



IBERO

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA
IBEROAMERICANA

Creative Commons



ATRIBUCIÓN • NO COMERCIAL • SIN DERIVAR

LINEAMIENTOS y orientaciones curriculares

Acuerdo de Sala General N° 150 del 30 de enero de 2020

SECCIÓN

1



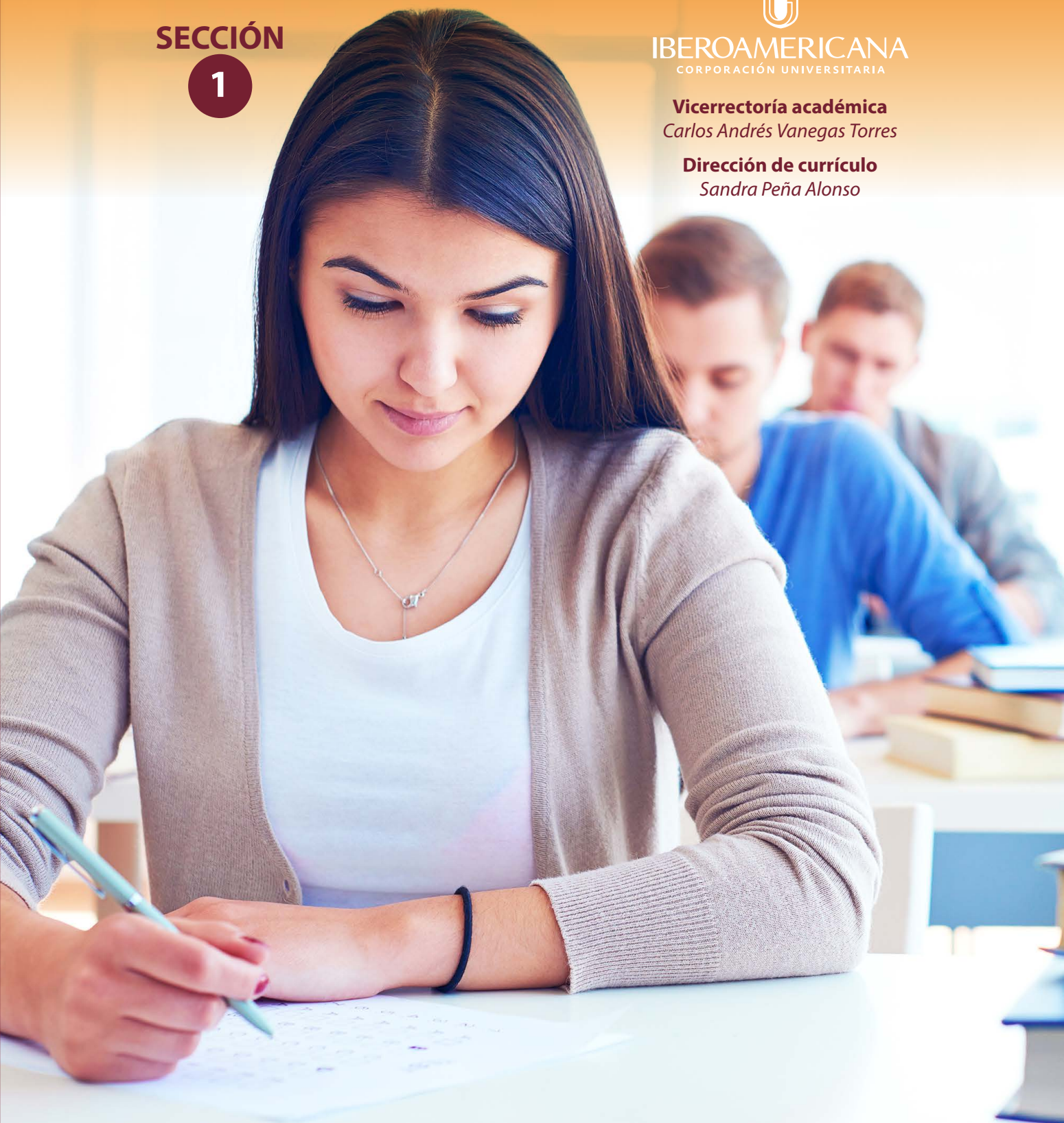
IBEROAMERICANA
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA

Vicerrectoría académica

Carlos Andrés Vanegas Torres

Dirección de currículo

Sandra Peña Alonso



Presentación

La vicerrectoría académica y la dirección de currículo de la Corporación Universitaria Iberoamericana presentan este documento a la comunidad educativa, como respuesta a las expectativas que se han venido alimentando, a propósito de una reforma curricular institucional con la intención de dar un norte a la gestión académica, y poner en perspectiva de unidad los criterios del currículo integral, integrado, flexible, modular por el que opta esta universidad. Con lo anterior, se pretende orientar y brindar lineamientos para la organización del conocimiento en los programas de formación, desde el currículo; esta situación conlleva un proceso de resignificación y deriva en acciones concretas y, a la vez, en reflexiones que avizoran cambios, y el surgimiento de otros retos para quienes lideran los procesos de gestión académica, curricular y pedagógica.

Los propósitos centrales que acompañan la escritura de este documento se sintetizan en dos palabras: *lineamientos* y *orientaciones*. La palabra *lineamientos* se origina en la necesidad de una dirección común en el currículo de la institución. También define rasgos y características del currículo, con su

correspondiente metodología, estructura y diseño. *Orientar* es una palabra que designa una meta común, un punto de llegada al cual se aspira en un recorrido proyectado. En este caso, esta pretensión conduce a la consolidación de un modelo de gestión del currículo, que haga del mismo, un currículo integral, flexible, integrado y modular.

En consecuencia, este documento reúne un conjunto de orientaciones conducentes a la apropiación de la política curricular de la Iberoamericana, y a la implementación de una estructura y diseño curricular modular. Sea esta la oportunidad para presentar este documento de *lineamientos y orientaciones curriculares*, que estipula dos escenarios de reflexión: el primero demarca un trayecto conducente a la formación y orientación de los principales gestores y líderes en los procesos de construcción curricular (decanos, directores de programa, coordinadores y profesores) y el segundo es una vía de socialización y apropiación de los fundamentos del currículo institucional (comunidad en general).

Los lineamientos y orientaciones curriculares de la Iberoamericana constituyen una apuesta institucional por direccionar a la

comunidad hacia una gestión curricular, enmarcada en la consolidación de un Modelo Educativo flexible, incluyente y de calidad. Este modelo pone en el centro de actuación pedagógica, académica y administrativa al estudiante y su proyecto de vida. De forma paralela, este documento sitúa unas características y formas de relación entre la universidad, la sociedad, la ciencia y la cultura a fin de garantizar una formación integral y pertinente para el futuro egresado.

En el desarrollo del contenido se materializan fundamentos, características y líneas de acción del currículo. Estos aspectos deben ser herramientas conceptuales para pensar el currículo desde dos vertientes de problematización: una, como campo de producción del conocimiento y dos, en relación con

las demandas sociales y de mercado para la creación de programas. Es preciso advertir que este documento es la puesta en marcha de las líneas regentes, demarcadas en la política curricular (fundamentos, inclusión y diversidad, oferta académica, estructura y diseño curricular, gestión y evaluación), sin desconocer que algunos aspectos de estas disposiciones tendrán unas construcciones en niveles prácticos que trascienden las ideas acá expuestas.

Dicho lo anterior, el documento se organiza por secciones, cada una con un propósito diferente pero complementario para dar lineamiento y orientar las acciones de líderes y gestores del currículo en la Iberoamericana. El contenido de este documento se refiere a los aspectos que se ilustran a continuación:

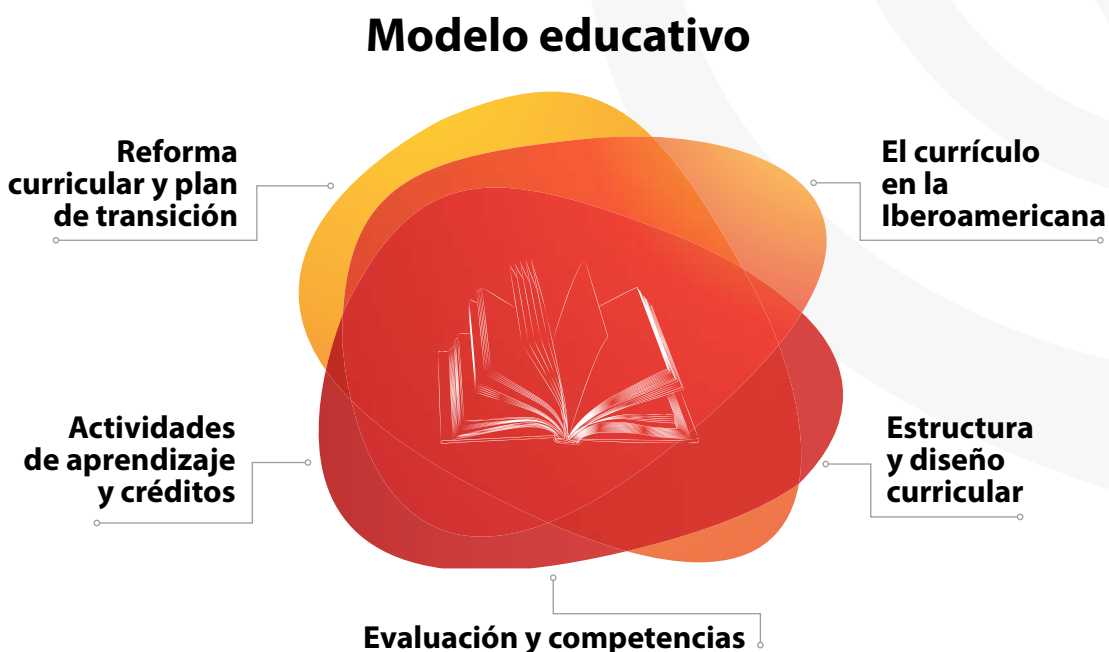


Figura 1. Contenido de este documento, que resalta su intención de materializar líneas de acción expuestas en la política curricular institucional y, a la vez, evidencia las relaciones existentes en la configuración del currículo, sus lineamientos y orientaciones

Fuente: elaboración propia

En la sección uno, se presenta el Modelo Educativo, que constituye un referente para los lineamientos curriculares, dado el nivel de concreción del primer objetivo estratégico expuesto en el *Plan General de Desarrollo 2019-2024*.

En la sección dos, se ilustran algunas de las características del currículo en la Iberoamericana. Este apartado intenta dilucidar fundamentos para la actuación curricular y busca favorecer la unidad de sentido y significado en torno a la gestión y el liderazgo correspondiente; por ello, propone algunos acercamientos conceptuales que se precisan como necesarios para la comunidad educativa, en particular para quienes tienen la responsabilidad de orientar la construcción del proceso curricular.

En lo referido a la estructura y el diseño curricular, presentado en la sección tres, se despliegan aspectos conceptuales y procedimentales orientados a la concreción de las líneas de acción del currículo expresadas en los planes y programas de formación tanto en pregrado como en posgrado. Este capítulo es central por cuanto prioriza decisiones que derivan de la reforma curricular y dan otro rumbo al currículo en la institución.

La sección cuatro trata el tema de la evaluación de los aprendizajes. En este apartado se presenta la organización de un esquema de identificación, valoración y acompañamiento a los procesos formativos de los estudiantes.

En la sección cinco, se materializan las intenciones de evidenciar prácticas asociadas a la flexibilización de los tiempos en el marco del sistema de créditos y correspondiente organización en planes y programas mediante actividades de aprendizaje.

A manera de cierre, se trazan unas rutas de trabajo futuro para el currículo de la Corporación Universitaria Iberoamericana, que avizoran la consolidación de un modelo de gestión con fundamento en la evaluación y la calidad educativa. Este modelo se erige desde la constitución de una cultura institucional con centro en el aprendizaje en y para la vida; la formación de líderes, gestores académicos y pedagógicos; el fortalecimiento de la acción pedagógica y didáctica en los profesionales de la docencia; todos estos procesos se enmarcan en expresiones de calidad educativa que procuran la mejora continua.

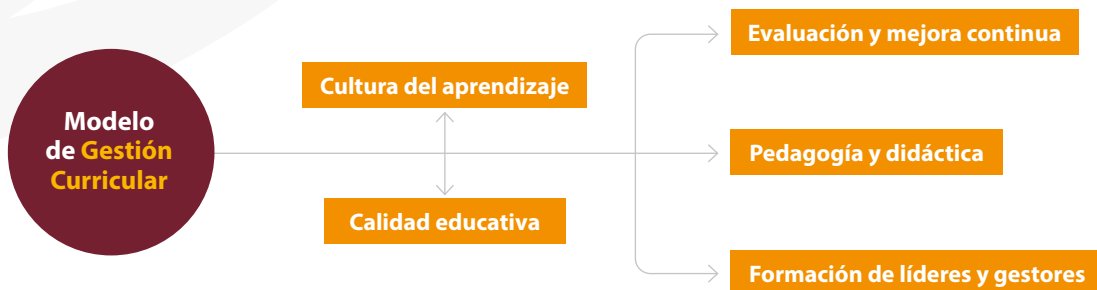


Figura 2. Proyección del currículo de la Corporación Universitaria Iberoamericana, surtido el proceso de socialización, apropiación y práctica de los referentes expuestos en este documento de lineamientos y orientaciones

Fuente: elaboración propia

Lecciones breves sobre el currículo de la Corporación Universitaria **Iberoamericana**



Fuente: elaboración propia

SECCIÓN 1

HACIA UN MODELO EDUCATIVO FLEXIBLE, INCLUYENTE Y DE CALIDAD

En el mundo actual, la privación de educación es una causa innegable de muerte. Nadie encuentra un lugar bajo el sol en la sociedad del conocimiento sin una flexibilidad adaptativa.

HUGO ASSMANN (2002, p. 23)



¿Cómo asumir un Modelo Educativo, *flexible, incluyente y de calidad* en configuración con los lineamientos y orientaciones curriculares de la Iberoamericana?

La Corporación Universitaria Iberoamericana en su Plan General de Desarrollo 2019-2024 propone como uno de sus objetivos estratégicos la consolidación de un Modelo Educativo que perfila tres líneas de actuación: flexibilidad (académica, curricular, pedagógica); inclusión (reconoce y proyecta la tradición de la institución) y calidad (entendida en el marco de la educación superior, sus retos y demandas). Los rasgos fundamentales del Modelo Educativo de la Iberoamericana se ilustran en el siguiente esquema:

El Modelo Educativo de la Corporación Universitaria Iberoamericana fija los principios y los fundamentos de la formación integral en relación con el currículo y las funciones sustantivas. El propósito central del Modelo Educativo de la Iberoamericana es garantizar una oferta educativa de calidad, sustentada en planes de formación flexibles, programas modulares y procesos de certificación de competencias. Así, un atributo esencial del Modelo Educativo institucional es la promoción de la inclusión y de la diversidad (humana, lingüística, étnica y cul-

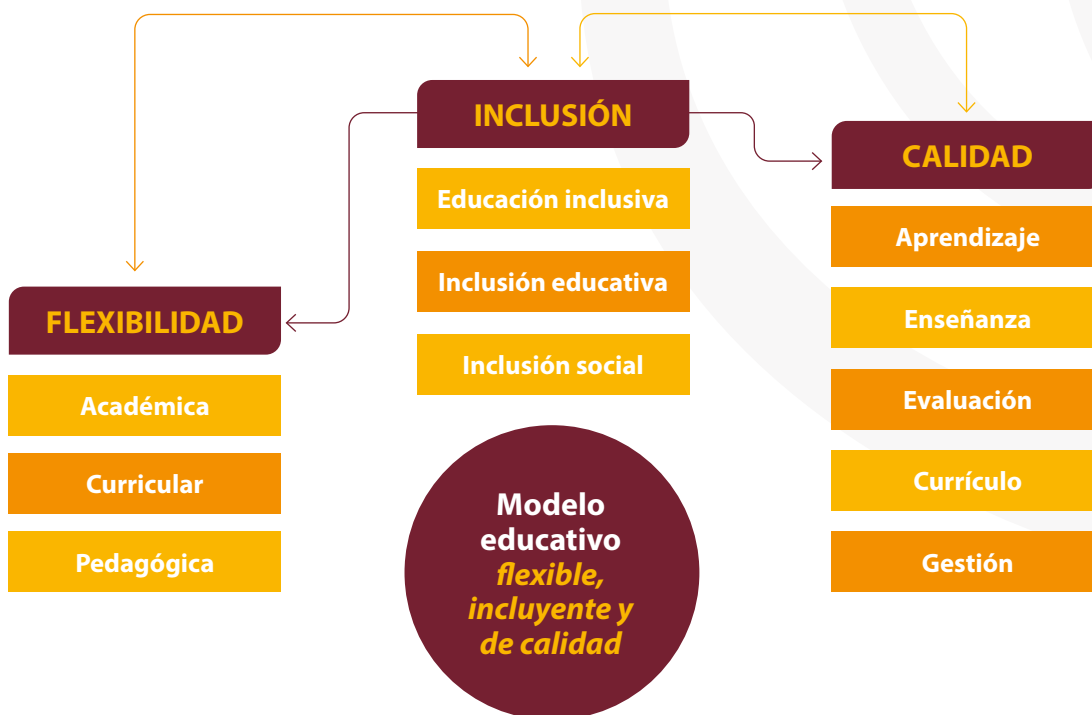


Figura 3. Rasgos y componentes del Modelo Educativo de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Estos componentes se vislumbran como líneas de acción de la gestión y el liderazgo propuestos desde el currículo

Fuente: elaboración propia

tural); compromete en ello la disminución de la exclusión social y educativa.

Otro compromiso del Modelo Educativo de la Iberoamericana aboga por una oferta educativa regional, nacional y descentralizada, soportada en la integración de mediaciones tecnológicas propias de la educación virtual. En este contexto, la diversidad cultural, regional y poblacional de Colombia se asume como un escenario prolífico para favorecer experiencias de aprendizaje, en el cual la configuración del sentido y la pertinencia educativa están dadas desde el trabajo con las comunidades, sus expectativas y problemas. Este modelo educativo propone como estrategias para su consolidación:

- a. El fortalecimiento de la gestión académica y administrativa en el marco de flexibilidad educativa y curricular.
- b. Una reforma curricular institucional, que se fundamenta en principios de integración, integralidad y modularidad del currículo.
- c. La creación de una Estructura Curricular Básica (ECB) que compone los diseños curriculares en los niveles de pregrado y posgrado.
- d. La resignificación del Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- e. La ampliación de los fundamentos y formas de concebir el aprendizaje en la virtualidad expresado en el Modelo Pedagógico.

Además, congrega esfuerzos para consolidar procesos formativos flexibles, incluyentes y de calidad, como se detalla en los siguientes párrafos.

1.1 La flexibilidad

La política curricular de la Corporación Universitaria Iberoamericana fija como meta: “contribuir al desarrollo de la misión institucional, mediante un diseño curricular flexible y modular que posibilite al estudiante variadas rutas para el aprendizaje y el alcance de sus propósitos de formación”; además, la flexibilidad se enmarca como una línea de acción que direcciona la gestión académica, curricular y pedagógica tanto en unidades académicas como en los procesos de creación, desarrollo y renovación de planes de formación. Compete entonces orientar la construcción de la flexibilidad como una línea de acción curricular que comprende la implementación de estrategias y mecanismos para posibilitar su incursión en la vida académica, en las prácticas y formas de actuación de todos los actores de los procesos educativos.

El reconocimiento de la diversidad de los pueblos, las culturas y las personas hace que el Modelo Educativo de la Corporación Universitaria Iberoamericana disponga de las herramientas necesarias para fomentar la pluralidad en cuanto al acceso y la permanencia en el sistema educativo; la participación en procesos de aprendizaje que se adaptan a la problematización de las realidades, los contextos y las poblaciones; el fomento de procesos de evaluación que reconocen la diversidad en el aprendizaje y en los desempeños; el desarrollo de rutas de formación flexibles en los planes de formación; la actualización y evaluación permanente del currículo para garantizar su pertinencia, eficacia y vigencia, entre otras.

Un modelo educativo flexible se distingue por generar mecanismos necesarios para posibilitar experiencias de aprendizaje di-

versas y procesos formativos de éxito reconocidos por las comunidades y el sector productivo. Así, en la Corporación Universitaria Iberoamericana se apropia el enfo-

que de currículo flexible, del cual reconoce un conjunto de características que son el soporte de la acción académica, curricular y pedagógica.

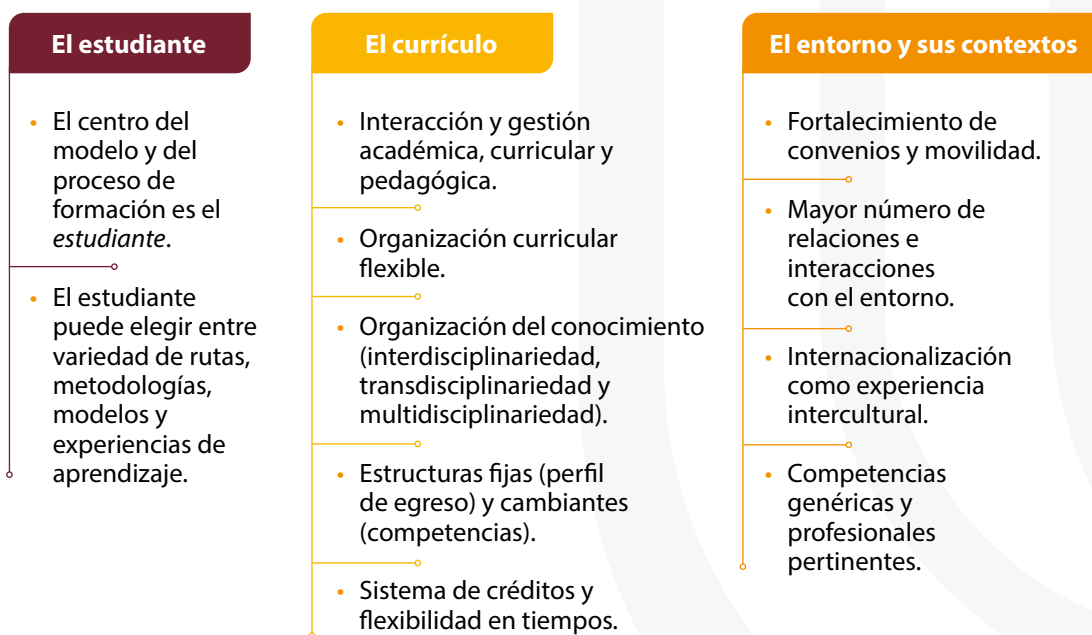


Figura 4. Tres perspectivas desde las cuales se asume y orienta la flexibilidad tanto en el modelo educativo como en su correspondencia con el currículo

Fuente: elaboración propia

1.2 Inclusión

Un modelo educativo incluyente como el de la Corporación Universitaria Iberoamericana promueve la *inclusión* desde el reconocimiento de la persona y su diversidad; y la generación de oportunidades al desarrollar procesos educativos de calidad, para favorecer así la participación de la comunidad educativa en todos los ámbitos de la vida universitaria y asumir las diferencias humanas como un principio de equidad social.

Este modelo también potencia la educación inclusiva al asegurar cambios y ajustes institucionales para acoger a las personas y sus proyectos de vida profesional, en calidad de estudiantes y luego como egresados; promover en ellos experiencias de aprendizaje flexibles, integrales y diversas. Además, la institución adecúa su política curricular a la definición de mecanismos que regulan, orientan y dinamizan los principios de la educación inclusiva.

Ahora bien, otra forma de hacer del modelo educativo de la Corporación Universitaria Iberoamericana una experiencia incluyente es fomentando en la comunidad expresiones de inclusión desde la educación. Es decir, asumiendo la multiculturalidad propia del país, las regiones y sus poblaciones, y favoreciendo la educación como derecho en aquellas personas que presentan situaciones particulares, de necesidad especial o de diversidad funcional.

De otro modo, en lo concerniente a la inclusión social, la institución propone estrategias administrativas, académicas y financieras para velar por el alcance de la justicia social en dimensiones económicas, sociales y educativas propias de los contextos de los que provienen las personas que hacen parte de la comunidad. En igual medida, se compromete con las perspectivas de igualdad de género, formación tecnológica, investigativa y en procesos de lectura y escritura, como elementos posibilitadores de acceso a la cultura y a los escenarios de participación ciudadana.

