultados de Aprendizaje que establece las pautas para la formulación de estos en los programas y su despliegue en las asignaturas.

3.2. REDACCIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Como se dijo anteriormente, los resultados de aprendizaje son declaraciones sobre el conocer, el comprender y el hacer que el estudiante debe demostrar después de haber culminado una asignatura o programa académico. En el concepto de García y Gonzáles (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 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 deben orientar los

conocimientos y las prácticas pedagógicas. Por ende, el profesor 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, 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 investigativo 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) 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.

3.2.1. Estructura gramatical

Tabla 18. 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.

3.2.2. 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 19. 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.

3.3. 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 profesor con sus distintos estilos de enseñanza que requiera cada uno de los momentos de la actividad académica. Habrá instantes en donde el profesor 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 profesor mediante alguna estrategia evaluativa. En una segunda oportunidad, los profesores trabajan conceptos a partir de la construcción que hacen 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 profesor se puede apoyar con los estudiantes quienes detallan lo expuesto por él a través de estudios de caso para obtener varias perspectivas sobre el tema. Y, en un último momento, el profesor acompaña al estudiante en la aplicación de los conocimientos ya comprendidos para solucionar problemas del entorno, para lo cual puede hacer uso de las visitas a los sitios de práctica, laboratorios o centros donde pueda pasar del conocimiento declarativo hacia el conocimiento 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.

Tabla 20. Tipos de procesos conocimiento

PROCESOS	CLASES	DESCRIPCIÓN
Básicos	Sensación	Es el proceso mediante el cual el sistema nervioso recibe y representa estímulos provenientes del entorno a través de los sentidos.
	Percepción	Es el proceso cognitivo que organiza e interpreta las sensaciones, permitiendo a los individuos reconocer y comprender los estímulos del entorno. Mientras que la sensación es un proceso más pasivo y fisiológico, la percepción es activa y psicológica.
	Atención	Implica la focalización selectiva de los recursos mentales en ciertos estímulos, mientras se ignoran otros.
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 21. 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,
	Condiciona	Combina los conocimientos declarativos y los procedimentales para que el sujeto sepa cuándo, porqué y en qué condiciones de ejecutar una 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.

4. 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 profesor a trabajar en la evaluación referida al criterio.

El modelo de evaluación referido al criterio nos indica lo aprendido realmente por el 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 profesor 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:

Tabla 22. Tipos de pruebas según conocimiento

CONOCIMIENTO	PRUEBA
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

4.1. ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN SEGÚN EL TIPO DE ASIGNATURA

Asignaturas Teóricas: 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.

Asignaturas Teórico – Prácticas: 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.

Asignaturas Prácticas: 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.

4.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

De acuerdo con Stevens y Levi (2013), una rúbrica es "una guía de puntuación que describe los criterios para evaluar un trabajo o desempeño y que clarifica para el profesor y el estudiante las expectativas sobre una tarea específica". Las rúbricas pueden ser usadas en una amplia variedad de contextos educativos, desde la evaluación de trabajos escritos hasta proyectos complejos y presentaciones orales.

Para que la evaluación sea objetiva y transparente, la Fundación Universitaria Católica del Sur define la utilización de la Rúbrica de Evaluación como instrumento de evaluación, asegurando así, que los criterios establecidos y definidos por el profesor, son realmente los evaluados y están en concordancia con los desempeños esperados. La Rúbrica de Evaluación permite así una retroalimentación efectiva y clara, al dar a conocer al estudiante cuales fueron sus puntos débiles y fortaleza, para que él mismo realice su autoevaluación e interiorización para mejorar.

Las rúbricas deben ser diseñadas de tal forma que contengan criterios de evaluación, descriptores y niveles de desempeño y deben ser dadas a conocer previo a la actividad evaluativa con el fin de que los estudiantes puedan conocer, previamente, lo que deben hacer y cómo podrán alcanzar un desempeño adecuado.

4.2.1. Criterios de Evaluación

Los criterios de evaluación son los aspectos específicos del desempeño que serán evaluados. El profesor debe definir, para cada desempeño, 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 profesor entenderá como criterio de evaluación, lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional como "las reglas para verificar si un estudiante alcanzó el nivel de desempeño esperado en un área de aprendizaje".

Por esta razón, los criterios de evaluación deben ser claros, pertinentes, explícitos, medibles y deben estar en concordancia con los desempeños esperados y las actividades de formación, dentro y fuera del aula de clase.

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 justas: 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

4.2.2. Niveles de Aprendizaje

De acuerdo con Brookhart (2013), los niveles de desempeño son "categorías que describen de manera detallada y específica las diferentes gradaciones de calidad o competencia en relación con los criterios de evaluación". Estos niveles permiten una evaluación más estructurada y objetiva, facilitando la diferenciación entre diferentes grados de logro.

Estos niveles ayudan a definir y describir claramente las expectativas para cada grado de desempeño, proporcionando una guía detallada sobre cómo se debe evaluar cada criterio específico. Describen cuantitativamente el grado en que los criterios han sido cumplidos y dan sentido a la evaluación sumativa.

4.2.3. Los descriptores

Estos son las descripciones específicas para cada nivel de desempeño dentro de cada criterio. Los descriptores ayudan a proporcionar ejemplos concretos de lo que constituye un desempeño de alta, media y baja calidad en relación con cada criterio.

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 cada nivel de desempeño.

La Fundación Universitaria Católica del Sur define, en su reglamento estudiantil, tres momentos evaluativos con el objetivo de organizar la presentación de evaluaciones en el sistema de gestión de información académica, sin embargo, esto no significa que la evaluación solo deba hacerse en los tres momentos, puesto que el Modelo Pedagógico Constructivista con Enfoque Humanista exige una evaluación permanente.

De esta manera, la rúbrica permite una planeación más eficiente de la evaluación y, al momento de aplicarla, la misma se hace más ágil y objetiva puesto que ya es claro lo que se evaluará en cada estudiante y así también se facilita la retroalimentación al estudiante.

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.