1.3 Calidad

La calidad educativa —entendida en un concepto que denota una ruta de progresión— indica apertura a la mejora continua, al revelar el proceso dinámico, complejo y cambiante de la educación. Así, la calidad como característica de la educación se sostiene en el establecimiento de finalidades, metas y proyectos a los cuales arribar procurando en estos trayectos la dilucidación de pilares como la pertinencia, la eficacia, la eficiencia, la cualificación, la certificación y la acreditación, tanto de las instituciones educativas como en sus funciones sustantivas, procesos y responsabilidades con la sociedad.

Desde el modelo educativo institucional, la educación se asume como un conjunto de acciones humanizantes en las personas que propenden al desarrollo armónico de las sociedades, para procurar con ello el acceso a la cultura, la ciencia y la tecnología en dinámicas cambiantes. Así, la calidad es un atributo que se le asigna a la educación y que, en alguna medida, a través de diferentes mecanismos ha optado por las mediciones como práctica representativa. En el caso de la Corporación Universitaria Iberoamericana y sin desconocer el paradigma de la calidad expresada en los resultados (índices e indicadores, pruebas estandarizadas, competencias), se opta por un rasgo de la calidad señalado en actitudes, comportamientos y formas de emprender las actividades educativas.

Dicho lo anterior, la calidad educativa se dimensiona en actitudes y acciones que se conjugan para fortalecer en los estudiantes procesos de profesionalización que los acercan a las dinámicas laborales y personales, propias de la sociedad en la que se vive, sin desconocer que cada vez son menos los aspectos fijos que componen la vida social y, por el contrario, a diario aumentan las exigencias de las universidades, de la educación y de la formación de los profesionales.

Así, la educación trasciende los escenarios educativos para arribar al corazón de los problemas y ambientes sociales. Una educación que no transforma es una educación proclive a la repetición. En consecuencia, la universidad asume la educación y los mecanismos para generar en ella procesos de calidad, como un acto de responsabilidad compartida y construida por los actores de los procesos educativos en todos los ámbitos de la vida institucional. Por ende, la ca-

lidad se asume como principio de actuación en quienes conforman la comunidad educativa.

Este principio guarda estrecha relación con una manera particular de hacer las cosas, de orientar los procesos de formación, de guiar el actuar y de generar bienestar, procesos de gestión y promoción de las personas. De este modo, la calidad trasciende los mecanismos y recursos que la movilizan y su tendiente enfoque hacia los resultados, para instaurarse en la cultura como un modo de actuación y de realización de las prácticas institucionales, considerando de mayor relevancia aquellas que se definen como educativas.

Siendo así, la universidad dispone de políticas, procesos de autoevaluación, evaluación del currículo, rutas formativas y planes de mejora vigentes, orientados todos al fomento de la mejora continua, reconociendo en ellos aspectos que afectan o representan amenazas para el alcance de un modelo de gestión de la educación, que procura en sí mismo expresiones de calidad sustentadas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje integrales; en el fortalecimiento curricular mediante acciones de flexibilidad graduales; la generación de planes de formación docente coherentes con la dinámica y filosofía institucional, sin desconocer las necesidades de la sociedad; y la puesta en marcha de prácticas evaluativas formativas.

En la Corporación Universitaria Iberoamericana se asume que la calidad de la educación es el epicentro del actuar de la comunidad educativa, dirigida esta hacia el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación, el currículo y la gestión. La calidad de los aprendizajes es un compromiso recíproco

entre la institución, los docentes y los estudiantes, para reconocer responsabilidades particulares en cada uno de los actores que participan del proceso. La calidad de los aprendizajes constituye un sistema, cuyos elementos interactúan para garantizar su logro, en condiciones de oportunidad, inclusión, equidad y pertinencia que se suponen iguales para todos los participantes.

La calidad educativa dimensionada desde el aprendizaje incluye el reconocimiento de los estudiantes de la Corporación Universitaria Iberoamericana como personas con amplias aspiraciones y con proyectos de vida en construcción. Por ello, su historia, su contexto y sus posibilidades de actuación profesional y personal importan. Así, la calidad expresada desde el aprendizaje reconoce en este proceso aspectos de diversidad humana, cognitiva, cultural y contextual. Luego, implica la identificación de las posibilidades de aprendizaje según el contexto y los recursos disponibles en él, la revisión de los mecanismos de acceso a los escenarios y las experiencias de aprendizaje, que para algunos estudiantes son restrictivos y restringidos por causas ajenas a su voluntad.

La calidad implicada en los procesos de aprendizaje tiene diversos orígenes; sin embargo, dado que entiende que desde diferentes enfoques y modelos se puede atender a la misma necesidad: disminuir brechas sociales y laborales por la falta de pertinencia de la educación en los sistemas educativos, la institución procura:

- ▶ Que el estudiante se sienta identificado como el actor educativo más importante del proceso. Por ello se compromete, responsabiliza y autorregula para el alcance de sus logros personales y profesionales.

- ▶ Que el estudiante desarrolle aptitudes y actitudes hacia el aprendizaje. Es decir, que se reconozcan sus necesidades, intereses y expectativas, para lograr su papel como constructor de sus rutas de formación.
- ▶ Que el estudiante logre un máximo aprovechamiento de los espacios, experiencias, recursos, entornos y actividades de aprendizaje.
- ▶ Recursividad e integración de los medios en beneficio del aprendizaje personal y colectivo.

La calidad educativa dimensionada desde la enseñanza centra su acción en la selección, formación y continuidad de los docentes, quienes a su vez contribuyen al diseño de entornos de aprendizaje fundamentados en el dominio de las didácticas específicas y generales, al igual que en la apropiación de los fundamentos epistémicos y pedagógicos del constructivismo. Las diferentes perspectivas del constructivismo encauzan sus sustratos al aprendizaje activo por parte del estudiante; el docente es el posibilitador y mediador de este proceso. Desde esta dimensión se procura:

- ▶ Contribuir al aprendizaje de todos los estudiantes y generar para ellos rutas flexibles, diversas y que reconozcan estilos, ritmos, ambientes, entornos e intereses disímiles.
- ▶ Una formación integral y continua, de tal modo que el docente de la Corporación Universitaria Iberoamericana se reconozca en un continuo proceso de aprendizaje y con ello, promueva procesos de actualización permanentes de sus conocimientos y competencias en los ámbitos

profesional, disciplinar, comunicativo, pedagógico y didáctico, de planificación y de gestión.

- ▶ Promover actitudes y habilidades para la investigación, el dominio de diferentes herramientas digitales, dirigidas al fomento de procesos de innovación social, educativa y pedagógica.
- ▶ Reconocer en los docentes la apropiación y expresión de la filosofía institucional en cuanto a inclusión y diversidad, sustentados en sus acciones y prácticas educativas.

La calidad educativa desde la evaluación propone una concepción de la misma como proceso en el ámbito formativo y de mejora permanente. La evaluación formativa vincula y reconoce a las personas en su multidimensionalidad e integralidad; por ende, procura para ellas experiencias de aprendizaje derivadas de las prácticas evaluativas propuestas desde el aula, la academia y los ámbitos profesionales; así, la evaluación está presente en el proceso de enseñanza y aprendizaje como mecanismo de autorregulación y no como una presencia única al finalizar un ciclo o período académico.

Las prácticas de evaluación conllevan procesos de comunicación que se focalizan en las intenciones, propósitos, competencias e ideas que sustentan el acto educativo; por ello, no puede ser ajeno para el estudiante lo que se espera formar en él, y en la misma medida, lo que se valora en términos de su desempeño, es decir, la evaluación inicialmente es un acto expresivo de transparencia, equidad, inclusión y reconocimiento de la diversidad, en que se pone en juego un conjunto de pautas para la valoración, seguimiento y acompañamiento de los proce-

Los educativos y con ellos, el monitoreo permanente de variables asociadas a la calidad educativa, como resultados de aprendizaje, desempeño profesional y rendimiento académico.

La evaluación formativa es procesual y continua, por cuanto favorece prácticas evaluativas que se organizan en torno a unas intenciones formativas (competencias, propósitos y perfiles de egreso); a su vez, permite el reconocimiento de los progresos y avances particulares y colectivos (revisar, detallar, valorar un estado de la formación) y en el mismo orden indica cómo se puede seguir evolucionando en un ciclo de formación profesional (proyección). Así, la evaluación formativa procura la mejora continua cuando:

La calidad educativa desde el currículo es la posibilidad que tienen los sistemas educativos para hacer viable y posible una educación de calidad y para el desarrollo sostenible. Educación y desarrollo es el vínculo que sostiene la calidad entendida desde el currículo; por ello, según lo declara Philip Stabback (2016, p. 19): “Un objetivo principal de un currículo de calidad es permitir a los estudiantes, de manera justa e inclusiva, que adquieran y desarrollen conocimientos, capacidades y valores, y las habilidades y competencias conexas, para disfrutar de una vida productiva y significativa”.

Entendiendo el vínculo existente entre educación de calidad y aprendizaje de calidad, la institución propone un diseño curricular de planes y programas flexibles, sustentados



Figura 5. Características de la evaluación formativa entendida en el marco de la calidad

Fuente: elaboración propia

en una Estructura Curricular Básica que se soporta en el planteamiento y desarrollo de competencias genéricas, desde el enfoque de formación para la vida y desarrollo de habilidades para el siglo XXI.

Este diseño vislumbra las intenciones de formar actitudes y habilidades para la inclusión y el respeto a la diversidad, para procurar un proceso curricular para el fomento de competencias genéricas, específicas y disciplinares, integradas en planes y programas de formación que centran la flexibilidad en la identificación contextual del estudiante y sus potencialidades humanas para el aprendizaje y el perfeccionamiento de las mismas.

Dicho lo anterior, tanto los ajustes curriculares como los nuevos diseños procuran la organización de contenidos y estrategias de aprendizaje pertinentes y en diálogo con las necesidades del contexto, las comunidades y las culturas. Por ello, el desarrollo curricular se sustenta en procesos de actualización, reconocimiento e identificación de tendencias de formación profesional, disciplinar, investigativa, de los aprendizajes y las competencias, entre otras.

De acuerdo con Philip Stabback, los aspectos que se ilustran a continuación son características propias de un currículo de calidad.



Figura 6. Características del currículo de calidad, según Philip Stabback (2016)

Fuente: elaboración propia



La calidad educativa desde la gestión se entiende como principio de actuación en aquellas organizaciones que de manera permanente están priorizando y flexibilizando su modelo educativo para atender con pertinencia y relevancia las necesidades y expectativas de sus estudiantes, según demandas sociales, educativas y culturales.

La gestión con enfoque en la calidad educativa procura entender las funciones sustanti-

vas y adjetivas en la institución como sistémicas e interactuantes y, por lo tanto, genera los mecanismos para su desarrollo interrelacionado e intencionado en el cumplimiento de los propósitos de formación propios de la Educación Superior. De otra manera, la gestión orientada hacia el logro de la calidad educativa propone el reconocimiento de aspectos de mejora continua y en igual medida, la puesta en marcha de decisiones que se sustentan en el análisis previo. 

REFERENCIAS

- Assmann, Hugo (2002). “Reencantar” la educación. En *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*, 23-34. Madrid: Ediciones Narcea.
- Corporación Universitaria Iberoamericana 2020. Plan General de Desarrollo 2019-2024.
- Stabback, Philip (2016). Qué hace a un currículo de calidad. Serie Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje. IBE/2016/WP/CD/02. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975s.pdf>.

Creative Commons



ATRIBUCIÓN • NO COMERCIAL • SIN DERIVAR

LINEAMIENTOS y orientaciones curriculares

Acuerdo de Sala General N° 150 del 30 de enero de 2020

SECCIÓN

2



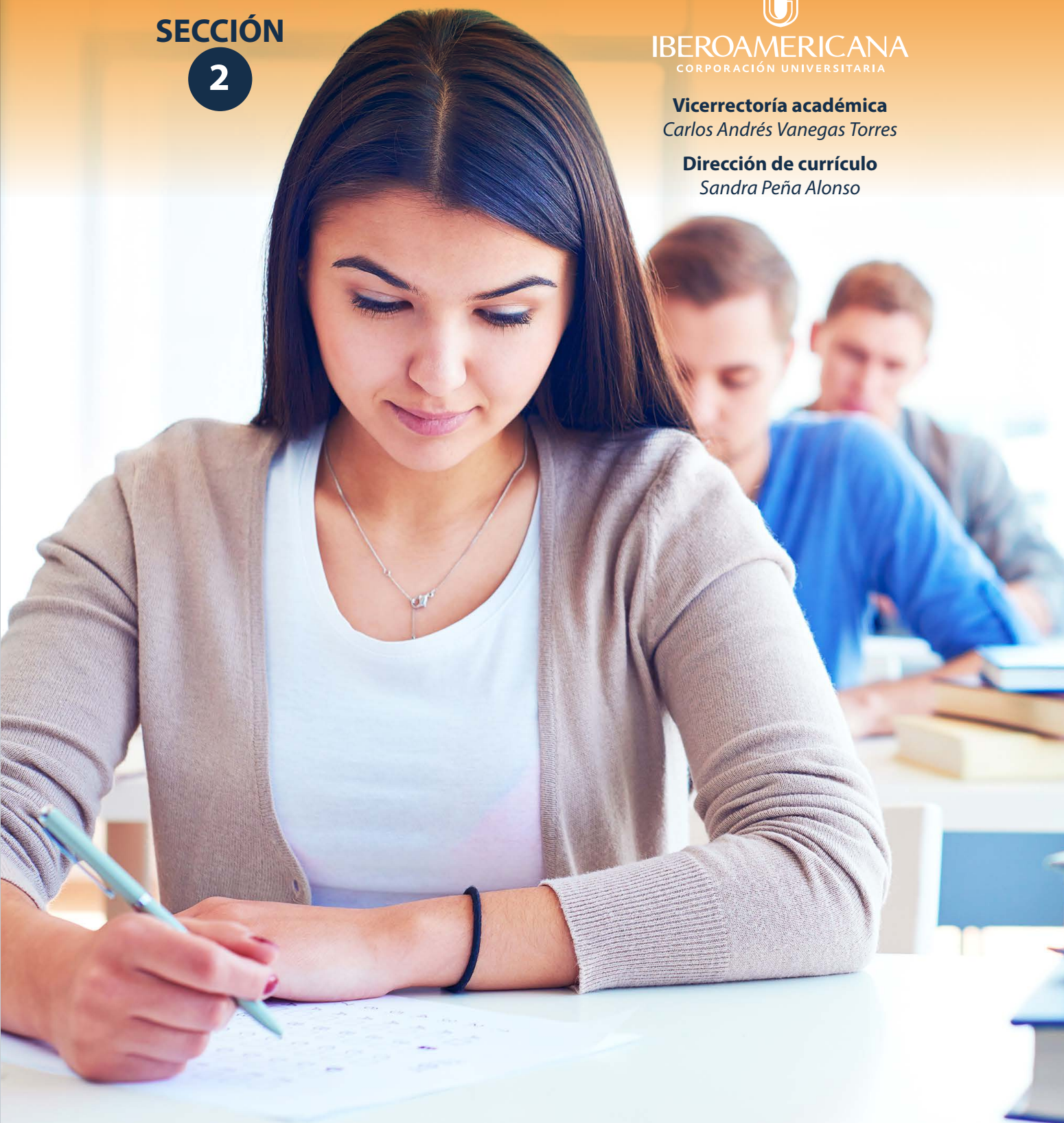
IBEROAMERICANA
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA

Vicerrectoría académica

Carlos Andrés Vanegas Torres

Dirección de currículo

Sandra Peña Alonso



SECCIÓN 2

FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULO EN LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA

La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal.

JACQUES DELORS (1996, p. 12)



integrado evaluación modular
diseño competencia modular
estructura
secuencias básica
unidades formación modular
aprendizaje integral

2.1 ¿Cuáles son las características más representativas del currículo de la Corporación Universitaria Iberoamericana?

La universidad puede seguir defendiendo su razón de ser, que es el conocimiento, la cultura, la ciencia, relevante para causas sociales y no exclusivamente para las causas económicas del mercado.

MARIO DÍAZ VILLA (2014, p. 44)

La Corporación Universitaria Iberoamericana propone un currículo integral, integrado, flexible¹, modular, por competencias y con orientación a la evaluación por procesos. Los anteriores atributos constituyen rasgos distintivos que fueron señalados de manera amplia y general en la política curricular, hecho que motiva que este apartado sea el fundamento conceptual y teórico que rige la actuación en la gestión curricular y en los procesos de enseñanza y aprendizaje definidos en el Modelo Pedagógico de la institución.

En esta sección se presentan los fundamentos del currículo institucional y se destacan tres de sus características principales: integral, integrado y flexible. Como punto de inicio, se proponen unas preguntas focales a las que se les irá dando respuesta a medida que se desarrolla esta sección. Todo esto da lugar a estas preguntas: *¿qué es el currículo?* y *¿para qué el currículo integrado?*

1. Estas primeras características serán desarrolladas en esta sección. Por el nivel de detalle que implican, los demás atributos se abordarán en apartados posteriores. A medida que avancen en el texto, los lectores podrán evidenciar las correspondientes dilucidaciones.

Frente a la pregunta *¿Qué es currículo?*, se convoca al lector a considerar este interrogante en un cerco de complejidad y complicación que deriva del intento por definir y, a la vez, conceptualizar sobre este aspecto. Algunas razones que pueden soportar esta afirmación son:

- ▶ El currículo es un fenómeno complejo en sí mismo; cuando se le piensa en la relación o interacción con otros ámbitos de la vida académica, se complejiza aún más. Si el currículo se relaciona con la vida social, cultural o científica, se involucran otros albores de complejidad y complicación; por lo anterior, cualquier intento de definición del currículo puede significar una reducción en su interpretación.
- ▶ Cuando se intenta definir qué es el currículo, hay que recurrir a multiplicidad de definiciones, enfoques, posturas, mecanismos y dispositivos teóricos y metodológicos, desarrollos investigativos y, en igual medida, a la diversidad de prácticas educativas que en torno a él registran la literatura y la experiencia. Es decir, el currículo se reconoce como una expresión polisemántica cuyo marco definitorio resulta restrictivo de cara a otras de sus particularidades.
- ▶ También se precisa poner el acento en el pensamiento y la razón crítica para reconocer no solo la existencia de múltiples definiciones sobre el currículo, sino la variedad de mecanismos que legitiman las ideas que subyacen al intento de dar respuesta a este cuestionamiento. Hacer un intento por aproximarse a la respuesta resulta a la vez un desafío para la cognición y la reflexión.

Sin embargo y expresado lo anterior, es imperativo trascender la idea del currículo como mero concepto y situar la discusión en otros ámbitos que han estado alimentados por los desarrollos que se suscitan desde la investigación, la teorización y la reflexión sobre este aspecto de la realidad educativa. Por ejemplo, el currículo como campo de estudio; el currículo como práctica que lo detalla como fenómeno y como acción; y el currículo como construcción cultural (experiencia intersubjetiva) en la perspectiva constructivista o las formas de erigir el currículo desde los diferentes constructivismos.

2.2 El currículo como campo

El currículo como campo supone dos perspectivas para su comprensión. La primera, asociada a la existencia de un proyecto educativo que prescribe la elaboración de planes y programas de formación, es decir, como un referente sobre la manera como se direccionan estas elaboraciones. La segunda entiende la existencia del currículo en la vida cotidiana, la práctica educativa y la realidad curricular (Díaz Barriga, 2003, p. 1).

El currículo se configura como campo o disciplina en el desarrollo de múltiples teorías que conciben un conjunto de experiencias orientadas al aprendizaje de los estudiantes, cuyo sustento se da en la organización y la planificación de los contenidos. Sin embargo, esta perspectiva se amplía en una visión cultural del currículo que reconoce las experiencias intersubjetivas, dialogantes e interactuantes, extendiendo así el estudio y la incursión de normas, lineamientos y políticas emanados por instancias externas al contexto de producción discursiva y práctica del currículo.

2.3 El currículo como práctica

Toda práctica pedagógica gravita en torno al currículo.

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (1991)

El currículo en acción toma forma en las prácticas, experiencias y vivencias. La práctica como expresión del currículo es la materialización de ideales, fundamentos, supuestos, orientaciones y demás aspectos que se tornan delineantes en su lugar teórico. Por su parte, la acción es la concreción, construcción del significado, realización teórica y práctica del currículo posibilitada por estudiantes, docentes y demás agentes educativos, según sus niveles de actuación.

Las prácticas suponen la actividad diaria desde el currículo; por ello, es fundamental una comprensión procesual del hacer, manifestado en los momentos del aprendizaje y la enseñanza y, desde luego, de toda actividad universitaria de orden académico. Se entiende entonces que la práctica no se reduce a lo que hacen los profesores y los estudiantes, sino a la interacción, la relación, la comunicación derivada del encuentro entre ellos; en suma, el currículo entendido como práctica supone la revisión de un conjunto de situaciones, hechos y fenómenos que emergen a partir de esas cercanías, partiendo de la convergencia de las intenciones formativas, contenidos, metodologías, visiones pedagógicas que allí tienen lugar, y de las cuales previamente es conocedor el docente.

Es decir, la práctica que emana del currículo no es mera actividad; sino, por el contrario, uno de los escenarios más fecundos para la investigación, la transformación y la innovación. Las prácticas son susceptibles de ser reflexionadas, sistematizadas, investigadas,

modificadas; es más, existen como perspectiva de producción de conocimiento social y educativo, se reconocen como campo interdisciplinario cuyo lugar de producción es el aula y en ella, los procesos de enseñanza aprendizaje, las condiciones contextuales de los estudiantes en relación con el aprendizaje, la relación de las personas con el conocimiento, los desarrollos profesionales y disciplinares, el contenido de la actividad escolar, por señalar algunos ejemplos.

Al respecto, José Gimeno Sacristán (1991, p. 265) precisa: “La práctica es un entrelazado particular de tareas de profesores y de alumnos en secuencias características. Cada tarea es analizable en función de una serie de dimensiones que se entrecruzan y sintetizan en ella”. Lo anterior, para concretar que las prácticas entendidas como acción tienen como contenido unas dimensiones de las tareas (contenidos, recursos, evaluación, secuencias, metodologías, aprendizaje, enseñanza) que están permeadas por supuestos políticos, normativos, epistemológicos, pedagógicos o de otros órdenes. Las prácticas en el currículo no están desprovistas de intención, tampoco son acciones espontáneas; por el contrario, se traducen en constructos configurados para atender a finalidades previamente establecidas, de ahí la importancia de asumir una postura crítica y reflexiva frente a ellas.

Otro campo de acción en esta línea pone la formación y el actuar de los docentes en el núcleo de la discusión. Las prácticas ejercidas y construidas por los docentes bien sea en el marco de la enseñanza, de la profesionalización o del desarrollo disciplinar y didáctico, han sido la base de aportes relevantes. En este aspecto, se precisa que en la práctica se consolida el saber sobre las profesiones y las disciplinas; en este proce-

so, la enseñanza es el eje que posibilita las reflexiones, el intercambio de experiencias y el crecimiento en la formación de otros profesionales. El saber del docente es un mínimo necesario para posibilitar el currículo, pero en la práctica, es el lugar de realización creativa o restrictiva del mismo, pues no solo opera el hacer, sino un conjunto de esquemas, creencias y vivencias que acompañan a la persona en su rol y ejercicio profesional.

2.4 El currículo como construcción cultural

Desde esta perspectiva, el currículo no es un concepto; es una construcción cultural, lo que en otras palabras denota una interacción entre el currículo y la cultura, y viceversa. Esta interacción reorienta dos preguntas que interrogan el sentido y el significado de las prácticas educativas: *el para qué del currículo y el porqué del currículo*.

Entonces, el currículo y la cultura no existen en mundos separados; por el contrario, la cultura posibilita la existencia del currículo no solo como intención, práctica o interacción sino como un campo de producción de sentidos y significados otorgados por las personas, las comunidades y las relaciones que allí se producen, partiendo del reconocimiento de condiciones y características históricas, políticas, económicas, culturales de las poblaciones, los contextos, los territorios, etc.

De otra manera, los saberes producidos por los estudiantes en su proceso vital son tan válidos como los de la academia y las culturas; se reconoce así que la persona no solo aprende en escenarios formales, sino que en su dimensión social y cultural ocurren procesos que precisan de afirmación para

construir otros conocimientos asociados a las profesiones y las disciplinas.

Por su parte, el reconocimiento de la identidad cultural y de la diversidad cultural como escenarios para reafirmar la reflexión crítica y posibilitar otras relaciones con la cultura desde el currículo, compone un referente para el acercamiento de la institución a las regiones. Por ello, es primordial asumir la construcción del currículo desde su relación con las culturas; este hecho precisa pensar la educación en perspectiva multicultural e intercultural y, en este sentido, reflexionar sobre la preeminencia de los modelos de pensamiento y actuación curricular que han sido foráneos a la realidad del país, cuya supremacía epistémica ha permeado no solo el contenido sino la evaluación de lo que se supone válido en la formación de profesionales.

El currículo es un proceso y, a la vez, un producto de la cultura; por ello, es importante fijar los criterios educativos de la institución hacia el tipo de persona que desea formar y en esta enunciación especificar para qué tipo de sociedad está fijando las necesidades que va a resolver. En este sentido, se interpela a la comunidad educativa para que en su sentido de reflexión participativa propenda a la formación de personas integrales, íntegras, éticas, capaces de resolver problemas de su entorno, que expresen habilidades para la creatividad, la innovación y el emprendimiento desde un referente de flexibilidad pedagógica, originada por actitudes hacia la inclusión y el respeto a la diversidad.

Entonces, se asume que el currículo en perspectiva de lo cultural posibilita la construcción del conocimiento en comunión con los otros y favorece principios de actuación,

basados en el diálogo, la convivencia, la participación, la transformación y el compromiso social regional y global.

Finalmente, el proceso curricular institucional se declara desde una configuración de la identidad pedagógica institucional que otorga relevancia al significado y a los principios y fundamentos del constructivismo, tal cual lo expresa el modelo pedagógico. Entonces, el currículo se entiende desde una perspectiva social y cultural, abocada a la disposición del conocimiento como construcción personal y social.

En consecuencia, el currículo se sitúa conceptualmente como la producción de un proyecto en la acción educativa que guía las prácticas de los docentes en relación con la forma como se produce el conocimiento; en ese ámbito, centra la atención en el cómo el estudiante es un actor central de esa construcción, al relacionarse con los objetos, fenómenos y perspectivas que le corresponden a este conocimiento, interactúa con ellos, los dota de sentido y de significado.

El currículo —entendido desde el constructivismo— establece que el estudiante es un constructor activo de su aprendizaje, es decir, no es un agente pasivo a quien se le equipara de intenciones formativas; por el contrario, se le asume en su integralidad, para hacerlo partícipe de una interrelación que se genera entre el docente, los estudiantes y el contenido a ser resignificado o elaborado, todo lo anterior en contexto y situación de la cultura, y las posibles relaciones que con la misma se elaboren.

En el siguiente esquema se presenta una síntesis de los fundamentos pedagógicos y psicológicos que sustentan el proceso curricular desde el constructivismo. Al respecto,

los fundamentos del constructivismo son un referente para direccionar los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en igual medida, orientan la planificación, organización y desarrollo de planes de formación, con énfasis en lo concerniente a los contenidos y su manera de estructuración en esquemas mentales. En cuanto al modelo pedagógico de la Corporación Universitaria Iberoamericana,

se proponen tres perspectivas del constructivismo que sustentan las habilidades cognitivas y su desarrollo, a saber: perspectiva cognitiva, fundamentalmente desarrollada por Jean Piaget²; luego, el constructivismo sociocultural de Lev Vygotsky³ y, finalmente, los aportes de la teoría del aprendizaje significativo, desarrollada por el psicólogo estadounidense David Ausubel⁴.



2. Esta teoría sostiene que es el ser humano quien elabora su conocimiento y lo hace a partir de la organización de la información a través de dos procesos: asimilación y acomodación.
3. Sus aportes están dados desde el estudio e influencia de la cultura y la sociedad en el desarrollo cognitivo. La interacción social es el generador de habilidades cognitivas y comportamientos.
4. Esta teoría aporta comprensiones sobre la organización del aprendizaje a través de redes de significados que se van haciendo más amplias, dado su carácter recursivo expresado en organizadores previos que se van relacionando para conformar estructuras o andamiajes mentales cada vez más complejos.



Figura 7. Principales características del modelo pedagógico

Fuente: elaboración propia

Siguiendo el orden de las preguntas: ¿Para qué un currículo integrado?

Un currículo integrado resulta relevante y pertinente para la Corporación Universitaria Iberoamericana, por cuanto favorece una visión integral del conocimiento y con ello, apoya el propósito de formación integral de la persona. Históricamente, el currículo integrado ha sido asociado con expresiones como transversalidad, interdisciplinariedad, proyectos y multidisciplinariedad, entre otras. La relevancia de un currículo integrado es respuesta a varios de los fenómenos sociales y educativos que han heredado en

sus prácticas y formas de organización curricular propias de la fragmentación/segmentación/parcelación/compartimentación como principio de especialización y división del conocimiento⁵.

5. Este fenómeno se fundamenta en los movimientos de control, división y organización social y técnica del trabajo. Tyler (1971) documentó en asocio a lo mencionado, la necesidad de generar personas obedientes para realizar el trabajo que otros de mayor estatus planificaban y estudiaban. Del mismo modo, se fue dando la división de las actividades productivas, a tal punto que —vistas por separado del proceso productivo— eran ininteligibles; así, este fenómeno que nace en la industria es fácilmente transitable a la cultura escolar mediante los procesos educativos. Evidentemente, si

Un currículo integrado favorece comprensiones integradas u holísticas de un mundo complejamente hiperconectado, en constante comunicación, sin fronteras para la relación humana y con multiplicidad de interacciones en todas las dimensiones de la vida y la sociedad. Un currículo integrado presenta desafíos para el desarrollo de las profesiones y de las disciplinas, pues la atomización de dichos saberes ya desgastados en la repetición exige cada día más, el establecimiento de nuevas relaciones entre los saberes, las prácticas y la reflexión que derivan de ellos.

Un currículo integrado aporta a la formación integral de las personas y potencia el acceso a la cultura, a las comunidades y al conocimiento social. De este modo, se privilegia la relación entre teoría y práctica (relación dialéctica) como forma de producción y reflexión sobre el conocimiento, el cual no es otra cosa que la construcción conjunta entre los actores con el entorno y sus problemas. Así, un currículo integrado desdibuja los escenarios de repetición, obediencia e institucionalización de los saberes, y se encauza en la formación de personas éticas, críticas, con alto sentido humano, conocedoras de su realidad; para ello, sitúa la investigación como posibilidad de problematización y transformación creativa de los problemas en soluciones.

De otra manera, es importante considerar que un currículo integrado resuelve problemas de la vida real; por ello, entiende las

disciplinas y su relación con áreas y campos del conocimiento como unidades integradas. Ahora bien, para resolver un problema se requiere un conjunto de habilidades articuladas (lectura, procesos de pensamiento, identificación del contexto, identificación de datos, relación de la información, posibles soluciones), es decir, la persona no está atendiendo a un saber específico sino a la relación de lo sabido y en la misma vía, al reconocimiento de lo que aún no sabe, esto es, el pensamiento se reorganiza en procura de la identificación de posibles rutas de solución y se activa el pensamiento divergente.

En el mismo orden, el pensamiento divergente es creativo, recursivo, no lineal y, por ende, relacional. El pensamiento divergente emerge en dinámicas de conexión e interconexión; no es quieto; es dinámico, es sistémico. Entendido lo anterior, un currículo integrado promulga la formación de una persona inquieta por el conocimiento, inconforme, sagaz, crítica, creadora e innovadora; por ello, la implementación de este tipo de currículo también requiere la generación de ambientes de aprendizaje que posibiliten el desarrollo de estas características y en igual medida, la creación de planes de formación altamente complejos en cuanto a una organización pensada para favorecer y potenciar el mundo de las relaciones y conexiones cognitivas, pedagógicas, curriculares, académicas.

“El currículo puede organizarse, no solo centrado en asignaturas, como viene siendo costumbre, sino que puede planificarse alrededor de núcleos superadores de los límites de las disciplinas, centrados en temas, problemas, tópicos, instituciones, períodos históricos, espacios geográficos, colectivos humanos, ideas, etc.” (Torres, 1994, p. 29).

la industria no exigía una conciencia crítica sobre los procesos productivos de parte de sus trabajadores o productores, se podía esperar menos en la escuela; por ello, el propósito de la fragmentación no atendió a otra lógica que la de exclusión de las relaciones entre los saberes y a acentuar con mayor ahínco las fronteras del conocimiento.



Resolución de problemas (potencia el pensamiento divergente y la creatividad)



Potencia la comunicación entre los docentes (planeación, desarrollo y evaluación de los cursos se da en colectividad)



Favorece la relación intra e interdisciplinar (la organización del conocimiento favorece las relaciones)



Los diseños micro y mesocurriculares son flexibles, adaptativos, versátiles (junto a las necesidades, intereses, tendencias)

Figura 8. Características relevantes del currículo integrado

Fuente: elaboración propia

2.5 Enfoques curriculares para la integración

La integración curricular comprende la definición de un conjunto de estrategias didácticas, pedagógicas, disciplinares y específicas, cuya finalidad es gestionar la integración y la organización del conocimiento a través del diseño curricular de tal modo que se atienda al propósito de formación integral para el fomento de la inclusión y la diversidad. La integración curricular permea los propósitos definidos para la gestión del currículo y para su realización, propone la participación dinámica de los líderes de procesos académicos y pedagógicos en su diseño; por ello, la concertación, la toma de decisiones y la planificación son acciones que implican la cimentación de una visión global del mundo.

ENFOQUES PARA LA INTEGRACIÓN CURRICULAR

Interdisciplinariedad

Interrelación e intercambio (Imbricación de las disciplinas)

Entrecruzamiento de las disciplinas (Nuevos métodos, enfoques, saberes, paradigmas)

Transdisciplinariedad

Multidisciplinariedad

Perspectiva integral del conocimiento (Autonomía e independencia de las disciplinas)

Figura 9. Enfoques de integración curricular que propone la Corporación Universitaria Iberoamericana

Fuente: elaboración propia

2.5.1 Multidisciplinariedad. La palabra *multidisciplinariedad* denota relación o conexión entre dos o más disciplinas, y les otorga su legitimidad y autonomía epistémica. Así, este enfoque admite la interacción de dos o más disciplinas en torno al tratamiento de un tema, un problema, un proyecto o necesidad común. En los ámbitos temáticos, la relación entre las disciplinas apoya la combinación de estrategias para favorecer un conjunto de habilidades desde ellas, con una expresión común: por ejemplo, una exposición, un foro, un coloquio, una muestra cultural, un debate, etc. La relación de disciplinas para abordar un problema evidencia otro tipo de relaciones, pues desde cada perspectiva es posible asumir referentes teóricos, métodos y modelos, que son aportes para concebir en perspectiva la situación.

El núcleo de la multidisciplinariedad es la cooperación entre las disciplinas para posibilitar visiones vastas de un mismo aspecto de la realidad; a la vez, este enfoque es el punto de partida para la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Lo multidisciplinar se entiende como la convergencia de variados campos, miradas, formas de abordar los problemas a fin de ampliar las áreas y campos de actuación de los profesionales. En los procesos de formación hay una especie de multidisciplinariedad implícita, que se puede definir también como una representación originaria de conocimiento que admite variedad de puntos de vista y, por ende, diversas estrategias para asumir un problema. La multidisciplinariedad se distingue entonces por:

- Posibilitar una fusión no integradora de las disciplinas.
- Cada disciplina conserva sus métodos, modelos, teorías, teóricos, fundamentos.

- En un problema, proyecto o actividad de aprendizaje lo que se visualiza es la cooperación de las personas, los saberes, las disciplinas en procura de su resolución.

2.5.2 Interdisciplinariedad. Se configura como un enfoque de convergencia, apertura, dinamización y cambio que hace de los aportes conceptuales y metodológicos de las disciplinas todo un acople relacional para la potencia de habilidades propias del pensamiento sistémico y dinámico. Esta forma de integración curricular favorece la implementación de estructuras flexibles y abiertas; dada la conexión e imbricación presente en el encuentro disciplinar, estas estructuras generalmente están enfocadas hacia la resolución de problemas.

Uno de los aspectos centrales de la interdisciplinariedad promulga la imbricación disciplinar y el desarrollo de procesos de aprendizaje vinculados a estrategias investigativas, de conocimiento práctico y desarrollo de proyectos, entre otros.

2.5.3 Transdisciplinariedad. El objeto de la transdisciplinariedad entendida desde los procesos de integración en y desde el currículo, estudia el entrecruzamiento de las disciplinas y con ello, abre la posibilidad de generarse nuevos métodos, perspectivas y paradigmas, fruto de esta forma de relación. El foco de organización para la actividad curricular parte de la identificación de intereses y necesidades de los estudiantes; son ellos quienes formulan preguntas, se documentan, hacen actividades extracurriculares, amplían sus referentes, proponen construcciones colectivas y el docente actúa como un generador de estas posibilidades de organización. La transdisciplinariedad va más allá de las disciplinas, pasa sus fron-

teras y ahonda en espacios cognitivos que propician la novedad y la emergencia. En la

siguiente tabla se presentan modos sugeridos para la integración del currículo.

TABLA 1. MODALIDADES DE INTEGRACIÓN CURRICULAR	
ESTRATEGIA	MODO DE INTEGRACIÓN
TÓPICOS	Se define un tema o centro de interés y, a partir del mismo, se especifican las disciplinas que participarán en su tratamiento.
SITUACIONES DE LA VIDA COTIDIANA	Mobilizan el interés de los estudiantes y propician lecturas del contexto para su identificación. Las situaciones se tornan transversales y si bien pueden ser estudiadas desde las disciplinas, su origen es la realidad social; por ello, la construcción del conocimiento que deriva de esta experiencia invierte las lógicas implicadas en la dialéctica teoría-práctica.
INTEGRACIÓN DESDE LOS CONCEPTOS	Este tipo de integración potencia la creación de redes conceptuales, las cuales otorgan al estudiante marcos de referencia, constructos teóricos y bagaje conceptual, desde el estudio por autores, por obras, por períodos históricos. La integración conceptual fortalece el trabajo con organizadores gráficos y con ello, el desarrollo de procesos de pensamiento asociados a los mismos.
APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS	Derivado de la pedagogía problémica, es una estrategia didáctica para la integración que fomenta en los estudiantes la producción de conocimiento mediado por el trabajo colaborativo, a fin de alcanzar un propósito común. La secuencia de planeación, desarrollo y evaluación de un proyecto beneficia la interacción de distintas disciplinas, la combinación de enfoques, el desarrollo de habilidades personales y grupales, entre otros.
UNIDADES DIDÁCTICAS INTEGRADAS	Estas atienden de manera puntual la secuencialidad y la integración del conocimiento disciplinar o específico; igualmente, son referente para atender las características de los estudiantes y sus posibilidades de aprendizaje en contextos de actuación diversos.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

REFERENCIAS

- Delors, Jacques (1996). La educación o la utopía necesaria. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, 8-30. París: Ediciones UNESCO. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Díaz Barriga, Ángel (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. Revista Electrónica de Investigación y Educativa, REDIE, 5 (2), 1-13. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/download/83/147>
- Díaz Villa, Mario (2014). Currículum: debates actuales. Trazos desde América Latina. Pedagogía y Saberes, 40, 35-45. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/2768/2490>
- Gimeno Sacristán, José (1991). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres Santomé, Jurjo (1994). Las razones del currículum integrado. En Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado, 29-95. Madrid: Morata. Disponible en: https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/_CPP-DC-Torres-Santome-Las-razones-del-curriculum.pdf
- Tyler, R (1971). Principios básicos del currículo. Buenos Aires: Editorial Troquel.

Creative Commons



ATRIBUCIÓN • NO COMERCIAL • SIN DERIVAR

LINEAMIENTOS y orientaciones curriculares

Acuerdo de Sala General N° 150 del 30 de enero de 2020

SECCIÓN

3



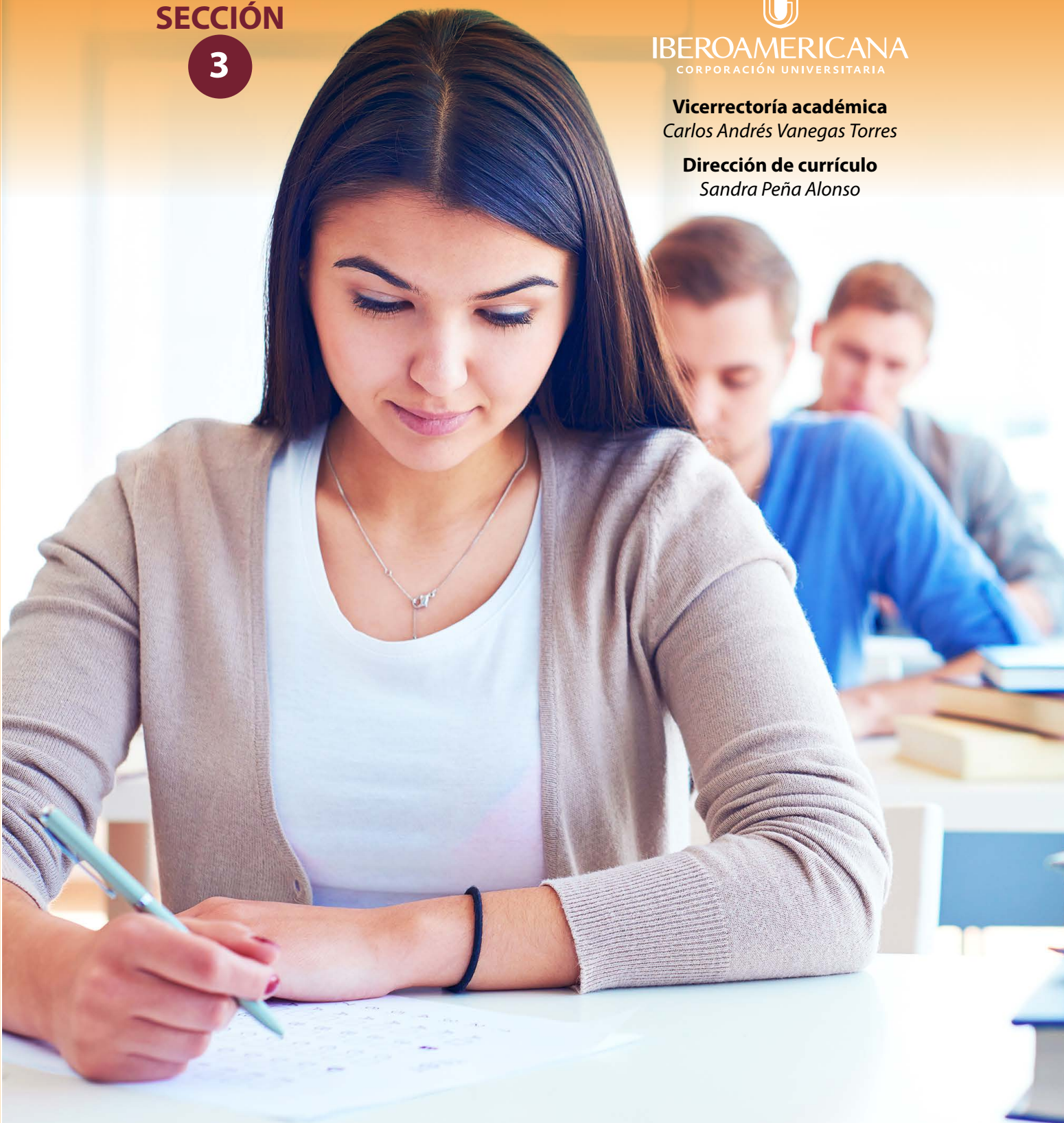
IBEROAMERICANA
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA

Vicerrectoría académica

Carlos Andrés Vanegas Torres

Dirección de currículo

Sandra Peña Alonso



SECCIÓN 3

ESTRUCTURA Y DISEÑO CURRICULAR

CONEXIONES ENTRE EL MACROCURRÍCULO, EL MESOCURRÍCULO Y EL MICROCURRÍCULO

Hay que aprender a enfrentar la incertidumbre puesto que vivimos una época cambiante donde los valores son ambivalentes, donde todo está ligado. Es por eso que la educación del futuro debe volver sobre las incertidumbres ligadas al mundo.

EDGAR MORÍN



3

El macrocurrículo y la estructura curricular modular

En esta sección se presentan los fundamentos, la metodología y las pautas para la concreción de planes de formación¹ macro, meso y microcurricular. Al respecto, es importante precisar que la Corpora-

ción Universitaria Iberoamericana propone para el diseño de planes de formación, planes de estudio, elaboración de módulos y diseño de Planes Analíticos de Curso (PAC); tres niveles de concreción, los cuales se detallan de manera específica en articulación con la definición de la estructura y el diseño del currículo. El modelo que sintetiza estas relaciones se muestra en la siguiente imagen:

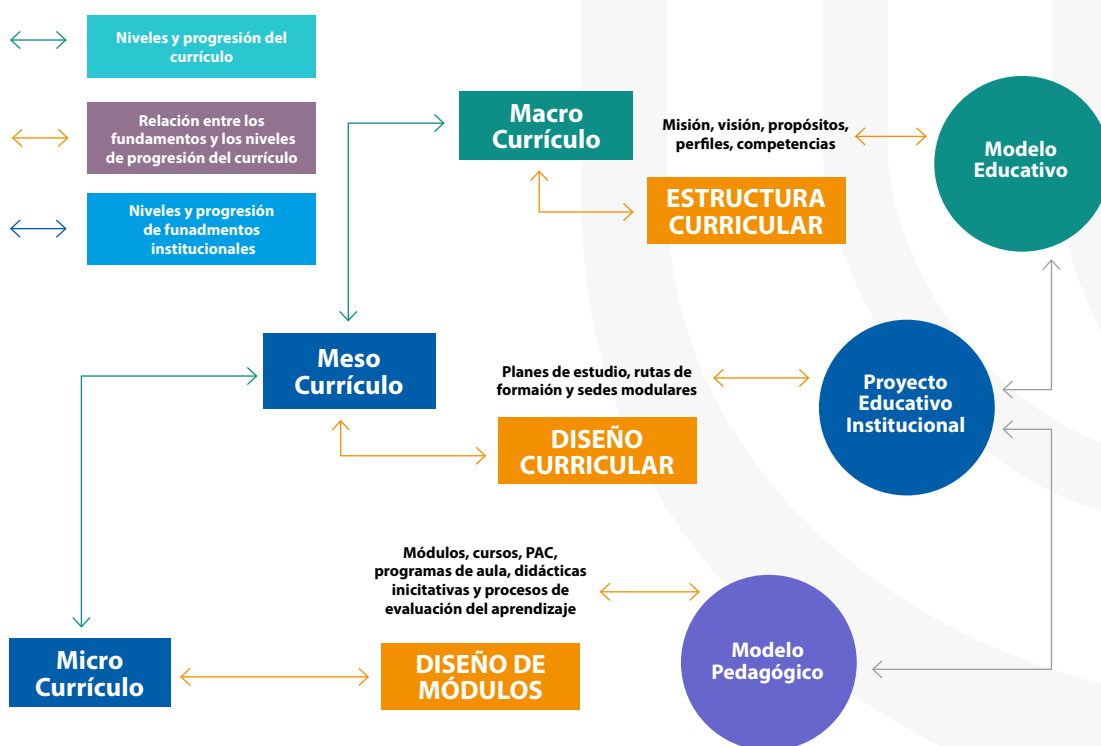


Figura 10. Principales características del modelo curricular

Fuente: elaboración propia

1. Un programa o plan curricular se puede ajustar en alguno o en todos los niveles del currículo, pero se precisa el carácter sistémico y holístico de toda propuesta formativa; por ello es importante considerar tanto la estructura como el diseño y los ámbitos del currículo que se integran e interrelacionan con otros aspectos como la fundamentación, la definición de perfiles y la evaluación, por mencionar algunos. De igual manera, tanto en la estructura como en el diseño curricular se debe entender el carácter orgánico y sistémico de la institución, dado que se forja un programa no como un elemento aislado sino como un aspecto relevante para la realidad organizacional al cual deben aportar todas las unidades, dependencias y actores asociados (virtualidad, investigación, acreditación, calidad, los académicos, los actores externos, etc.).

3.1 El macrocurrículo y la estructura curricular

El macrocurrículo se asume como un marco de actuación institucional que articula las políticas educativas y los principios rectores de la política curricular institucional. En esta relación, el macrocurrículo se establece como un nivel de concreción del currículo, determinante de rasgos generales, fundamentos, orientaciones y criterios de unidad, direccionados para el alcance de un perfil de estudiante y egresado iberoamericano, que se distingue en la consolidación de un proyecto de vida ético, emprendedor, innovador, integral y con orientación a la resolución de problemas del entorno, para evidenciar la apertura a la inclusión y a la diversidad humana en su actuar.

En consonancia con lo expuesto, el macrocurrículo se entiende como unidad de criterio organizacional, en la mediación e interacción existente entre la estructura y el diseño curricular institucional. Se vislumbra entonces que en el macrocurrículo se definen objetivos y perfiles institucionales; se presenta la organización de una estructura curricular general y básica y, en el mismo sentido, se presentan las generalidades de los programas de formación, para distinguir su carácter prescriptivo, flexible y orientador, tanto en la estructura como en el diseño.

De otra parte, en el macrocurrículo se configura la estructura curricular de la Corporación Universitaria Iberoamericana, que interactúa con los fundamentos del Modelo Educativo y del modelo pedagógico institucional, y en sus intenciones consolida una cultura para la formación *flexible, incluyente y de calidad*. Así define los siguientes objetivos institucionales:

- ▶ Consolidar en la comunidad académica una cultura del aprendizaje permanente y para la vida, desde la organización y la estructuración del currículo.
- ▶ Promover procesos de formación integral, sustentados en la vivencia de la diversidad, la inclusión y la interculturalidad, situados estos aspectos en los planes de formación y en su diseño curricular.
- ▶ Diseñar una Estructura Curricular Básica (ECB), que promueva el desarrollo de competencias generales y transversales, específicas, investigativas y profesionales, según las necesidades de los programas, los contextos y la sociedad en general.
- ▶ Integrar en la Estructura Curricular Básica aspectos de organización y diseño que posibiliten el aprendizaje fundamentado en principios del constructivismo, según se establece en el Modelo Pedagógico.
- ▶ Generar un multcurrículo institucional que favorezca el desarrollo y certificación de competencias en los estudiantes.

De acuerdo a los propósitos antes definidos, se asume que la estructura curricular de la Corporación Universitaria Iberoamericana constituye una forma de interacción entre los elementos propios del currículo (objetivos, contenidos, metodología, evaluación), configurados en un modo general que permite la dinamización de los propósitos de formación de los planes curriculares en conexión con las competencias y su correspondiente sustento en la organización de los contenidos, conocimientos, disciplinas, saberes.

La estructura curricular de la Corporación Universitaria Iberoamericana se entiende como modular, por cuanto organiza sus contenidos en módulos que, a su vez, se relacionan en redes modulares; en el mismo orden, cada módulo garantiza el desarrollo de una competencia que, a su vez, se integra a una unidad de competencia que se hace certificable según su alcance y nivel de complejidad.

La estructura curricular modular propone transformar la organización clásica del conocimiento, en una organización relacional, integrada y con énfasis en la resolución de problemas de las diferentes realidades que circundan los contextos de actuación de los estudiantes y los futuros egresados de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Se comprende, entonces, que la estructura curricular institucional debe ser un mecanismo que favorezca el cumplimiento de los retos que se enuncian a continuación:

- ▶ La formación de profesionales capaces de resolver problemas y de transformar los contextos, mediante la investigación, la actuación comunitaria, el desarrollo digital o la implementación de acciones prácticas que proyectan cambios, mejoras o dinamización de los entornos.
- ▶ La transformación social y la producción del conocimiento. Se asume que desde la organización curricular cada curso o módulo se articula a una red compleja de relaciones que, además de la reflexión, favorecen la consolidación de experiencias susceptibles de ser sistematizadas, documentadas y tratadas como objetos de investigación.
- ▶ La relación teoría y práctica, para enriquecer las experiencias de aprendizaje y

con ello armonizar las perspectivas holísticas del conocimiento.

- ▶ La integración de modalidades y las estrategias de formación a fin de garantizar experiencias de aprendizaje significativas y trascendentes en la vida de los estudiantes.
- ▶ Los niveles de interdisciplinariedad y multidisciplinariedad graduales y problematizadores de la realidad, dados desde la creación de los módulos y sus intenciones formativas.
- ▶ Las didácticas holísticas, direccionadas a la consolidación de rutas de formación nutridas y relacionadas en las redes modulares.
- ▶ La organización de Unidades Didácticas de Aprendizaje (UDA) en correspondencia con las unidades y elementos de competencia que posibilitan la certificación previa a la titulación.

3.2 La Estructura Curricular Básica (ECB)

Según Díaz (2002, p. 75), una estructura curricular es la columna vertebral de uno o varios programas de formación con sus correspondientes planes de estudios. En la estructura curricular se enmarcan los criterios, límites y posibilidades de interacción en y para la organización de los contenidos, las experiencias de formación, los conocimientos y las prácticas que le subyacen. De este modo, la institución ha optado por la creación de una Estructura Curricular Básica (en adelante, ECB), que se construye según se detalla a continuación:

La Estructura Curricular Básica² (ECB) se reglamenta mediante el Acta N° 171 del Consejo Académico en la sesión ordinaria del mes de noviembre de 2019. La ECB fue validada por diferentes instancias y colectivos de la institución que, desde cada socialización, le abonaron aspectos de mejora y pertinencia. La ECB se entiende como un tronco curricular común, situado en planes

de formación de pregrado y posgrado, que soporta la formación básica y el desarrollo de competencias blandas, genéricas, digitales e investigativas, específicas y profesionales, todas organizadas de manera armónica, preferiblemente desde los primeros niveles de un programa de formación. Los elementos que componen la ECB se ilustran en el siguiente esquema:



Figura 11. Estructura curricular en interacción con las características del estudiante y el egresado de la Corporación Universitaria Iberoamericana. En este esquema se presenta la organización circular, interdependiente y gradual de la formación en la Corporación Universitaria Iberoamericana, que inicia en los atributos de los futuros egresados; luego, sitúa los ámbitos de formación y su correspondiente relación con los ciclos de formación. Esta estructura curricular propone una organización del conocimiento asociada a la identificación de grandes problemas asociados a la profesión y las disciplinas que se resuelven a través de los ámbitos y módulos

Fuente: elaboración propia

2. Todos los programas o proyectos de creación, ajuste o transformación de programas que se presenten ante el Ministerio de Educación Nacional para recibir su correspondiente resolución de funcionamiento deberán acoger esta estructura, la cual fue validada por diferentes instancias de la institución y por el sector externo. Con esta ECB, se pretende generar una línea base para la creación de un currículo institucional flexible, modular e integrado y de este aspecto derivan otras estrategias de fortalecimiento como la movilidad entre programas, la doble titulación, el descentramiento de la formación y, por ende, su enriquecimiento en estructuras horizontales.

3.2.1 Ciclos de formación. Un ciclo de formación se define inicialmente como una expresión de flexibilidad académica y curricular que favorece el desarrollo de competencias, contenidos y propósitos de formación a menor plazo al de la obtención de un título. Otra definición entiende los ciclos de formación en un plan curricular como rutas (mínimo 2) con propósitos, contenidos y competencias particulares a abordar que, a su vez, son complemento unas de las otras. Un plan de formación curricular conducente a titulación en la Corporación Universitaria Iberoamericana se compone de dos ciclos de formación. El primero se define como básico y el segundo, profesional.

La organización de dos ciclos de formación obedece a la sentida necesidad de hacer del currículo un campo de conocimiento amplio que en cada programa favorezca elementos de flexibilidad e interdisciplinariedad al brindar la oportunidad a los estudiantes de cursar módulos con docentes altamente capacitados en núcleos de formación específicos y que, a su vez, esta formación redunde en el desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes básicas que se complementan para alcanzar el perfil profesional del estudiante y del egresado de la Corporación Universitaria Iberoamericana.

De otra parte, es preciso atender al principio de organización del currículo por ciclos de los programas de formación, para favorecer el tránsito de los estudiantes por diferentes rutas, con el propósito explícito de validar unidades de competencia que se hacen certificables durante su curso; con ello, contribuyen a la inserción temprana de los estudiantes al mercado laboral y, en el mismo orden, a la adecuación de la formación

a las condiciones laborales, según las necesidades y, en últimas, a su titulación.

3.2.1.1 El ciclo de formación básica es común a todos los programas, excepto el ámbito de formación para la transformación profesional. Comprende rutas de formación iniciales, desarrollo de competencias para la vida y un diseño curricular adaptable a diferentes ámbitos de desempeño. Este ciclo se distingue:

- ▶ Es un ciclo de formación NO conducente a título; sin embargo, las unidades de competencia cursadas y aprobadas durante el mismo son certificables.
- ▶ La formación vinculada a este ciclo es homologable dentro de la institución y posibilita el tránsito o movilidad de los estudiantes entre programas y facultades.
- ▶ La formación dispuesta en este ciclo básico genera interacción y riqueza interdisciplinar al compartir propósitos y espacios de formación sin distingo de programas o facultades.
- ▶ El ciclo de formación básica genera mayor flexibilidad en cuanto a tiempos y estrategias pedagógicas y didácticas que se complementan con experiencias de aprendizaje diversificadas y soportadas en diferentes mediaciones.
- ▶ Este ciclo básico favorece la creación de una Estructura Curricular Básica - ECB dentro de las facultades para el desarrollo de las profesiones.

3.2.1.2 El ciclo de formación profesional es particular o específico para cada programa

y facultad³, comprende rutas de formación terminal, desarrolla competencias asociadas a las disciplinas y a las profesiones. Este ciclo es una extensión de la formación básica, cuyo propósito es el de especializar, hacer desarrollos en el ámbito profesional y de profundización; a la vez, es generador de procesos de articulación entre los dos ciclos de la ECB, y es conducente a titulación y en sí mismo a certificación. El ciclo de formación profesional se caracteriza:

- Ciclo de formación terminal y conducente a titulación, igualmente, susceptible de certificar rutas de formación expresadas en secuencias y unidades de competencia, prácticas profesionales y formativas, y procesos de opción de grado relevantes para las regiones, los contextos, las realidades y la institución.
- Este ciclo de formación propone procesos de movilidad y homologación dentro de las facultades y con otras instituciones; posibilita las dobles titulaciones, los continuos formativos, las colaboraciones en coasesorías para proyectos de investigación, el desarrollo conjunto de opciones de grado y la realización de pasantías, entre otras actividades de formación integral.
- Este ciclo de formación se propone en articulación con el área de conocimiento a la cual están vinculados tanto el programa como los objetos de la facultad,

en consonancia con sus aspectos misionales.

3.2.2 Los ámbitos de formación. Estos están relacionados y vinculados a los ciclos de formación; los ámbitos componen los ciclos. La ECB modelada en el esquema anterior pone en el centro de actuación educativa al estudiante, luego egresado, y le otorgan los atributos propios del perfil institucional (persona y profesional integral, ético, emprendedor, innovador, actitud hacia la inclusión, respeto por la diversidad, resolutor de problemas), todos ellos expuestos en la misión y la visión institucional.

Los ámbitos surgen como núcleos de problematización y de organización global de los propósitos, metas y competencias de la formación de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Estos componentes son una creación institucional⁴ y derivan de una revisión detallada de tendencias de la educación superior y su correlación con las necesidades del mercado laboral expuestas en diferentes estudios de competitividad.

3.2.2.1 Ámbito 1. Formación iberoamericana: este ámbito se integra al componente de formación flexible e incluye el abordaje de cursos que contribuyen al fomento de la identidad, el pensamiento y la trayectoria institucional inicialmente y, de otro modo, compone módulos optativos que contribuyen a la formación integral y profesional. Son expresiones de la formación iberoamericana:

3. Al respecto, en las Facultades, durante los ciclos de formación, puede coexistir un núcleo profesional básico que responde al área de formación a la cual se inscribe esta unidad académica. Este hecho reconoce su validez en la producción académica e investigativa, con en el desarrollo mismo del objeto declarado en el Proyecto Educativo de Facultad (PEF).

4. Se realizó un trabajo de modelación con diferentes actores académicos —incluida la participación de la Consultora Angulo & Velandia— y se obtuvo una concertación en la construcción del tipo de formación que se quiere a futuro en la Corporación Universitaria Iberoamericana y adicional su organización en la ECB. Las líneas generales de los ámbitos fueron propuestos y ajustados a la realidad organizacional.

- **Las cátedras institucionales:** estas cátedras generales y misionales se ubican en el componente flexible de un plan de estudios de pregrado y posgrado. Los estudiantes de pregrado deben cursar tres (3) cátedras a lo largo de un plan de estudios y los estudiantes de posgrados reciben esta formación a través del proyecto educativo de programa, es transversal y no cuenta con un módulo específico para su desarrollo. La oferta y la pertinencia de las cátedras pueden variar según la necesidad de adaptación del perfil a las necesidades del contexto y del mercado laboral.
- **Las electivas:** se clasifican en electivas integrales y electivas profesionales. Esta formación tiene la particularidad de favorecer la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad. Las electivas se identifican como flexibles e integrales en la medida en que potencian relaciones entre los objetos de estudio de los programas y las facultades. Las electi-

vas se seleccionan según la oferta de la universidad y responden a los intereses expresados por los estudiantes, según varían las competencias socioemocionales, profesionales e integrales. Los estudiantes deben cursar y certificar dos (2) electivas de la oferta institucional en los pregrados, una integral y la otra profesional; en los posgrados, los estudiantes optan por una (1) electiva integral de la oferta global.

- **Los propósitos:** enmarcada en la filosofía, la misión y los principios institucionales expuestos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), la formación iberoamericana es una contribución a la flexibilidad del currículo que, de manera amplia y directa, encauza desarrollos de variado orden a la formación integral de las personas y en consonancia con la resolución de problemas que nacen del entorno directamente relacionados con la persona y su profesión.

Tabla 2. Organización del ámbito de formación iberoamericana

Nivel	Clasificación	Cursos	Total de créditos
Pregrados	Componente flexible		
	Cátedras Iberoamericana I, II, III	3	6 (2 créditos por cátedra)
	Electivas I, II	2	4 (2 créditos por electiva)
Posgrados	Electiva (Integral)	1	2 créditos

Fuente: elaboración propia

3.2.2.2 **Ámbito 2. Formación para la vida:** este ámbito se integra al componente de formación obligatoria y se sustenta en la generación de propósitos, competencias de orden genérico, transversal y para la vida. Por ello, constituye la organización situada en cursos articulados con otros, que se agrupan mediante secuencias para atender a los

diferentes cambios que la sociedad propone a las personas. La formación para la vida se entiende como inacabada y en permanente actualización, con apertura a la flexibilidad y a los cambios que se van generando en el tiempo. En este ámbito, es importante considerar la reflexión como un referente para distinguir lo que cada persona requiere para

su vida personal y lo que se comparte como necesario para la vida social, cultural y científica.

Una formación para la vida fomenta iniciativas de autoaprendizaje y de gozo por el aprendizaje, y estimula la capacidad de aprender a aprender en contextos y situaciones variables; en igual medida, procura el desarrollo de competencias para el ejercicio de las ciudadanías locales y globales. La formación para la vida faculta a las personas para ser y estar en contextos de actuación incluyente, diversa e intercultural; por ende, motiva en la comunidad educativa actitudes y habilidades para la convivencia, la participación y la actuación democrática responsable, todo lo anterior expresado en formas de vida armónica.

La educación para la vida es un punto de partida para el logro de una educación a lo largo de la vida; sienta las bases necesarias para impulsar en las personas las experiencias y metodologías de estudio; el reconocimiento de habilidades personales y colectivas; la valoración de formas, estilos y ritmos de aprendizaje; el fomento de prácticas de lectura y escritura; la generación de escenarios de actuación gradual de una segunda lengua al igual que la vivencia de escenarios para potenciar el pensamiento crítico expresado en dimensiones económicas y políticas. Dicho lo anterior, la formación para la vida, propia de la Corporación Universitaria Iberoamericana, propone los siguientes enfoques:

- **Pensamiento matemático:** el pensamiento matemático es un núcleo de la formación para la vida; su actuación pedagógica busca desarrollar procesos de razonamiento matemático sustentados en la resolución de problemas, la argu-

mentación, la modelación, la simulación y la capacidad de tomar decisiones a partir de la interpretación de información en distintos contextos de actuación.

- **Segunda lengua:** el inglés se propone como lengua extranjera; el enfoque intercultural bilingüe potencia habilidades para la internacionalización. En este núcleo se inscriben también el fomento del español como segunda lengua y la lengua de señas.

- **Comunicación:** “...en general, la formación en escritura que la mayoría de usuarios poseemos es fragmentaria, o incluso bastante pobre” (Cassany, 1995). Al respecto, las personas se ven abocadas a muchos problemas en la formación y en la profesión, cuando carecen de herramientas, estrategias, técnicas e instrumentos para comunicarse mediante la lectura y la escritura. Uno de estos problemas refleja el desconocimiento de los procesos de pensamiento y otros, de orden social y cultural, involucrados en las prácticas de lectura y escritura; además de la constante reducción en la academia de procesos y prácticas de lectura y escritura en la realización de actividades segmentadas e instrumentales que no reflejan un desarrollo y gusto por estas habilidades propias de la comunicación.

Ahora bien, en un mundo como el de ahora, comunicado y en permanente actualización, la lectura y la escritura se privilegian en niveles cada vez más exigentes; por ello, el núcleo de comunicación de los planes de la Corporación Universitaria Iberoamericana privilegia la comprensión y la argumentación en la producción de textos como aspectos centrales, para estructurar a partir de estos, prácticas

graduales de aprendizaje en procura de su diversificación y enriquecimiento, en el ámbito académico e investigativo.

En este escenario, el ámbito de formación para la vida —configurado desde la comunicación— propone el abordaje inicial de dos cursos comunes: Competencias comunicativas, y Argumentación y producción de textos.

- Humanidades: “Si caemos en mínimos de humanidad, entonces nos deshumanizamos” manifiesta Adela Cortina⁵. Este

núcleo vuelve la mirada a la formación humanística tan necesaria para la vida en sociedades como la colombiana y la latinoamericana, en las cuales los principios de justicia y equidad social son cada vez más irrestrictos. Volver a preguntar ¿qué nos hace humanos? y ¿cómo nos humanizamos ante la realidad de la humanidad? puede parecer innecesario; sin embargo, la Corporación Universitaria Iberoamericana reconoce en la formación ética, política y económica tres perspectivas para pensar temas que resultan beligerantes en la realidad social.

Tabla 3. Organización del ámbito de formación para la vida

Nivel	Clasificación	Número de módulos	Total de créditos
Componente obligatorio			
Pregrado	Pensamiento matemático	Pensamiento matemático (3 créditos) Estadística descriptiva (3 créditos) Matemáticas básicas (3 créditos) Finanzas (2 créditos)	11
	Lengua extranjera	Inglés I (3 créditos) Inglés II (3 créditos) Inglés III (3 créditos) Inglés IV (3 créditos) Inglés V (3 créditos) Inglés VI (3 créditos)	18
	Comunicación	Competencias comunicativas (2 créditos) Argumentación y producción de textos (2 créditos)	4
	Humanidades	Bioética (2 créditos) Pensamiento político y económico (2 créditos)	4

Fuente: elaboración propia

5. Adela Cortina es filósofa y profesora española dedicada al estudio de la ética y en particular, de la ética aplicada en las organizaciones y otros ámbitos.

3.2.2.3 *Ámbito 3. Formación para la transformación social y digital*: este ámbito reconoce las diversas brechas sociales, tecnológicas e investigativas presentes en la realidad regional y nacional, que no difieren de la realidad global. La palabra transformación denota cambio, modificación, mejora; sin embargo, estas acciones no se generan en el vacío y tampoco emergen de la nada; por ello, atendiendo al compromiso social circunscrito en los procesos de formación de profesionales, la universidad propone este ámbito como núcleo de problematización que combina, fusiona e integra el desarrollo de competencias investigativas y digitales.

- **Competencias digitales con enfoque para la ciudadanía y las profesiones**: define un marco de actuación para la integración de tecnologías al desarrollo curricular de los planes y programas, con el propósito de generar cultura digital desde la formación, y otorgar desde este referente a los estudiantes ventajas competitivas asociadas al impulso de formas de aprendizaje sustentadas en el desarrollo de habilidades para la innovación, el liderazgo, el trabajo productivo, la gestión eficaz de la información y la comunicación asertiva, entre otras.
- **Investigación para la transformación social**: la investigación constituye un vínculo entre la academia y la sociedad; por ende, reafirma el compromiso declarado por la Corporación Universitaria Iberoamericana de forjar en sus profesionales competencias investigativas que atiendan al desafío global de conservar la vida, generar un desarrollo regenerativo y multidimensional regional y nacional, además de atender a las desigualdades producto de los cambios generados por la globalización.

Es un deber social de la universidad formar a las nuevas generaciones con un sentido ético, político y social amplio de su profesión y en este aspecto, la contribución desde la investigación inicia al forjar el pensamiento crítico en estas personas, pero también al capacitarlas para hacer investigación en tiempos de incertidumbre para contextos cada vez más cambiantes y complejos en cuanto a problemas y necesidades se refiere.

Optar por una investigación para la transformación social indica de entrada una transformación en las personas; por ello, este ámbito de formación en la Corporación Universitaria Iberoamericana promueve la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad como perspectivas para la integración de los conocimientos sociales y científicos a fin de contribuir a un desarrollo armónico de las profesiones y las disciplinas, sin que lo uno suplente a lo otro, o lo excluya.

Así la interdisciplinariedad en la investigación posibilita la comprensión de la realidad y en ella sus problemas, desde la imbricación de diversas disciplinas, hecho que denota complejidad y a la vez diálogo de saberes; capacidad de cooperación y empatía; mayor impacto y relevancia entre otros aspectos que son resultado de estas interacciones. Entendiendo la importancia de que la investigación tenga una incidencia en la transformación de la sociedad, en particular la local, como complemento, se proponen algunas estrategias que se involucren de manera directa o tangencial con el currículo, entre ellas:

- **Formación investigativa**: implica un compromiso de mayor envergadura, pues se

entiende desde una visión más amplia que el desarrollo de un curso o de un proyecto de grado; en este caso, se hace referencia al desarrollo de capacidades para interrogar la realidad, cuestionar el conocimiento y comprender las realidades desde perspectivas sociales que procuran la transformación. La formación investigativa es un proyecto curricular a largo plazo que no se agota en la modelación de un proceso investigativo; por el contrario, hace apertura a la constitución de otras dinámicas y ambientes para la formación de profesionales críticos, innovadores, creativos.

La investigación formativa requiere de otros esfuerzos, en ocasiones extracurriculares, para acometer el propósito de lograr una cultura investigativa desde la formación profesional y específica. La relación con los contextos, la capacidad para leer críticamente la realidad personal y social y lo que en ella sucede, resulta insuficiente desde el abordaje de cursos o diseño de trabajos de grado; por ello, esta primera estrategia amerita ser complementada con otras de mayor amplitud y compromiso de parte de estudiantes y docentes.

- *Investigación formativa:* es una apuesta desde el currículo, que se sintetiza en la enseñanza de la investigación y, a través de las prácticas pedagógicas, favorece escenarios para el desarrollo de procesos investigativos, prácticas investigativas o competencias investigativas. De esta estrategia, a favor de la formación, se reconocen los desarrollos de las profesiones y de las disciplinas mediadas por la investigación, también los avances en el conocimiento científico y social; sin embargo, hay que ser cautos en los propósitos que subyacen a esta estrategia, pues la investigación formativa supone un nivel de la investigación

que acerca al estudiante a los retos de esta dimensión del conocimiento; sin embargo, no lo faculta para generar, producir o aportar novedad en este aspecto.

Otro aspecto a considerar en la formación investigativa es la experiencia y trayectoria de los docentes, dado que la acción de un docente que enseña a investigar sin ser investigador no reviste el mismo nivel de complejidad que la de un docente investigador que la entiende desde la reflexión de su experiencia, configurada en la investigación entendida como generación de nuevo conocimiento y en acto de la enseñanza; sin duda, se otorga mayor valor al estudiante desde la segunda perspectiva. Con lo expresado, no se quiere generar una brecha entre la acción docente y la acción investigativa; por el contrario, se está instando a considerar la necesidad de formar y generar equidad en las oportunidades para que todos los docentes de la Corporación Universitaria Iberoamericana puedan hacer investigación según sus intereses, capacidades y requerimientos de programa.

Con lo expresado hasta este momento, es relevante precisar la comprensión de la investigación formativa y la formación investigativa como estrategias complementarias en desarrollos simultáneos que contribuyen notablemente a las funciones sustantivas y a la interacción de las mismas.

- *La investigación como estrategia pedagógica y didáctica:* esta estrategia es una forma de apertura e incorporación del conocimiento generado desde la investigación a la acción educativa y formativa. La investigación es un campo de conocimiento, pero también de producción de conocimiento; desde este escenario, los aportes a las profesiones y a las disci-

plinas resultan invaluable, pues gracias a los diferentes avances y rupturas epistémicas y metodológicas se evidencian transformaciones de variado orden en la realidad y sus contextos.

La investigación dinamiza el conocimiento y, a su vez, las prácticas. De la investigación se nutre el saber pedagógico en actualidad, emergencia y complejidad. Por ello, esta estrategia dispuesta desde el currículo tiene como fin instar a los docentes a alimentar sus prácticas pedagógicas y sus diseños didácticos, y potencia algunos de los siguientes escenarios: el primero, donde los procesos investigativos como la indagación, la problematización, el análisis documental, la sistematización y la resolución de problemas, entre otros, se integran al enfoque pedagógico de aula para llevar a cabo la formación de los profesionales.

El segundo plantea el máximo beneficio de los resultados de la investigación para actualizar el currículo institucional de programas y los módulos de formación. El tercero invierte las lógicas y propone las prácticas educativas, la acción formativa y la vida del aula como escenario para ser investigado. Un cuarto escena-

rio propone el desarrollo de acciones pedagógicas y didácticas que se abordan desde competencias investigativas asociadas al manejo, gestión, movilidad y transferencia del conocimiento.

De lo anterior, se infiere la urgencia de formar profesionales con capacidades críticas para la resolución de problemas del contexto desde la investigación, y si en este camino se logra forjar el espíritu científico de la investigación en uno o más profesionales, la universidad habrá contribuido socialmente a su compromiso de formar integralmente para la vida.

- *La cultura de la investigación en la Universidad:* se precisa como estrategia del currículo, pero también como pilar que orienta el desarrollo de la función sustantiva de la investigación en sinergia con la docencia y la proyección social (PEI, 2019). Es decir, la cultura de la investigación se forja en corresponsabilidad entre la institución y la comunidad académica. Dicho así, hablar de una cultura de la investigación es promover capacidades institucionales para la gestión de la información, el conocimiento, la comunicación, la transferencia y el desarrollo tecnológico, científico, artístico y cultural.

Tabla 4. Organización de la formación para la transformación social y digital

Nivel	Clasificación	Número de módulos	Total de créditos
Componente obligatorio			
Pregrados	Competencias digitales	Competencias digitales (curso integrador) 3 créditos	6
		Gestión digital e innovación (curso integrador) 3 créditos	
	Investigación para la transformación social	Competencias investigativas (curso integrador) 3 créditos	6
		Procesos investigativos (curso integrador) 3 créditos	

Fuente: elaboración propia

En la Facultad de Educación se estipula que la ECB se acoge a la propuesta institucional, según se relaciona en la tabla siguiente, con la finalidad de atender de manera particular la normatividad nacional que regu-

la la creación y desarrollo de programas de licenciatura, y a la vez, salvaguardar los procesos de prácticas pedagógicas y educativas según lo establece la Resolución N° 18583 del 2017.

Tabla 5. Estructura Curricular Básica en Facultad de Educación

Ámbito de formación	Módulos y créditos	
Formación Ibero(6 créditos)	Cátedras I, II, III (6 créditos)	
Formación para la Vida 33 créditos	Comunicación 6 créditos	2 cursos de 3 créditos
	Humanidades 4 créditos	2 cursos de 2 créditos
	Ciencias Básicas 6 créditos	2 cursos de 3 créditos
	Lengua extranjera 18 créditos	6 cursos de 3 créditos
Formación para la transformación social y digital 9 créditos	Competencias digitales	2 cursos – 3 créditos
	Competencias investigativas	1 curso – 3 créditos

Fuente: elaboración propia

Gestar una cultura institucional de la investigación no es un proceso que emerja solo de la intención. Por eso, es preciso considerar acciones que se expresen en políticas institucionales; establecimiento de líneas y estrategias concretas; desarrollo de lineamientos para las diferentes instancias; planeación y financiación; liderazgos y otros, que se ajusten a la realidad institucional. Desde el currículo se hace apremiante considerar la investigación como un eje transversal y articulador entre programas, facultades, líneas y grupos de investigación, profesores y otros aspectos que aquí convergen.

3.2.2.4 Ámbito de formación para la transformación profesional: este ámbito de formación considera el desarrollo de las profesiones en relación con las disciplinas con sentido crítico y ético tanto en el aspecto formativo como en el ejercicio mismo. La formación profesional se entiende como un conjunto de procesos que facultan o establecen en las personas capacidades para el desempeño óptimo de una profesión.



Figura 12. Elementos que componen el ámbito de formación para la transformación profesional y la interacción existente entre sus elementos

Fuente: elaboración propia

La formación para la transformación profesional se sitúa tanto en el ámbito educativo como en el ámbito de inserción laboral. La profesionalización es respuesta y preparación para la actuación idónea en distintos sectores de las profesiones. Desde este ámbito, se proponen reflexiones orientadas a la constitución de la identidad y subjetividad profesional, la revisión del marco legal que rige las profesiones según áreas y campos

del conocimiento hasta la identificación de tendencias, competencias, perfiles y requerimientos que la sociedad y el mercado laboral les hacen a los futuros profesionales.

La formación para la transformación profesional pone en el centro de su acción la persona y su ser multidimensional, es decir, cuestiona el ser en relación con la profesión; indaga por su vocación, sentido, aptitud y desarrollo personal; luego, revisa el ser en la profesión, en su ejercicio y desempeño laboral. Por ello, resulta pertinente encuadrar la formación integral en la formación profesional para dinamizar no solo el desarrollo de competencias para la vida, sino para la subsistencia del profesional en el sector según sus cambios y dinámicas.

Ahora bien, la profesión no dista del saber disciplinar o específico que, en últimas, le otorga su especialidad y profundización. Por el contrario, el campo de conocimiento de las disciplinas y los modos de conocer configuran un tipo de profesional distinto.

Por ello, la Corporación Universitaria Iberoamericana opta por comprender la formación profesional y específica en el sentido amplio de la expresión, y le otorga valor a través de la transformación o el cambio; es decir, prepara a sus profesionales para una realidad diversa y cambiante, pero también los anticipa a dicho cambio; en síntesis, forja un egresado inicialmente ético (persona, profesión y vida), íntegro e integral y, a su vez, le confiere capacidades para la innovación, la creatividad y el emprendimiento.

3.2.3 Competencias asociadas a la Estructura Curricular Básica

La Estructura Curricular Básica (ECB) propone que, en los ámbitos de formación, tanto el diseño como los procesos evaluativos atiendan al desarrollo de competencias⁶. Se opta por cuatro tipologías según se relaciona en el siguiente esquema, luego en la caracterización se detallan los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes a fomentar.



Figura 13. Relación entre ámbitos de formación y tipos de competencias que se promueven en interacción con niveles de formación y modalidades

Fuente: elaboración propia

6. En la cuarta sección de este documento se hará un desarrollo conceptual y metodológico en lo que se refiere al enfoque de evaluación por competencias y sus anclajes al fomento de un modelo evaluativo desde el currículo que posibilite el aprendizaje.

- **Competencias socioemocionales:** asociadas a la naturaleza de la persona y a su comportamiento en la dimensión relacional en particular. Este tipo de competencias procede de la psicología organizacional y se conceptualiza desde los desarrollos de la inteligencia emocional. Las habilidades de este tipo son las que favorecen una mejor relación con los otros en todos los contextos de actuación posibles (trabajo, familia, estudio, amigos...).

Las competencias socioemocionales son de orden conductual y comportamental, además son adaptativas y siempre mejorables; están asociadas a la efectividad en las relaciones interpersonales y todos aquellos aspectos de convivencia, trabajo en equipo, comunicación, resolución de conflictos, trabajo colaborativo (dimensión social) y desde lo personal están asociadas al liderazgo, la autonomía, la autorregulación, la proactividad, la capacidad de aprendizaje, etc.

Entendiendo que estas competencias son dinámicas, cambiantes y adaptables a las transformaciones sociales; a las necesidades del mercado laboral y a los cambios educativos, se propone por Estructura Curricular Básica (ECB) que las capacidades que devienen de estos desarrollos se integren al componente de formación flexible expresado en electivas y

cátedras institucionales. Lo anterior no desconoce la posibilidad de que los programas relacionados con grandes áreas del conocimiento como Ciencias Sociales y Humanidades puedan profundizar al respecto.

- **Competencias genéricas:** estas competencias se reconocen también como transversales; se entienden en un contexto de formación común para la vida y en articulación con los niveles de formación previos. En esta ECB se propone la integración de las competencias genéricas al ámbito de formación para la vida, y se entiende que estos desarrollos fomentan en los profesionales habilidades comunes y que son requisito para la relación local y global presente.

Estas competencias se hacen transversales en el currículo y garantizan un continuo formativo en todos los ámbitos de la vida, dado que procuran un conjunto de herramientas, conocimientos y actitudes que favorecen un desarrollo armónico de las personas, pero a la vez les genera conciencia de los cambios globales y sus retos. Expresado así, se detalla entonces que estas competencias institucionales procuran el desarrollo, fortalecimiento y gusto por la escritura, la lectura, el dominio de una segunda lengua, el pensamiento matemático, la ciudadanía y el pensamiento político y económico.



Todos estos saberes en conjunto fortalecerán la integración curricular, la interdisciplinariedad y la relación entre programas; además, forjarán unos cimientos sobre los cuales edificar procesos de pensamiento de orden superior que conduzcan a los egresados de la Corporación Universitaria Iberoamericana a la transformación social sustentada en procesos creativos, innovadores y de emprendimiento.

- **Competencias investigativas y digitales:** estas competencias se integran a la ECB en el ámbito de formación para la transformación social y están diseñadas básicamente en dos niveles: unas, para responder a necesidades de un ciudadano común (tratamiento de la información, uso de herramientas digitales, comunicación en red, participación en comunidades de aprendizaje e investigación); y otras, para el ejercicio de una ciudadanía que precisa un saber especializado al respecto (competencias técnicas y profesionales investigativas y digitales).

La sociedad del conocimiento se distingue particularmente por la producción de información desde todas las aristas de la vida y su movilidad, actualidad y permanente cambio a través de medios digitales. Reviste especial importancia formar ciudadanos competentes tanto en el ámbito de la investigación como en el del mundo digital. Atendiendo a que uno de los principales desafíos en las organizaciones, incluida la universidad, es la generación de nuevo conocimiento en ambientes complejos y dinámicos, se hace perentorio reorientar estas competencias para responder a problemas reales y, en particular, pertinentes a los cambios que se plantean en una sociedad que transita del conocimiento a la sabiduría.

De otro modo, las competencias que se plantean en el ámbito de transformación social (investigativas y digitales) no se desligan de la producción generada desde los grupos de investigación, las líneas de profundización y de la gestión que la unidad de investigaciones consolida en el ámbito institucional en el día a día. Por el contrario, estas competencias emergen de procesos investigativos que soportan su necesidad y pertinencia tanto en los programas como en las facultades.

Las competencias en la ECB se proponen como transversales a un plan de formación; sin embargo, hay unos módulos prescritos e integrados a la estructura básica y otros espacios que el programa debe construir y garantizar en el diseño modular y gradual. Las competencias investigativas y digitales se proponen como transversales, para generar así una movilización en red de aspectos básicos, técnicos, metodológicos y especializados para cada caso.

- **Competencias específicas y profesionales:** estas competencias se asocian a las capacidades que permiten desarrollar un trabajo de manera armónica y solvente en los futuros egresados. En esta tipología se pueden plantear competencias base, es decir, aquellos conocimientos, habilidades y actitudes propias de la profesión en general, sin distingo o particularidades; otras competencias se reconocen como técnicas, las cuales son netamente específicas y requieren de un grado de especialidad o de profundización; y un tercer grupo se refiere a la integración de las competencias transversales al ejercicio profesional.

Las competencias específicas y profesionales en la ECB se proponen en el ámbito de formación que recibe el mismo nombre; sin embargo, es importante precisar que, por diseño curricular, estas competencias se pueden jerarquizar para generar formación con valor, haciendo que los profesionales de la Corporación Universitaria Iberoamericana además de evidenciar solvencia tanto en el saber profesional como en su ejercicio, denoten un pensamiento divergente y capacidades creativas, innovadoras y emprendedoras.

También puede pasar que estas competencias se logren afianzar en detalle a través de la creación de líneas de profundización o de investigación; al respecto, el diseño de competencias ajustadas a las tendencias del área de conocimiento, a la ocupación, a los rasgos de la profesión y al surgimiento de otros campos donde posiblemente se vea comprometido este ámbito es muy importante. En conclusión, estas competencias se plantean con visión prospectiva, no pensando en el punto de inicio de la formación, sino en su culmen, y revisando si para el futuro, cuando esto suceda, la realidad tanto disciplinar, como profesional y laboral sigue en las mismas condiciones de origen.

3.2.3.1 Competencias transversales en la Estructura Curricular Básica: se definen como competencias transversales aquellas que desde una comprensión y reflexión de la realidad en la Corporación Universitaria Iberoamericana permiten fortalecer y generar valor a la formación de los estudiantes. Esta apuesta de formación común pretende fortalecer habilidades de lectura, escritura, investigación y manejo de herramientas digitales en todos los niveles, modalidades y programas de formación de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Este as-

pecto es otro elemento diferenciador de la ECB, dado que transversaliza y organiza la formación en procesos de pensamiento de menor a mayor complejidad y gradualidad, según su nivel y modalidad, y este propósito se involucra con el diseño curricular tanto en los módulos, como en las Unidades Didácticas de Aprendizaje (UDA)⁷. Cuatro competencias transversales harán dinámico y con distinción el currículo de la Corporación Universitaria Iberoamericana.



Lectura crítica

Escritura argumentativa



Investigación para la transformación social

Competencias para la transformación digital



Figura 14. Competencias transversales al currículo presentes en cada programa o plan de formación

Fuente: elaboración propia

7. Más adelante, en el diseño microcurricular se especifican las características de esta organización. Para contextualizar este concepto en la idea que se viene desarrollando, es importante definirlo como microunidades de conocimiento que se integran a un módulo, en secuencia a fin de potenciar el desarrollo de una competencia.

Las competencias transversales pueden ser integradas a los módulos como parte de la estrategia formativa, como proyecto o como macroproyecto de programa. Las posibilidades de integración de este tipo de competencias al currículo y a los planes de formación son múltiples; independientemente de la estrategia, se hace necesario que, dentro de la comunidad educativa, estas habilidades sean cualificadas en todos los ámbitos y actores (docencia, investigación, gestión académica, gestión administrativa).

- *Competencia de lectura crítica:* esta competencia se reconoce como un aspecto trascendente en la formación de los estudiantes, dado que promueve el pensamiento crítico. Entendida la relevancia de la lectura crítica en la vida académica, laboral, investigativa y social, la lectura se establece como práctica transversal al mundo de hoy, saber y sentir gusto por la lectura es adentrarse en un universo de sentido personal y colectivo de un sinfín de obras, géneros, escritos y textos que otorgan riqueza cultural a la persona. De otro modo, la lectura como proceso implica comprender las estructuras básicas y complejas que componen el acto de la lectura y en ella, los procesos de pensamiento que le subyacen (análisis, inferencia, argumentación, etc.).

La competencia de lectura crítica se organiza en el currículo de manera transversal y propende al desarrollo de niveles graduales (literal, inferencial y crítico), al igual que la integración de diversas tipologías textuales (descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa y otras) a fin de generar experiencias variadas de lectura y, por ende, un panorama más amplio en el conocimiento del lector.

- *Competencia de escritura argumentativa:* tanto la práctica académica, investigativa y social como el proceso de pensamiento exigen una formación gradual y consciente del acto de escribir de manera crítica y con soporte en los argumentos para sostener una idea, desarrollar una tesis, generar una reflexión u otra actividad que implique pensamiento crítico y reflexivo.

En la vida académica con frecuencia se solicita el ejercicio de la escritura argumentativa; sin embargo, a partir de esta actividad, es sencillo revisar las dificultades que tanto estudiantes como docentes reportan al respecto, bien sea por ausencia de práctica, conocimiento o gusto; por ello, y entendiendo que la comunicación escrita es vital para relacionarse con los otros, en un mundo que cada día se torna más digital, hiperconectado y exigente frente a la producción de conocimiento, la escritura se convierte en una necesidad de primer orden en la formación profesional.

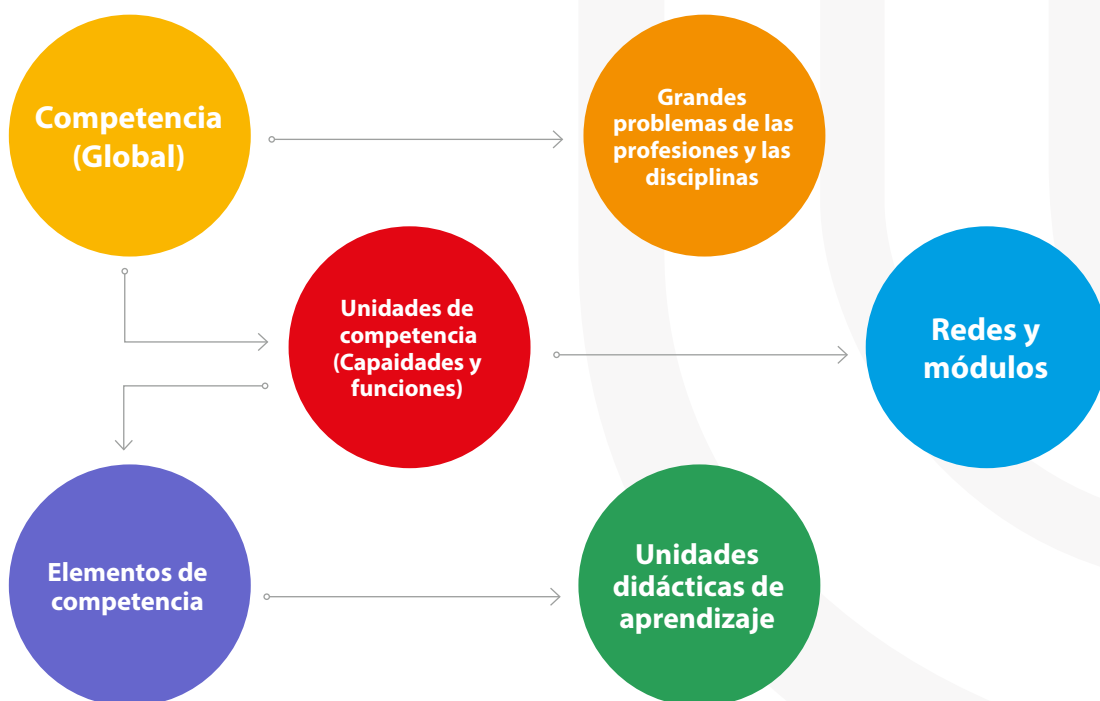
La competencia de escritura argumentativa guarda relación vinculante con la lectura crítica. Por esto, en el diseño curricular se pueden estructurar en relación interdependiente atendiendo a un conjunto de procesos de pensamiento involucrados en cada caso.

Nota: Las otras dos competencias —investigación para la transformación social y competencias para la transformación digital— fueron desarrolladas en el numeral 3.2.3.

3.2.3.2 *Las Unidades de Competencia (UC) en la Estructura Curricular Básica y los procesos de certificación:* entendiendo que el diseño del currículo en la Corporación

Universitaria Iberoamericana es modular y que la universidad está llamada a generar los cambios requeridos para hacer de sus procesos formativos, escenarios que atiendan con premura las exigencias del mercado laboral⁸, y los cambios sociales y económicos del país y de la región, se opta por generar agregados de competencias en red y certificarlas previamente a la obtención

del título. La intención es desagregar las funciones profesionales y específicas⁹, en competencias que trascienden el desarrollo y la aprobación de un curso o módulo, para consolidarlas en grupos afines que contribuyen desde un primer nivel a la certificación y con ello, a una inserción temprana en el mundo laboral o al crecimiento en el mismo.



Redacción: Verbo en infinitivo, **objeto** y condición de calidad

Figura 15. Estructura y relación de las competencias con el diseño curricular, según sus niveles de concreción

Fuente: elaboración propia

8. Desde hace un tiempo en informes globales de educación superior y en estudios de tendencias profesionales se viene hablando sobre los procesos híbridos de formación y de la creciente necesidad de las certificaciones como mecanismo de ingreso, crecimiento y sostenimiento laboral. En esta perspectiva, se pretende que la población joven y la población que inicia su formación profesional y no cuenta con experiencia en su área puedan acceder de manera temprana o previa al mercado laboral, o presentar actualización certificada sin haber recibido el título correspondiente.

9. Esa desagregación funciona de igual modo para todos los ámbitos de formación que componen la ECB; en este caso, las competencias profesionales se toman como referente para ejemplificar. Sin embargo, las Unidades de Competencia (UC) responden a una organización modular en red, como se detalla más adelante.

Las Unidades de Competencia (en adelante, UC) son elementos de organización que discriminan niveles de complejidad dentro de cada competencia; por ello, la competencia surge de los estudios de identificación de necesidades profesionales, de formación, disciplinares como problemas a resolver durante el plan de formación. Tanto las competencias como las UC se implican en un desarrollo curricular cuyo propósito es acercar al estudiante al mundo de la vida y del trabajo, a través de planes de formación que se tornan pertinentes y cercanos a la realidad productiva.

Las Unidades de Competencia se plantean en articulación con las competencias expresadas en los ámbitos de formación de la ECB y los perfiles de formación (en particular, el ocupacional y el de egreso). Se declara en sinergia la existencia de estos tres componentes, en el diseño de un módulo o de una red modular¹⁰, tal cual se presenta en la siguiente ilustración:

Las UC se organizan en procura del desarrollo de los propósitos de formación, expresados en cada programa o plan; sin embargo, esta articulación se evidencia o materializa en la ordenación secuencial y gradual de los módulos o cursos, según su nivel de complejidad. Se entiende que la UC se integra al módulo como un eje dinamizador que aporta el contexto de actuación en el que la competencia a desarrollar tiene lugar; a la vez, se especifican tanto las capacidades inherentes a la competencia como los resultados del aprendizaje al finalizar el módulo, es decir, la UC sin llegar a ser mera intención se debe trazar como una ruta planificada y mediada por la acción pedagógica y didáctica durante el proceso formativo.

Aparte de indicar un contexto de actuación para la persona, las UC deben integrar la relación y la armonía entre diferentes tipos de saberes (práctico-saber hacer, teórico-saber, valorativos-saber ser) mediados por la identificación de problemas asociados a la pro-

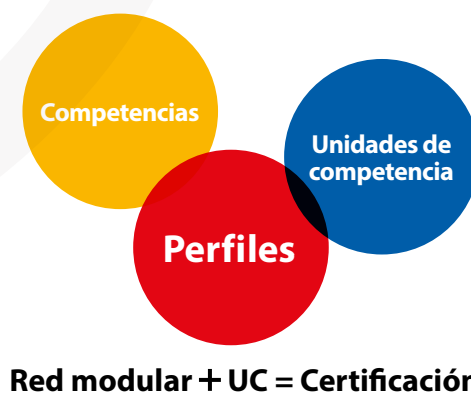


Figura 16. Integración, cohesión y articulación que debe existir entre los diferentes elementos de un programa de formación, tanto en su fundamentación como en su expresión metodológica, dadas en el diseño y organización de los conocimientos que promueve

Fuente: elaboración propia

10. En el numeral 3.4 se hace el desarrollo del diseño curricular modular, allí se fundamenta la composición de las redes modulares en consonancia con las unidades de competencia.

fesión, a las disciplinas, al área de conocimiento en la que se inscriben el programa o el plan de formación. Las UC también pueden ser entendidas como aspectos estándar de los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas involucradas en las competencias; estos denotan la capacidad de desempeño de la persona en distintas circunstancias y situaciones del ejercicio profesional.

En el diseño de una UC, se deben considerar la correlación y la coherencia entre aspectos de la competencia. Por ejemplo:

Función y contexto profesional	Unidad de competencia	Criterios de desempeño	Actividades de formación
Función 1			
Función 2			

Fuente: elaboración propia

Función y contexto: identifica funciones y circunstancias del desempeño del futuro profesional en contextos simulados o reales de actuación. La intención es acercar al estudiante a la experiencia real para que tenga la oportunidad de generar el carácter que requiere para el desarrollo de su profesión.

Unidad de competencia: discrimina funciones en el contexto de actuación y propone criterios para su realización.

Criterios de desempeño: establece un conjunto de aspectos y atributos a valorar en el desempeño de la persona en cuanto a su función y relación con el entorno. Esta mirada debe ser integral y valorar esos saberes que se ha propuesto situar en el contexto.

Actividades de formación: responden al desglose en la acción o actividad en conjunción tanto de la UC como de sus funciones en el contexto.

3.3 Los perfiles de formación

Las definiciones que se presentan en este numeral, tienen la finalidad de orientar la construcción de perfiles en procesos de creación de programas nuevos o de ajustes curriculares. Al respecto, es importante especificar que los perfiles son producto de la articulación de tres aspectos fundamentales: 1) la revisión de tendencias (investigativas, profesionales, disciplinares, empleabilidad); 2) la integración de competencias (institucionales, de programa y otras que

revistan relevancia); 3) los estudios de pertinencia y factibilidad, por aludir a algunas de las actividades previas a la creación de los perfiles (ingreso-egreso, ocupacional y profesional).

La definición de la palabra *perfil* se conjuga en el establecimiento o identificación de un conjunto de atributos, características o ideales que suponen un proceso para su logro en aras de unos objetivos, metas o propósitos previamente declarados. El perfil es la expresión de una idealización llevada a la realidad mediante un plan de formación. En este orden, el perfil de los estudiantes y egresados de la Corporación Universitaria Iberoamericana se encauza hacia la formación integral y hacia el favorecimiento de un proyecto de vida que evidencia apertura.

Los estudiantes y egresados de la Corporación Universitaria Iberoamericana serán reconocidos en Colombia y el mundo, por:

Ser personas integrales con un proyecto de vida ético y emprendedor que promueve actitudes hacia la inclusión y el respeto a la diversidad.

Profesionales con habilidades para innovar, emprender y generar ambientes de empleabilidad y desarrollo sostenible en su entorno

Ser profesionales integrales, innovadores y empáticos, comprometidos con su país

Ser profesionales con habilidades en la resolución de problemas del entorno y de su quehacer laboral

Figura 17. Atributos del estudiante y egresado de la Iberoamericana

Fuente: elaboración propia

3.3.1 Perfil profesional – El sueño

El perfil profesional es uno de los aspectos fundamentales para generar solidez en el diseño curricular. Del perfil profesional derivan el plan de estudios y su contenido, la organización de actividades académicas en articulación con el sistema de créditos y el establecimiento de un conjunto de competencias que la formación de los actuales y futuros profesionales de la Corporación Universitaria Iberoamericana refleja.

El perfil profesional evidencia las competencias de la persona para desempeñarse en un entorno laboral flexible, cambiante y en interacción con diversas realidades. En con-

secuencia, este perfil propende al desarrollo de competencias personales y profesionales. En el siguiente esquema se sintetizan pautas para el diseño de un perfil profesional.

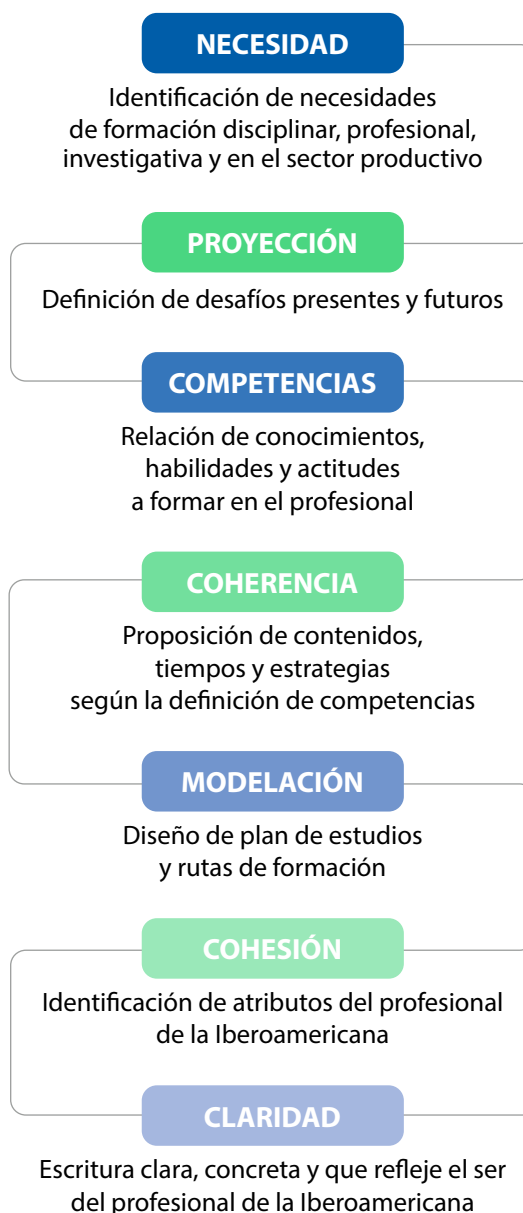


Figura 18. Principales características de un perfil profesional

Fuente: elaboración propia

3.3.2 Perfil ocupacional – La realidad

El perfil ocupacional es una descripción de habilidades, rasgos o aspectos necesarios para desempeñarse eficientemente en un cargo, función o labor particular. En este perfil, se presentan las oportunidades

laborales para el futuro profesional y se describen las funciones y desempeños que puede ejercer una persona en el ámbito laboral, según las competencias cualificadas. Además, en este perfil se bosquejan las fortalezas del egresado en relación con otros profesionales.

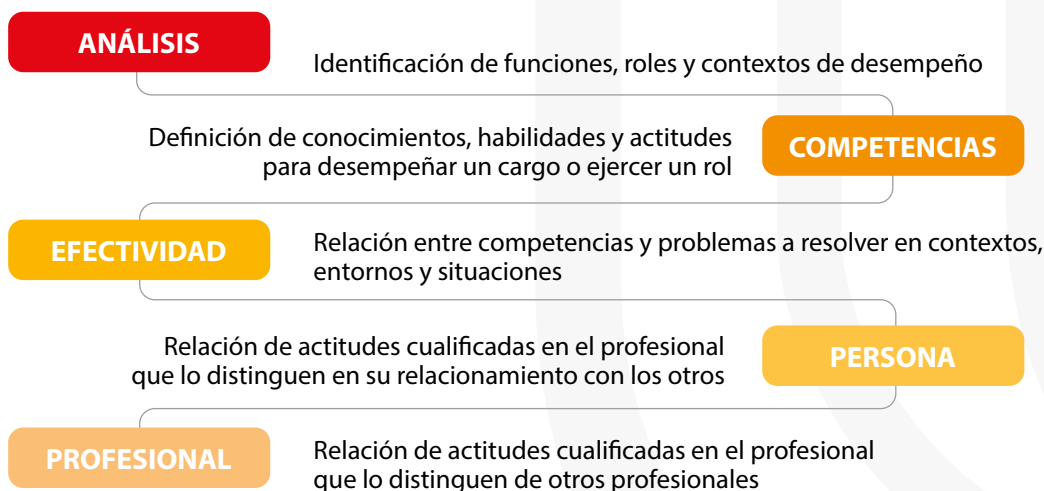


Figura 19. Principales características de un perfil ocupacional

Fuente: elaboración propia



En conclusión, tanto el perfil profesional como el perfil ocupacional responden a cuestionamientos básicos:

- ▶ ¿Quién es el profesional egresado de la Corporación Universitaria Iberoamericana?
- ▶ ¿Cómo es el profesional egresado de la Corporación Universitaria Iberoamericana?
- ▶ ¿Para qué está cualificado el profesional egresado de la Corporación Universitaria Iberoamericana?
- ▶ ¿En qué ámbitos puede aplicar su formación el profesional egresado de la Corporación Universitaria Iberoamericana?
- ▶ ¿Qué funciones puede desempeñar el profesional egresado de la Corporación Universitaria Iberoamericana?

3.3.3 Perfil de ingreso

El perfil de ingreso integra un conjunto de actitudes, habilidades y conocimientos que el aspirante debe evidenciar al inicio del proceso de admisión, como garantía de un deseable desenvolvimiento en el desarrollo de un programa de formación. Este perfil se entiende como un punto de partida en el que la institución y los programas hacen un reconocimiento y contextualización de la persona, sus aspiraciones y expectativas. En el mismo nivel, se realiza la identificación de las características familiares, sociales, laborales y culturales de los futuros estudiantes, a fin de garantizar desde antes de su admisión las potencialidades y condiciones requeridas para la construcción de un proyecto de vida conjunto.

El perfil de ingreso es un mecanismo de inclusión con garantía de calidad educativa. Es decir, se presenta como la oportunidad de perfilar a los estudiantes para el logro de las competencias.

Perfil de ingreso	Perfil de egreso
Presenta unas características básicas y deseables del aspirante al inicio del proceso de formación.	Presenta el estado de adquisición de competencias del profesional al finalizar su proceso de formación
Proyecta expectativas, intereses, potencialidades en el estudiante.	Evidencia capacidades, actitudes y aptitudes frente a la profesión y la ocupación.
Ayuda a definir rutas de formación integral y complementaria para el estudiante.	Perfila rutas de formación continua en el profesional.
Define condiciones para el acompañamiento de la institución en la consolidación del proyecto de vida del estudiante.	Permite a la institución reconocer pertinencia, impacto y valor de la formación brindada al profesional.
Características de los perfiles de ingreso y egreso	

Fuente: elaboración propia

3.3.4 Perfil de egreso – en acción

Este perfil avizora el cumplimiento del compromiso institucional con la consolidación de un proyecto de vida en los estudiantes, ahora, profesionales. Se valoran las competencias adquiridas durante un proceso de formación en contraste con lo planteado al inicio. El perfil de egreso responde a las expectativas, intereses y necesidades expresadas por el estudiante al comenzar su proceso de formación. Por ello, la institución compromete un conjunto de estrategias a fin de garantizar que estos aspectos que revisten importancia en cuanto a pertinencia, calidad y continuidad evolucionen en la reflexión y acción educativa. En la siguiente matriz se relacionan algunas diferencias entre los perfiles de ingreso y egreso.

3.4 El mesocurrículo y el diseño curricular modular

El mesocurrículo es el segundo nivel de concreción del currículo en la Corporación Universitaria Iberoamericana y propone una articulación entre los fundamentos del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el diseño del currículo. En este apartado se planteará la metodología para el diseño curricular de programas de formación en pregrado y posgrado, a la par, se presentan la estructura de los planes de estudio y la construcción de rutas de formación y de redes modulares.

3.4.1 El diseño curricular

La Corporación Universitaria Iberoamericana opta por una estructura y diseño curricular modular, hecho que se traduce en la construcción o elaboración de rutas de formación flexibles y pertinentes, enfocadas a la articulación e interacción y expresadas en un

currículo integrado. El diseño curricular se define como una dimensión del currículo que contribuye a la conformación de una metodología que adopta y valida la institución, a fin de organizar y dar estructura a los programas y planes de formación y generar para unos criterios mínimos de actuación curricular.

El diseño curricular como dimensión del currículo: comprende la definición de la metodología y el desarrollo de esta en interacción con los fundamentos y la definición de estrategias para garantizar su integración.

El diseño curricular como metodología —sin llegar a ser un modelo— permite la apropiación de los fundamentos, líneas de acción, estructura y propósitos del currículo en un proceso de creación de programa o plan concreto. El diseño curricular como orientación metodológica define un proceso organizado, sistemático y progresivo mediante el cual se consolida un plan de formación. El diseño curricular se fundamenta en la puesta en marcha de competencias básicas de investigación y de tratamiento de la información.

El diseño y la estructura curricular se deben entender como expresiones tangibles, inacabadas, abiertas, flexibles y que dan forma a las concepciones, que distinguen el currículo de la Corporación Universitaria Iberoamericana de otras apuestas formativas. En este sentido, el diseño curricular es acción y proceso guiado y definido por las concepciones previamente expresadas y que en conjunción posibilitan tipificar y recrear un currículo institucional que sea integral, integrado, flexible, modular por competencias y evidenciado en una evaluación de procesos que dan garantía de la consecución de competencias susceptibles de ser certificables.



Figura 20. Articulación entre las características del currículo de la Corporación Universitaria Iberoamericana y su relación con elementos y propósitos del Modelo Educativo y del Modelo Pedagógico

Fuente: elaboración propia

Entendiendo el carácter sistémico y holístico del currículo de la Corporación Universitaria Iberoamericana, se propone una metodología para su estructuración como respuesta a esta forma de organización de todos los elementos curriculares, en particular aquellos que participan en un proceso de creación, ajuste o renovación de programa o de plan de formación. Expresado lo anterior, es importante considerar que el carácter sistémico implicado en el diseño del currículo define un conjunto de elementos dinámicos y en interacción (concatenados, todos integrados con intención) cuya incidencia del uno en el otro se da en finalidad, distribución y articulación.

El diseño curricular en su sentido sistémico se compone de los elementos que se presentan en el siguiente esquema, y propone en la creación de programas un carácter dinámico, de interacción, de relación e interconexión



Figura 21. Dimensiones del diseño curricular modular y aquellos elementos que le dan un carácter sistémico, flexible, integrado y dinámico

Fuente: elaboración propia

con aspectos del entorno que lo retroalimentan y regeneran durante su ciclo de vida.

El diseño curricular se implementa en tres fases, que se componen de ocho dimensiones, como se describe a continuación:

Fase 1. El proyecto: esta fase es una iteración del macrocurrículo de la Corporación Universitaria Iberoamericana; en esta se vislumbran los fundamentos institucionales, normativos, políticos y de otros órdenes que puedan ser relevantes en el diseño de un programa, tanto en el ámbito endógeno como en el exógeno. En esta fase, los diseñadores del currículo podrán proponer, proyectar, escribir los fundamentos o cimientos del programa en una visual que le otorga su carácter global, y en ella, los elementos del currículo que lo conforman. Se integran en esta fase las dimensiones de pertinencia y coherencia, las cuales se distinguen por ser las bases conceptuales, teóricas, epistemológicas y argumentativas del programa, pero sustentadas en estudios de viabilidad, pertinencia y tendencias (investigativas, disciplinares, curriculares, profesionales, laborales, etc.) por mencionar algunos.

Esta fase no se agota en estas primeras definiciones; por el contrario, es un bosquejo susceptible de ser mejorado por la influencia y los desafíos que la implementación de las fases siguientes supone. Tanto la coherencia como la pertinencia son dimensiones que se complementan y en las cuales se articulan las intenciones expresadas en el macrocurrículo de la institución en sintonía con la normatividad vigente, las demandas sociales y económicas, entre otros aspectos a considerar.

- **Dimensión de coherencia:** presenta todos aquellos elementos que le dan sentido relacional, lógico y de organiza-

ción al programa, es decir, los aspectos nucleares, identitarios y susceptibles de desarrollo y verificación durante su implementación. Tanto los propósitos, como los perfiles y las competencias se ven reflejados en el plan de estudios que se constituye, así como unidad de formación integral y de cohesión que denota equilibrio entre la forma, el contenido y las intenciones formativas.

- **Dimensión de pertinencia¹¹:** en esta dimensión se definen la relevancia, conveniencia y viabilidad para el desarrollo de un programa o plan de formación. Como se enuncia aquí, la pertinencia es una dimensión que interviene de manera decisiva en las demás dimensiones del diseño curricular; por ello, debe estar ampliamente sustentada y validada, desde factores asociados al contexto donde se proyecta el desarrollo del programa, también de todas aquellas condiciones y circunstancias que actúan sobre esta intención.

Fase 2. El trayecto: en esta fase se hacen desarrollos concretos y tangibles, por ello hay una articulación con la fase anterior en el sentido de poner en marcha todas aquellas intenciones e idealizaciones previamente ilustradas. Se complejiza el diseño curricular como articulación y realización, dada la integración de dimensiones que reportan interacción y dinamismo del currículo; esto compromete una visión del currículo en acción. A esta fase se han vinculado las di-

11. Esta dimensión se desarrolla o estructura siguiendo las orientaciones dadas desde la vicerrectoría académica y desde las direcciones de Acreditación e Investigación, en consonancia con los procesos previamente establecidos por la institución para este tipo de estudios. Es importante iniciar los estudios de pertinencia con el tiempo suficiente, dado que estos dependen en su mayoría de revisiones externas a la organización.

mensiones de desarrollo, innovación pedagógica, innovación didáctica e interacción. Enseguida se presenta una descripción del contenido, formas y expresiones sugeridas en cada caso.

► **Dimensión de desarrollo¹²:** se define esta dimensión como un proceso de definición y concreción mesocurricular de la *pertinencia y la coherencia* expresada en redes modulares, módulos, rutas de formación, Unidades Didácticas de Aprendizaje (UDA), Planes Analíticos de Curso (PAC) y Unidades de Competencia, UC, es decir, todas aquellas estrategias y acciones conducentes a la formación de los profesionales y al alcance de las metas y resultados esperados a partir del proceso de enseñanza y aprendizaje. El desarrollo del diseño curricular procura un trabajo articulado entre todos los actores del proceso (diseñadores, coordinadores, docentes), de tal manera que se logra la finalidad (estructuración y organización de las unidades de aprendizaje) de generar un constructo curricular que responde a las características del currículo y, a la vez, a las particularidades del modelo pedagógico.

► **Dimensión de innovación pedagógica:** esta dimensión se inscribe en el marco de la innovación educativa y comprende la previsión de escenarios, actividades, estrategias y proyectos vinculados al desarrollo del currículo desde el fomento

del pensamiento creativo, la integración curricular, la investigación en perspectiva de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, entre otros. La innovación pedagógica debe prever escenarios de transformación, identificación y solución de problemas, tipificación de mejoras que se requieren en el sistema educativo, en el trabajo de aula, las prácticas formativas y profesionales, es decir, situar contextos de actuación que se delimitan para generar cambios, invenciones y la creación de artefactos materiales. La innovación pedagógica como dimensión que se implementa y complementa en el diseño curricular, debe establecer expresiones concretas de la manera como el programa asume y resuelve esta dimensión en perspectiva relacional y de incidencia en marcos de actuación¹³ como los que se enuncian a continuación:

Posibilidades de innovación

Investigación y transformación social

Tecnología y competencias digitales

Sociedad y cambios globales-locales

Ciencia y desarrollo

Cultura, interculturalidad, diversidad e inclusión

Escenarios para la innovación en la Iberoamericana

Fuente: elaboración propia

12. Se espera que, al llegar a esta fase en la metodología, se cuide la participación activa, recíproca y articulada de todos los actores involucrados en el diseño curricular (entendiendo la importancia y la actuación de varias dependencias y sus líderes). En igual medida, se espera que el comité curricular de programa esté actuando en su función de velar por la calidad académica, la armonía de la filosofía institucional y la aprobación consensuada de la dimensión de desarrollo implicada en el diseño.

13. Se pretende mencionar algunos marcos de actuación, aunque se deja abierta la posibilidad de generar otros escenarios de actuación que se adhieran y favorezcan el desarrollo del programa según sea su naturaleza.

- **Dimensión de innovación didáctica:** educar para la innovación es la estrategia que se propone para el desarrollo de esta dimensión comprendida en el diseño curricular. Por lo anterior, es importante resaltar el alcance de esta dimensión que tiene incidencia directa en el cambio, mejora y transformación continua de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esta dimensión de innovación didáctica es una forma de hacer desarrollos innovadores desde el aula, es decir, en la relación que emerge del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Estos desarrollos didácticos están comprendidos en la triada docente-estudiante-contenidos. Algunos escenarios que se proyectan para el diseño de innovaciones didácticas son los siguientes:

Posibilidades de innovación y otras...

¿Qué es lo nuevo en el microcurrículo?

Inserción de tecnologías que dinamizan el aprendizaje

Mejora continua de los diseños instruccionales

Fortalecimiento y desarrollo de contenidos innovadores

Inclusión de estrategias didácticas y metodológicas que potencian el pensamiento creativo, el trabajo colaborativo y el uso de tecnologías digitales

Diseño de mediaciones didácticas con impacto significativo en el aprendizaje

Escenarios para las innovaciones didácticas

Fuente: elaboración propia

- **Dimensión de la interacción:** desde un programa o plan curricular, esta faceta del diseño curricular presenta cómo se generan acciones recíprocas entre los elementos del currículo y las interacciones del mismo, tanto con agentes, como con procesos e instituciones externas. En la interacción se han situado aquellos elementos que denotan actividad, dinamismo e intercambio, y que hacen que el currículo se mantenga en vigencia, alianza y desarrollo mutuo. En esta dimensión, se integran las estrategias de internacionalización del currículo y las estrategias pedagógicas para el dominio, uso y apertura al mundo que otorga una lengua extranjera; en igual medida, se sitúan los resultados de la investigación como retorno y movimiento a la práctica para su cualificación y finalmente, aquellos elementos de innovación pedagógica y didáctica. Este es un sistema que moviliza y sintetiza —en relaciones— el desarrollo del currículo.

Fase 3. Las metas: esta fase del diseño curricular prevé los mecanismos de mejora continua durante la implementación del diseño curricular que se ha logrado en las fases anteriores. Esta fase supone la ejecución del programa; por ello, desde su creación, vislumbra tanto la evaluación como la gestión como dos dimensiones que garantizan un escenario valioso para la consolidación de un Modelo Educativo flexible, incluyente y de calidad.

- **Dimensión de la evaluación:** en esta dimensión se promueven el planteamiento y el desarrollo de los procesos, estrategias, técnicas e instrumentos de la evaluación formativa con enfoque por competencias y orientada a la valoración del aprendizaje expresado en resultados. Dicho así, la evaluación en el diseño curricular debe ser garante de la valoración de competencias en el estudiante en el momento de

ingreso, a la mitad de carrera y al finalizar. Esta mirada longitudinal de la evaluación será insumo para que desde el programa se garantice una formación con valor, representada en estrategias de formación integral, diversidad con inclusión y otras que se enuncian claramente en el Proyecto Educativo Institucional.

Expresado lo anterior, cabe precisar que la evaluación de los procesos de aprendizaje, junto con sus resultados, debe estar orientada al crecimiento del estudiante como persona integral, ética e íntegra; para ello, el proceso de evaluación debe garantizar en su diseño la aplicación de características de la valoración justa y transparente del desempeño según criterios previamente establecidos y conocidos por todos los actores (Competencias, Unidades de Competencia).

- **Dimensión de la gestión:** esta dimensión propone mecanismos para favorecer un desarrollo sistémico del programa en que

se evidencian la articulación y la sinergia entre las funciones sustantivas; el diseño de estrategias para contribuir al desarrollo de la filosofía institucional teniendo en cuenta la diversidad con inclusión, la identificación y la propuesta de procesos de calidad académica y todos aquellos que denoten flexibilidad académica, pedagógica y curricular. Esta dimensión se diseña en reciprocidad con el modelo organizacional, administrativo y académico de la universidad; para ello, identifica las estrategias de calidad educativa que se promueven desde el currículo junto con sus posibilidades de interacción. Esta dimensión identifica actores, instituciones, entidades que se precisan como requisito o apalancamiento para el desarrollo del programa (prácticas, internacionalización, lengua extranjera, investigación, etc.). En el siguiente esquema se sintetizan los entregables que deben ser plasmados en el documento de creación, ajuste y diseño curricular.

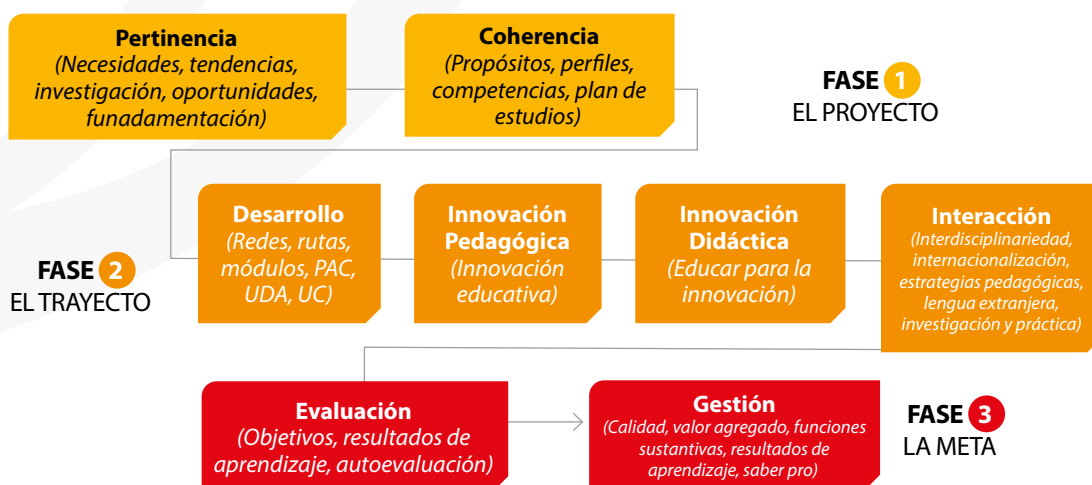


Figura 21. Presentación y síntesis de la metodología para el diseño curricular modular. El carácter sistémico del diseño hace que haya un descentramiento (punto de inicio) en la construcción del currículo en los programas y como alternativa propone rutas de creación, interacción e innovación

Fuente: elaboración propia

3.4.1.1 *Diseño curricular modular*: este apartado trata la estructuración y organización del currículo en unidades integradas, cuya intención es presentar el proyecto formativo¹⁴ en redes modulares, rutas de formación, módulos, Unidades Didácticas de Aprendizaje (UDA) y Unidades de Competencia (UC), todos ellos integrados al plan de estudios y discriminados en detalle en el Plan Analítico de Curso (PAC). Este diseño corresponde a la dimensión de desarrollo curricular y pretende brindar alternativas de comprensión y de creación conjunta del mesocurriculo de un programa o plan de formación.

Un diseño curricular modular se sustenta en una visión de mundo integral y una concepción holística e integrada del conocimiento; así, desde el inicio de este documento de orientaciones y lineamientos curriculares, el currículo de la Corporación Universitaria Iberoamericana se ha presentado y definido desde atributos que posibilitan la flexibilidad, la integralidad, la integración, el desarrollo de competencias, la evaluación procesual y en sí, una estructura y diseño modular.

La relevancia de un diseño curricular modular radica en la forma como se genera el conocimiento y se desarrollan las áreas, las disciplinas y los campos de conocimiento, al igual que la forma de problematizar y enriquecer la realidad social y cultural. Los diseños de este tipo inicialmente proponen una disrupción de la forma como tradicionalmente se ha organizado el conocimiento escolar (asignaturas, parcelas, especialidades inconexas) y posibilitando desde la concepción y metodología las relaciones dadas

en expresiones de interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y metadisciplinariedad, incluso en otras opciones que se tornan transversales y graduales, como la innovación, la creatividad y el emprendimiento, aspectos distintivos del perfil de estudiante y egresado de la institución.

Optar por un diseño curricular modular propone variedad de desafíos a la actividad académica y pedagógica; inicialmente, hay un compromiso con el desarrollo de estrategias que dinamizan y armonizan los programas de formación desde su creación y que, a la vez, plantean alternativas abiertas y flexibles para la actualización de los mismos durante su vigencia. Luego una responsabilidad con la innovación educativa y la formación para la innovación desde el currículo, dada la existencia de estructuras fijas y otras flexibles en el diseño curricular y, por último, la necesidad expresa de mantener vigente las estrategias pedagógicas y didácticas que se generan desde el microcurrículo. La pertinencia de un diseño curricular se sustenta en las ventajas que se enuncian enseguida.

- ▶ Un diseño curricular modular fomenta la interdisciplinariedad.
- ▶ Propone estrategias para la integración curricular.
- ▶ Genera estructuras de formación flexibles y adaptativas.
- ▶ Se compone de elementos estables y otros dinámicos (versátil en diseño y con elementos fijos en la estructura).
- ▶ Genera riqueza formativa en la composición de diversas y complementarias rutas de formación.

14. Se está haciendo mención al ajuste curricular que corresponde a la creación, renovación, ajuste o reforma de un programa o plan de formación.

- La implementación de un currículo modular enriquece el sistema de certificación y el logro de competencias.

El diseño modular curricular en articulación con la ECB propone una organización flexible y armónica entre los elementos que la componen en el nivel mesocurricular, como se presentan en el siguiente esquema. Las relaciones que se proponen son de orden

sistémico, cuya función es conectar los unos con los otros subsistemas procurando la definición clara y sinérgica de las interacciones involucradas.

Ahora bien, conociendo cuáles son esos subsistemas que componen el mesocurriculo, enseguida se hará una descripción de cada uno, para generar mayor claridad y posibilitar un diseño ágil.

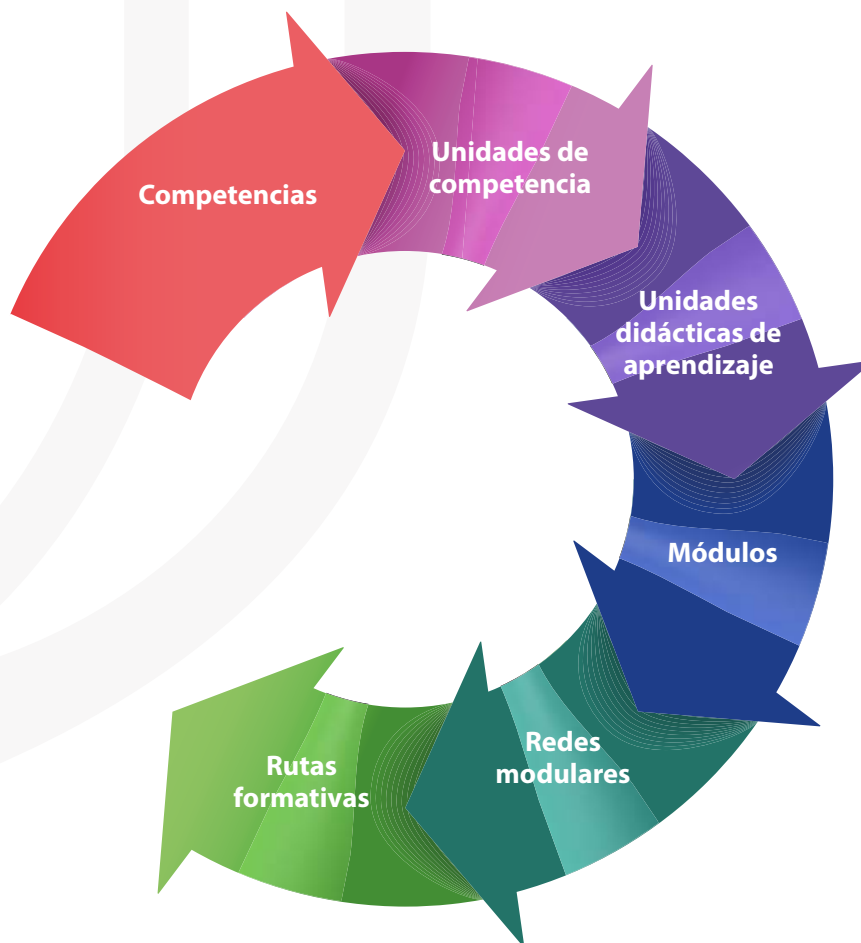


Figura 22. Modelación del nivel mesocurricular en un programa de formación, que evidencia relaciones de inclusión, niveles de complejidad y articulación de elementos que deben coexistir tanto en el plan de estudios como en el Plan Analítico de Curso, PAC

Fuente: elaboración propia

- Rutas formativas:** se definen como recorridos de aprendizaje guiados¹⁵, secuencias o trayectorias que se generan a partir de la definición y alcance de una competencia. Las rutas formativas orientan, estructuran y organizan los contenidos, según su nivel de complejidad, según sus propósitos de formación, según sus unidades de competencia o en acople directo con las funciones que se especifican en un perfil de egreso. Así se tienen varias posibilidades para conformar rutas de formación dentro de un programa. Por ejemplo:

Ejemplos de rutas formativas

Líneas de profundización, énfasis o especialidades

Procesos de pensamiento

Funciones y atributos del perfil de egreso o del perfil profesional

Líneas de investigación

Proyectos o macroproyectos

Contextos de actuación

Ejes transversales

Rutas formativas en el mesocurrículo

Fuente: elaboración propia

15. Cabe aclarar al respecto que en la ECB se especifican rutas formativas por ámbitos temáticos, las cuales son líneas generales de la estructura curricular; sin embargo, atendiendo a finalidades pedagógicas y didácticas se pueden generar otras rutas formativas que se integren a las existentes.

- Redes modulares:** corresponde a la metaforización relacional e interactiva de los elementos que componen el mesocurrículo. Una red modular se define como una serie o conjunto de módulos que se agrupan en torno a una intención pedagógica o a una función profesional (resolver un problema, profundizar en un tema, contestar un interrogante, desarrollar un proyecto, etc.).



Figura 23. Modelación del comportamiento de una red modular. Desde el centro se establece un núcleo y en torno a este se agrupan los módulos; también se muestra que la red tiene tres características en su configuración: la iteración, el sentido y la ruta formativa. Lo anterior se estructura pensando en el alcance de una competencia que habilita a quien la desarrolla para su posterior certificación

Fuente: elaboración propia

Las redes modulares son el soporte de la trayectoria o recorrido de las rutas de formación que proponen. Las estructuras de este tipo se configuran según la definición realizada previamente como ruta formativa (intención, medio, mediación). Esta red, a su vez, articula un conjunto de módulos que propenden al desarrollo de una competencia.

Las redes modulares son flexibles en la medida en que se pueden configurar de tantas maneras como sea posible, según las intenciones de formación. Igualmente, los módulos que integran una red modular presentan los movimientos requeridos en orden, secuencialidad, nivel de complejidad y gradualidad, según lo defina cada ruta formativa.

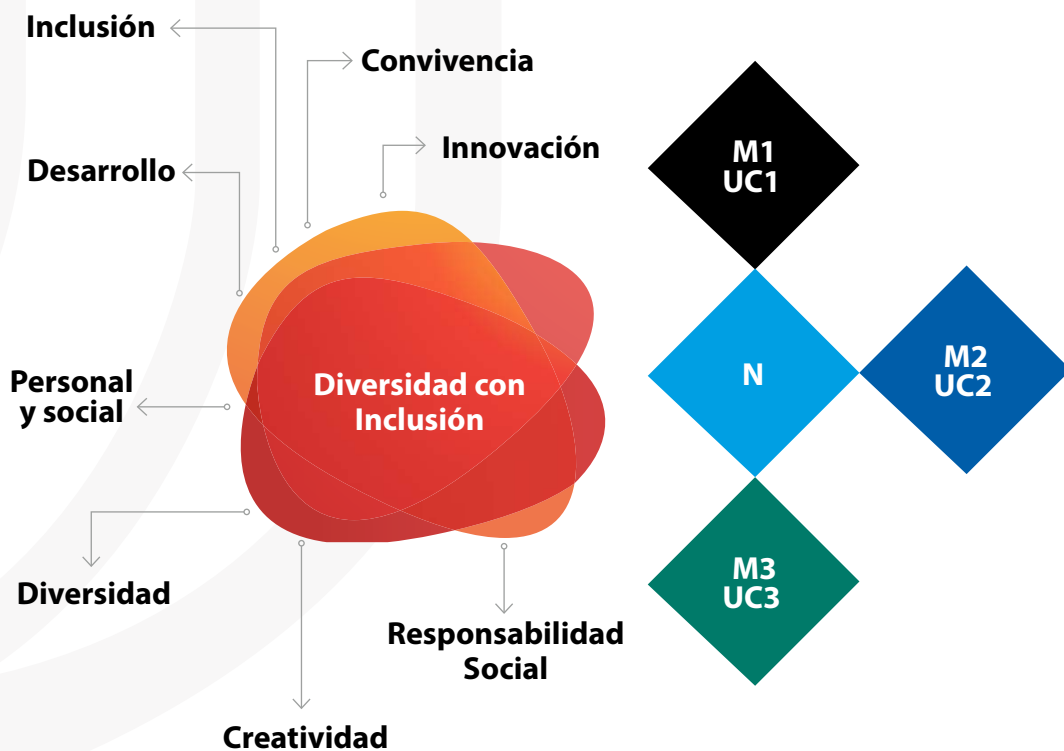
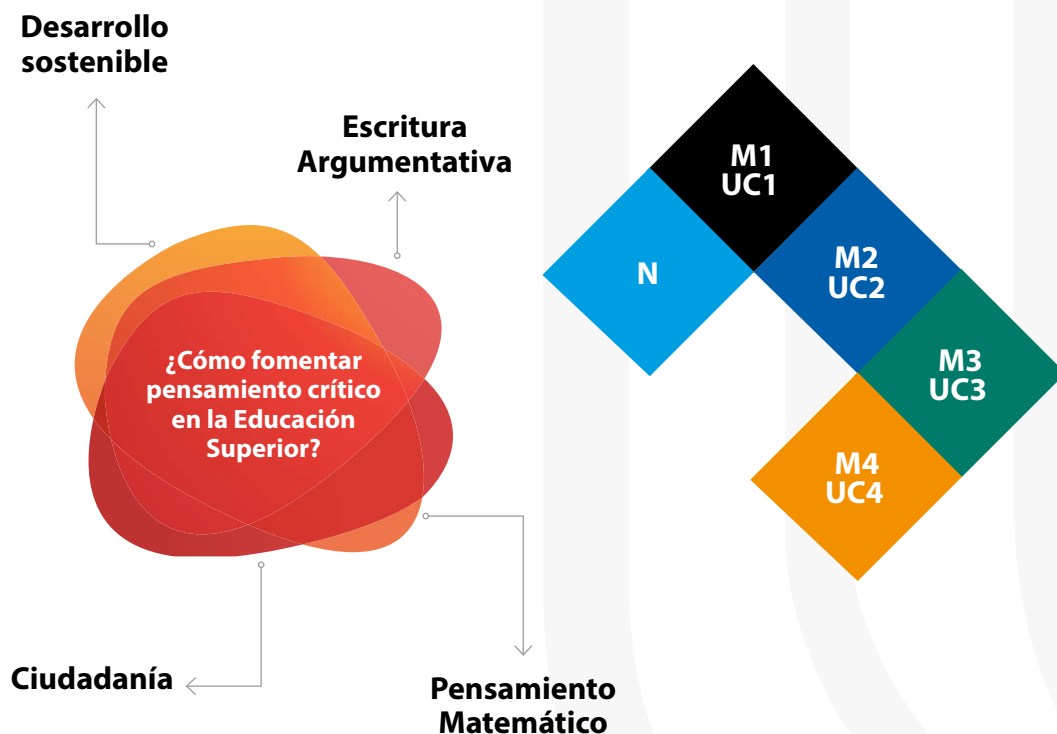


Figura 24. Ejemplo de red modular. En el centro o núcleo se ha situado un ámbito temático que orienta la filosofía institucional en el ámbito de formación iberoamericana. Este núcleo se acompaña de temas amplios que se cohesionan a la misión y visión de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Luego, a partir del núcleo y de los temas, se componen los módulos, los cuales se organizan para el desarrollo de la red. En esta red, las competencias corresponden a la relación personal y social

Fuente: elaboración propia



Competencia: Diseñar una estrategia comunicativa dirigida a un grupo de estudiantes de primer semestre para sensibilizarlos sobre la importancia de elegir un alcalde que procure el desarrollo sostenible en la ciudad.

Figura 25. Ejemplo de integración del conocimiento desde la composición de una red modular

Fuente: elaboración propia

Ahora bien, las redes modulares se organizan para integrar el conocimiento, resolver un problema, procurar la interdisciplinariedad y, en este orden, para desarrollar una competencia. Es decir, las redes modulares otorgan sentido, orientación, finalidad y sinergia a las rutas formativas y con ello, potencian las relaciones que se puedan establecer entre varios ámbitos, disciplinas, áreas o campos del conocimiento. Dicho así, las redes modulares deben ser garantes de la integración curricular y de sus formas pedagógicas y didácticas

de acceder al conocimiento. A continuación, se presenta un ejemplo de una red modular cuya finalidad es generar estrategias para el fomento del pensamiento crítico en la educación superior. La pregunta central es general, pero su diseño puede cambiar según la intención que se otorgue. Lo preponderante del ejemplo es que evidencia las intenciones de integración que subyacen al interrogante y de manera paralela, muestra cómo se configura la red modular para el logro de una competencia.

- ▶ **Módulos:** son las unidades mínimas de enseñanza y de aprendizaje en las que se organiza un programa de formación. Los módulos se caracterizan por ser unidades autónomas en cuanto a organización interna, pero en relación con otros módulos que componen una misma red como se evidenció en el ejemplo anterior.
- ▶ **Unidades Didácticas de Aprendizaje:** las Unidades Didácticas de Aprendizaje (UDA) son forma y estructura para los módulos en la medida en que organizan secuencialmente propósitos, contenidos, recursos, evaluación, y unidades de competencia en los mismos. Las UDA se corresponden con la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje¹⁶.

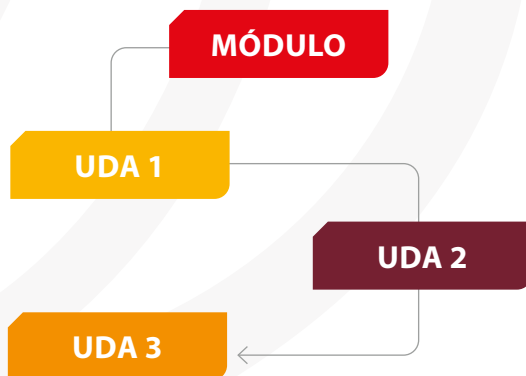


Figura 26. Organización interna de los módulos en cuanto a Unidades Didácticas de Aprendizaje, las cuales tienen un carácter secuencial y planificado en el nivel de diseño microcurricular

Fuente: elaboración propia

16. Tanto el diseño de los módulos como la planeación de las Unidades Didácticas de Aprendizaje son aspectos que se tratarán en detalle en la última parte de esta sección. En este apartado, se presentan el módulo y las UDA como parte del diseño del mesocurriculo, pero su estructuración ejemplificada se propone en el diseño microcurricular, es decir, más adelante.

Al definir las UDA como elementos constitutivos de los módulos se ratifica una vez más la importancia de incluir elementos de flexibilidad pedagógica y didáctica en su conformación.

- ▶ **Competencias y Unidades de Competencia:** tanto las competencias como las Unidades de Competencia se especifican como elementos presentes en el diseño curricular en sus tres niveles (macro, meso y microcurriculo). Para el diseño modular en el nivel mesocurricular, las competencias se presentan articuladas a las redes y a los módulos, discriminadas en UC.

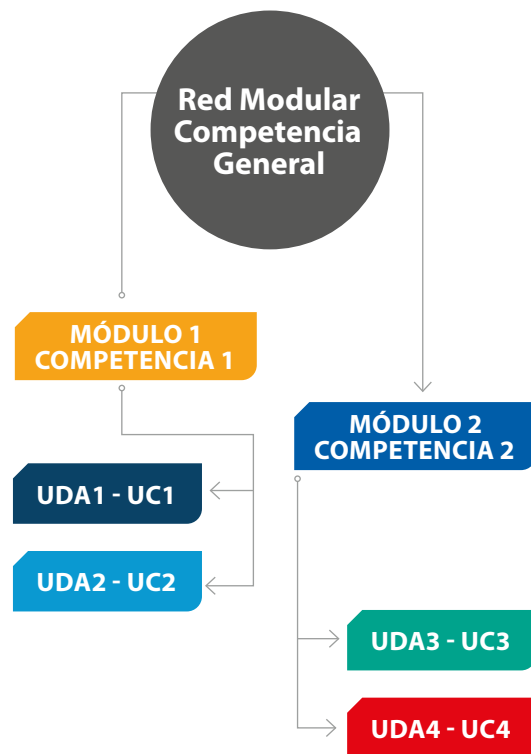


Figura 27. Relación entre redes, módulos, competencias y unidades de competencia en cuanto a diseño meso y microcurricular

Fuente: elaboración propia

3.4.1.2 *El plan de estudios*: como su denominación lo indica, el plan de estudios corresponde a una planificación sistémica, detallada y rigurosa de un proceso formativo, que evidencia las intenciones pedagógicas y profesionales; la forma de concebir y organizar el conocimiento (estructura y diseño), las relaciones expresadas en rutas formativas; las unidades internas de cada estructura con su correspondiente iteración, intención y cualificación. En un sentido más sencillo, el plan de estudios corresponde a un esquema que se conforma de aspectos de estructura y de diseño curricular y constituye en sí mismo una síntesis del currículo.

3.4.1.3 *El mapa curricular*: deriva de la planeación del proceso formativo y evidencia relaciones de organización tanto de la estructura como del diseño mesocurricular; evidencia la distribución de los módulos en tiempos, trayectorias, requisitos, intencionalidades y niveles de formación. De manera general, presenta una visión del plan

de estudios y su orientación curricular. Un mapa curricular evidencia las siguientes características:

- ▶ Es transitable de forma horizontal y vertical, es decir, deja ver relaciones entre módulos, trayectorias, intencionalidades.
- ▶ Es flexible, evidencia la existencia de unas estructuras fijas de organización, denominación, trayectoria y, de la misma manera, es móvil en la medida en que es susceptible de adaptación en cuanto a las estrategias, pedagógicas, actualización contenido y de las mediaciones.
- ▶ Evidencia integración y presencia de líneas de acción del currículo, es decir, hace explícitas las intenciones de formación en una lengua extranjera; revela la interacción entre módulos y rutas formativas; cohesiona los tiempos para el logro de las competencias estipuladas.



Figura 28. Elementos del plan de estudios que se deriva tanto de la estructura como del diseño curricular de la institución

Fuente: elaboración propia

Un mapa curricular según la estructura y el diseño curricular de la Corporación Universitaria Iberoamericana se bosqueja a partir del esquema que se presenta a continuación:

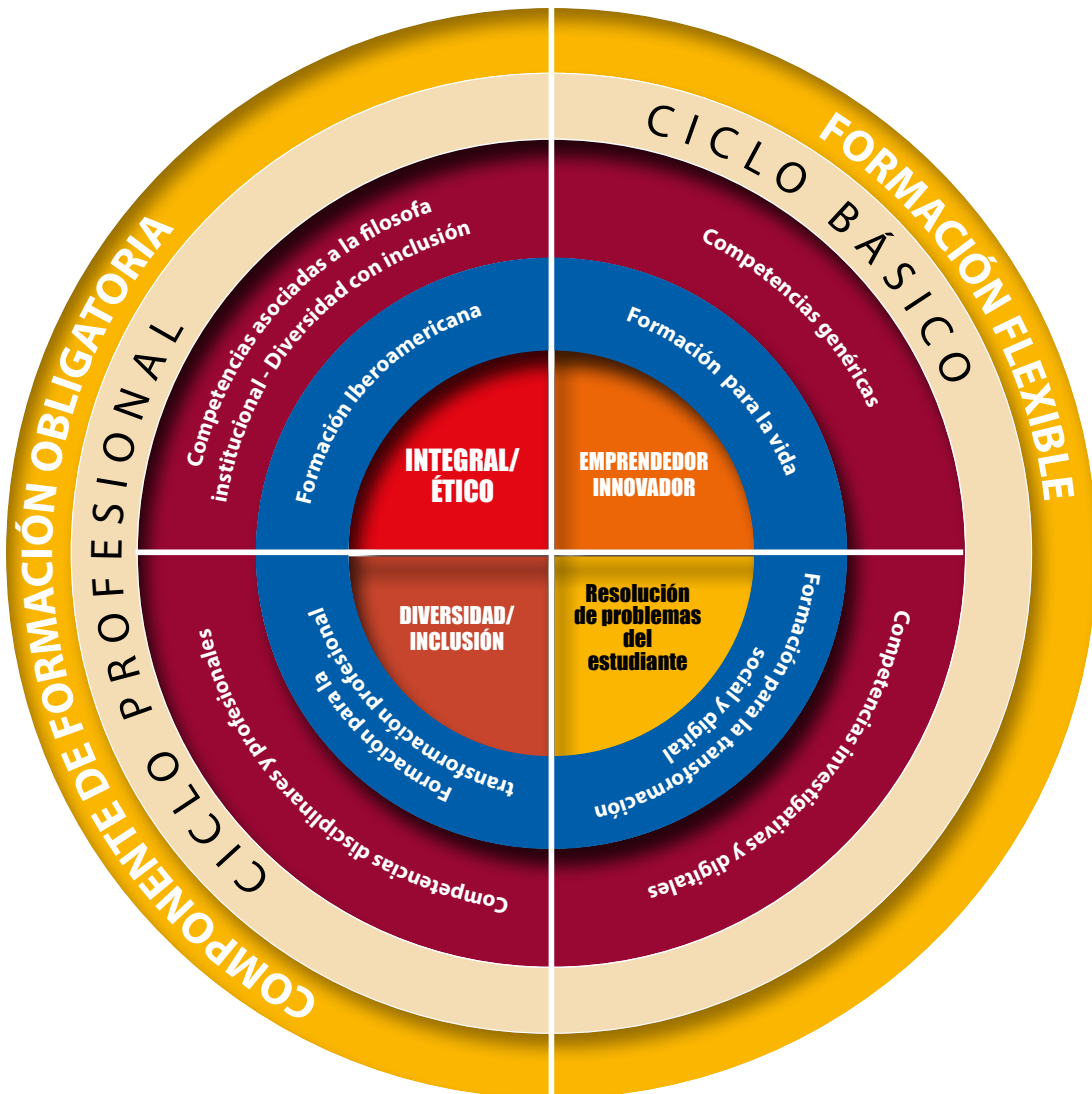


Figura 29. Forma de organización del mapa curricular de un programa de la Corporación Universitaria Iberoamericana

Fuente: elaboración propia

3.5 El microcurrículo y el diseño de módulos

Un módulo entendido desde el diseño del currículo se define como una unidad integral vinculada a la estructura general (macro y mesocurrículo) que posibilita la relación entre los actores y los procesos pedagógicos en la integración, la interdisciplinariedad y la constitución de objetos y fenómenos de conocimiento que se problematizan y dinamizan mediante preguntas, ámbitos temáticos o ejes interdisciplinarios, en particular orientados hacia la resolución de problemas.

El módulo también se puede definir como una unidad de aprendizaje que se compone de conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para el desempeño de una profesión en un contexto real.

Un módulo se consolida en el nivel del microcurrículo. Es un nodo dentro de una gran red de relaciones que se interconectan e interactúan con otros nodos. Las relaciones que se tejen en torno al módulo son de orden macrocurricular en cuanto a coherencia, pertinencia e interacción y microcurricular, en términos de desarrollo, evaluación, innovación didáctica y pedagógica. La organización curricular dentro de un módulo procura:

- ▶ **Unidad de formación:** un módulo es una unidad de formación abierta que se relaciona e interactúa con otros módulos, y se integra a una unidad de competencia. El módulo guarda independencia en forma y estructura y, a la vez, hace parte de un sistema de mayor complejidad.
- ▶ **Unidad teórica-práctica:** un módulo es generativo en la medida en que

posibilita el diálogo teórico y práctico, y no se especializa en ninguno de estos aspectos de la realidad; por el contrario, los armoniza y los articula de tal modo que tiene un contexto de actuación propio en la competencia.

- ▶ **Microcurrículo:** un módulo es un microcurrículo que desarrolla parte o la totalidad de la competencia
- ▶ **Contexto:** un módulo acerca al estudiante a la realidad para resolver problemas, es decir, tanto la teoría como la práctica se conjugan para la transformación social, investigativa, digital o profesional.
- ▶ **Proceso de aprendizaje:** unidad de aprendizaje que contiene aspectos de la realidad del contexto o de la profesión, expresados en contenidos, recursos, mediaciones, interacciones, métodos, etc.
- ▶ **Evaluación:** beneficia resultados de aprendizaje concretos y asociados a las competencias (susceptibles de ser certificados).
- ▶ **Contenido de los módulos:** son las competencias y en ellas se especifican funciones, contextos, roles, habilidades para la actuación profesional, según el nivel de formación.

3.5.1 *Planes Analíticos de Curso - PAC:* se entienden como un instrumento para la planificación de los módulos y organizan en su interior los procesos de enseñanza aprendizaje, las actividades y formas de evaluación, todo lo anterior estipulado en pe-

ríodos determinados. El diseño del PAC es función directa de los docentes organizados en equipos de trabajo interdisciplinarios¹⁷.

- ▶ **Los equipos interdisciplinarios:** entendiendo que el currículo es modular integrado, flexible, que privilegia el desarrollo de competencias se propone que los diseños sean abordados con perspectiva interdisciplinar en equipos de trabajo.
- ▶ **La validación:** dada desde la pertinencia de su contenido, la experticia y las contribuciones al desarrollo de las competencias, los procesos de aprendizaje y el mejoramiento de los resultados.
- ▶ **El diseño:** se hace con base en el formato institucional, el cual se reporta en formato único para todos los programas, modalidades y niveles de formación. 

REFERENCIAS

- Cassany, Daniel (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Corporación Universitaria Iberoamericana (2019). Proyecto Educativo Institucional, PEI.
- Corporación Universitaria Iberoamericana (2019). Acta 171 del 21 de noviembre de 2019.
- Barriga, Á. D. (2003). El currículo tensiones conceptuales y prácticas . *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 5, Núm. 2, Consultado el 25 de 04 de 2019 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>.
- Morín, Edgar (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa Editorial.

17. Este proceso de planificación debe estar en consonancia con todos los niveles de concreción del currículo, con propósitos y competencias del programa y de manera particular pero igualmente relevante, para encauzar las acciones pedagógicas y didácticas a la integración curricular y a los resultados del aprendizaje.



Creative Commons



ATRIBUCIÓN • NO COMERCIAL • SIN DERIVAR

LINEAMIENTOS y orientaciones curriculares

Acuerdo de Sala General N° 150 del 30 de enero de 2020

SECCIÓN

4



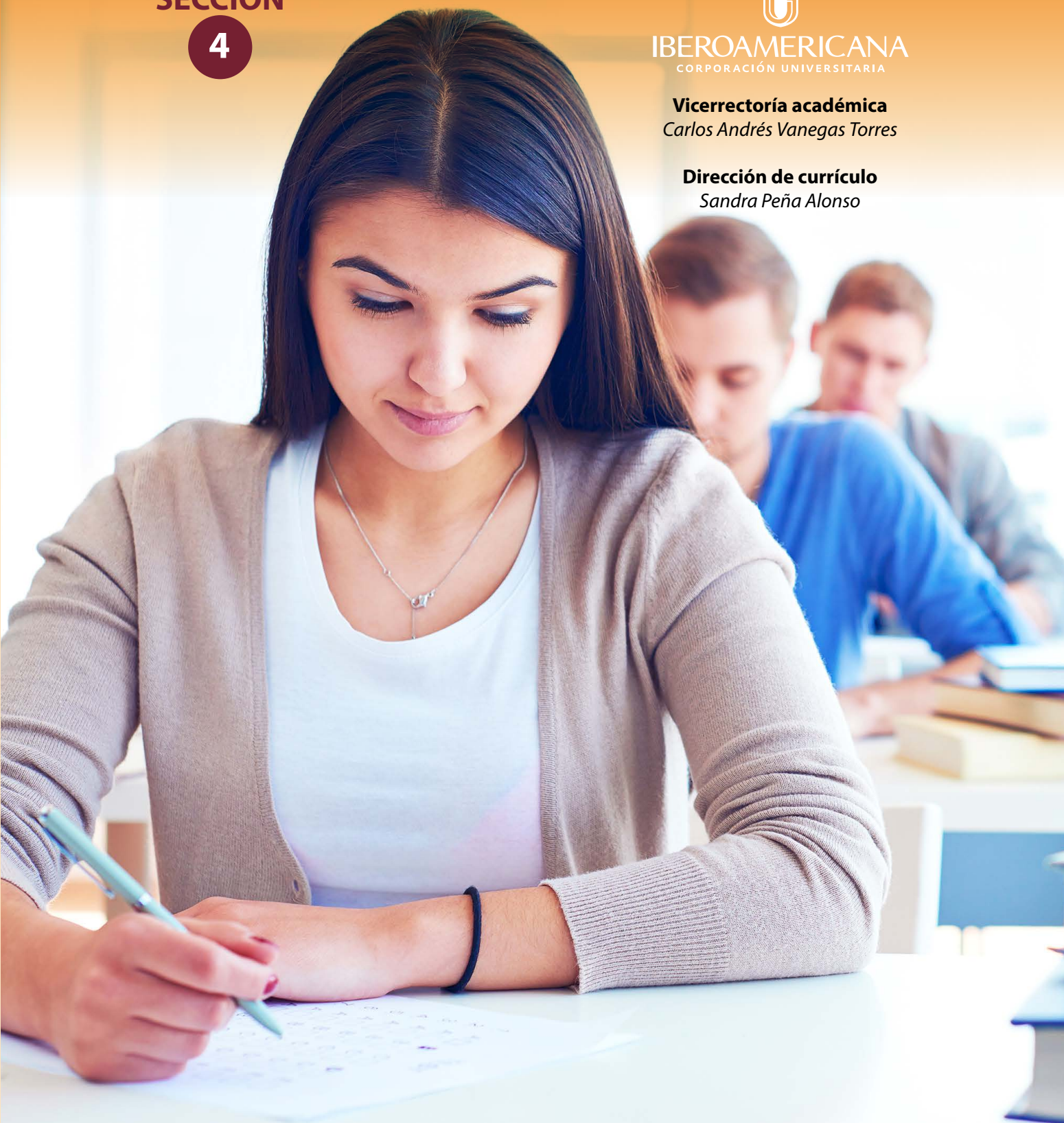
IBEROAMERICANA
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA

Vicerrectoría académica

Carlos Andrés Vanegas Torres

Dirección de currículo

Sandra Peña Alonso



SECCIÓN 4

EVALUACIÓN Y COMPETENCIAS SISTEMA DE EVALUACIÓN Y DE RESULTADOS DE LOS APRENDIZAJES INSTITUCIONALES • SERAI

El conocimiento valorativo implica la recuperación del valor de la vida y el reencuentro de nosotros mismos, como seres humanos sociales y naturales, en un mundo donde prevalece la codicia, la ganancia, la prepotencia, la indiferencia y la agresión, sobre los sentimientos de compasión, comprensión, solidaridad y sustentabilidad.

MANIFIESTO POR LA VIDA (2002, p. 6)



Presentación

Habiendo tratado aspectos de fundamentación, de estructura y de diseño curricular en las secciones anteriores, en esta ocasión se presenta el desarrollo de otra de las características del currículo de la Corporación Universitaria Iberoamericana: la evaluación de los aprendizajes. Entendiendo que la evaluación es un aspecto fundamental del currículo y que la Política Curricular Institucional (Corporación Universitaria Iberoamericana, 2019a, p. 29) promueve en su título cinco (5), capítulo dos (2) los mecanismos para garantizar el diseño “... de un sistema de evaluación de los aprendizajes sistémico, progresivo y gradual de tal modo que integre aspectos de mejora continua y las mediciones necesarias sobre el logro de los propósitos, perfiles y competencias declaradas en los programas de formación, según su nivel y modalidad”, se procede entonces, a consolidar los soportes conceptuales y las estrategias destinadas a posibilitar mecanismos de cumplimiento y de apropiación de la política curricular institucional desde este documento de lineamientos y orientaciones curriculares.

En esta sección se tratan aspectos de contextualización del Sistema de Evaluación y de los Resultados de los Aprendizajes Institucionales (en adelante, SERAI), vislumbrados desde referentes globales y locales; posteriormente, se desarrollan las características de cada uno de los elementos de este sistema y, finalmente, se trata un conjunto de herramientas, estrategias y horizontes pedagógicos desde la evaluación para favorecer la integración e integralidad curricular.

En un primer momento, se bosqueja un contexto para el aprendizaje y su relación con la evaluación. A fin de dar alcance a lo mencionado, es necesario hacer aproximaciones a comprensiones de lo que en la actualidad se declara es el aprendizaje y, a partir de esta conceptualización, revisar qué se define como objeto de la evaluación en el contexto y las condiciones educativas de la Corporación Universitaria Iberoamericana. De entrada, hay una intención de develar una correlación entre lo que se concibe como aprendizaje y entre aquellos mecanismos, herramientas, técnicas e instrumentos que se traducen en la práctica como medios para hacer posible la revisión y el análisis de resultados de aprendizaje, al igual que el cumplimiento de competencias previamente declarados en los programas y facultades.

Luego, se detallan los elementos conceptuales y metodológicos propios del Sistema de Evaluación de los Aprendizajes de la Iberoamericana – SERAI, a fin de brindar herramientas de diseño curricular que contribuyan a armonizar mediciones y valoraciones, a identificar aspectos de mejora y fortalecer los aprendizajes, mediadas por el uso de técnicas e instrumentos que propician el desarrollo y la formación integral de los estudiantes, independientemente del nivel de formación o modalidad en la que se vinculen. Se da inicio a esta sección con un contexto para dialogar y promover líneas de acción que posibiliten la evaluación de los aprendizajes en la Iberoamericana.

4

El contexto del aprendizaje y su evaluación

En este apartado se convoca a la comunidad educativa a participar en la generación de iniciativas tendientes a disminuir las brechas educativas¹ y, por ende, a potenciar múltiples rutas de formación en el marco de su filosofía institucional, tomando como referente la estrategia de *Diversidad con inclusión* (Corporación Universitaria Iberoamericana, PEI, 2019b, p. 12). A partir de los principios misionales antes mencionados, este contexto se compone con el fin de hilar relaciones entre el aprendizaje y la evaluación, dadas la simultaneidad y complejidad de estos dos procesos.

Tanto el aprendizaje como la evaluación en la Iberoamericana se orientan desde una perspectiva de formación integral; esto posibilita diversas formas de aprender para la vida, guiar acciones educativas para la sostenibilidad personal, ambiental y social y, en últimas, construir una cultura del aprendizaje en la diversidad humana, cultural y social con mecanismos de inclusión. Esto obedece a que la evaluación procura ser proceso, objeto de reflexión, elemento autorregulador del aprendizaje, acción de mejora y perfeccionamiento, y criterio para valorar la cultura de institución que ha declarado su compromiso con la flexibilidad y la calidad de la educación superior.

El aprendizaje y la evaluación —situados ambos en contextos de problematización de la realidad local y global— se traducen en

escenarios de transformación y de formación para las personas, al viabilizar en ellas un pensamiento crítico, con alto sentido social, de un actuar ético e íntegro, de un compromiso real con las necesidades y las expectativas del país y de sus regiones. Asumiendo que la Iberoamericana ha venido transformando su labor educativa a propósito de su crecimiento, de su experiencia y de los aprendizajes que derivan de su apuesta por la educación virtual, en el diseño de sus procesos de enseñanza y de aprendizaje para toda su comunidad, se precisa considerar lo siguiente:

- ▶ Las regiones y su diversidad humana, cultural y social como contexto del aprendizaje, la investigación, la relación teoría-práctica, y el fortalecimiento de la interacción entre la universidad y las comunidades locales.
- ▶ La nación y sus problemas de cara a los retos de la educación superior, en particular los referidos a inclusión digital, educativa y social, al igual que a la calidad educativa.
- ▶ La virtualidad y las diversas posibilidades de aprendizaje que provee para los individuos y los colectivos humanos.
- ▶ El aprendizaje como experiencia de vida, que contribuye a forjar mejores seres humanos.
- ▶ El aprendizaje en integración y apertura a variedad de contextos (museos, bibliotecas, hospitales, empresas, comunidades, centros de memoria, etc.).

1. La palabra *brecha* significa inicialmente *rotura, separación* y en este contexto, es el acto de *excluir*. El sistema educativo es proclive a generar brechas desde su interior; estas se crean como hábitos y se instauran en la cultura escolar a través de las prácticas, muchas veces sin ser conscientes de ello.

- ▶ La transformación de las profesiones y el avance científico y tecnológico, como escenarios de los que derivan aprendizajes que enriquecen los procesos formativos en la Iberoamericana.
- ▶ La interculturalidad y la multiculturalidad en el desarrollo de competencias ciudadanas locales y globales.
- ▶ La familia, la universidad y la sociedad en general como contextos vitales de actuación de las personas.

Luego, son tres las perspectivas que se proponen para generar aprendizajes en la Iberoamericana y, por tanto, para proponer procesos de evaluación, entendiendo que estas visiones son, a su vez, retos para la educación superior en Colombia y en el mundo. Estas perspectivas se entienden como postura institucional que privilegia la diversificación tendiente a suscitar pluralidades desde la pedagogía y la didáctica que guía la labor situada en el aula. Estas perspectivas resultan complementarias, amplias y pertinentes para el contexto de la Iberoamericana. A continuación, se ilustra y detalla cada una.



Figura 1. Cimientos del SERAI

Fuente: elaboración propia

4.1 Aprendizaje y evaluación para la diversidad con inclusión

El aprendizaje tiende al logro de la *Diversidad con inclusión*, tal como se expresa en el PEI:

... [La diversidad con inclusión] debe ser entendida como un proceso que se compone de un conjunto de estrategias, acciones, propuestas, proyectos y demás manifestaciones de gestión y actuación en torno a un desarrollo gradual y sostenible en el tiempo y la cultura institucional, que crece en la supresión de barreras que imposibilitan el acceso a una educación de calidad y a la formación profesional para la transformación social (Corporación Universitaria Iberoamericana, PEI, 2019b, p. 12).

En consecuencia, tanto los procesos de aprendizaje como los de su evaluación deben hacer un tránsito de la formulación de las políticas institucionales a la generación de una cultura activa en torno a la diversidad y a la inclusión. Lo anterior implica entre otras cosas:

- ▶ Reconocer que el aprendizaje no termina con la evaluación; por el contrario, la evaluación es un proceso de aprendizaje que extiende las barreras del carácter formal del mismo y, además se forja en el acierto, el error, la incertidumbre y la complejidad que acompaña todo proceso de formación.
- ▶ Asumir que la formación no se agota en el aula; por ende, los aprendizajes que se inician en la universidad trascienden diversos contextos de vida en las personas y, a la vez, retornan al aula transformados en la experiencia de la transferencia, uso y apropiación. Por ende, la evalua-

ción debe ser lo suficientemente formativa y flexible para reconocer un marco de actuación del aprendizaje en contextos diferentes a los que inicialmente propone la academia.

- ▶ El aprendizaje es experiencia de vida; por ello, la evaluación también acoge sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos que derivan de ella. En consonancia con lo dicho, la mejor experiencia de evaluación es aquella que permite dar continuidad al aprendizaje.
- ▶ El aprendizaje —al igual que la evaluación y la formación, según el PEI (Corporación Universitaria Iberoamericana, 2019b)— es integral y su apertura es a la diversificación (modalidades, tiempos, recursos, estrategias, métodos, etc.).
- ▶ El aprendizaje es flexible y adaptativo a las condiciones del medio en el que se genera; por ello, la evaluación debe ser equitativa y otorgar valor al aprendizaje en la reflexión, la retroalimentación, la metacognición y la metaevaluación.
- ▶ El aprendizaje se transforma, es dinámico, contextual y por demás es expresión de afectos y expectativas; en consonancia, se espera de la evaluación que sea otra manifestación activa del aprendizaje y de sus logros.

4.2 Aprendizaje a lo largo de la vida en la Iberoamericana

En la Agenda Educativa 2030 (UNESCO, 2015), se reafirma la conjunción de intenciones y estrategias para consolidar un proyecto educativo global para todos (reafirma la declaración de Jomtien, 1999)²: la educación es un derecho cuya garantía se debe acompañar de esfuerzos, políticas y voluntades pero en interacción con otros derechos. Frente a lo señalado, la Corporación Universitaria Iberoamericana promueve desde su accionar educativo y de cara al compromiso social de la transformación, dada por la sinergia de sus funciones sustantivas y la consolidación de un Modelo Educativo *flexible, incluyente y de calidad* que se enfoca en la formación integral de sus estudiantes (Corporación Universitaria Iberoamericana, PEI, 2019b, pp. 9, 10), promulga:

- ▶ Contribuir al fomento, desarrollo y aporte al cuarto objetivo declarado en la Agenda Educativa 2030 para la consolidación de una visión renovada de la educación cuando refiere “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Corporación Universitaria Iberoamericana, PEI, 2019b, p. 6).
- ▶ Promover una cultura del aprendizaje para la vida tanto en la formalidad de

2. Este referente global denominado Educación Para Todos (ETP) tuvo como propósito central la satisfacción de Necesidades Básicas de Aprendizaje y declaró abierto un diálogo internacional y un encuentro de líderes de la educación de 155 naciones, para lograr consolidar acciones que atendieron a la disminución del analfabetismo en los adultos y la puesta en marcha de compromisos para dar continuidad a la universalización de la educación básica primaria. Por su parte, la satisfacción de Necesidades Básicas de Aprendizaje fue la respuesta a la garantía de la educación como derecho que se debe promover en todas las poblaciones, edades y niveles educativos de las naciones sin distingo alguno; para tal fin, se dispuso tanto de herramientas como de contenidos básicos que estuvieran orientados a un desarrollo armónico de la persona, con los cuales generara para sí todas las capacidades que la llevaran a una mejor calidad de vida, a una inserción laboral equitativa y finalmente a participar social y culturalmente de las posibilidades que estos contextos ofrecen. Esta declaración dejó abierta la posibilidad de adaptación de los mecanismos para la satisfacción de necesidades básicas según las particularidades de las naciones y sus regiones.

sus programas como en sus estrategias de formación permanente, siendo estas dinámicas complementarias para el proyecto de formación integral para todos los miembros de la comunidad educativa.

- Disminuir situaciones y condiciones de inequidad educativa y social, a partir de su estrategia misional y filosófica al promover la *Diversidad con inclusión*, en particular, desde un aprendizaje que garantiza la educación como derecho, oportunidad, desarrollo y participación en todos los contextos de la vida.
- Favorecer procesos de formación que procuren la diversidad en las experiencias, rutas y estrategias de aprendizaje; este tránsito entre la vida social y la vida universitaria es de doble vía y tiene la intención de promover contextos y situaciones que enriquecen el desarrollo integral de las personas.

El aprendizaje a lo largo de la vida es un desafío no logrado aún y que ha estado presente en las agendas educativas durante mucho tiempo. Este es un primer referente de actuación para los integrantes de la comunidad educativa de la Iberoamericana, por cuanto provee una visión global y, en menor medida, institucionalizada del aprendizaje. Poner el aprendizaje a lo largo de la vida

como un elemento relevante para la evaluación del aprendizaje precisa un cambio de paradigma, por cuanto se establece que aprendizaje y evaluación son simultáneos, y lo uno no supedita a lo otro.

Para orientar con mayor acierto una comprensión del aprendizaje a lo largo de la vida, se exponen algunos referentes que han ido involucrando esta concepción que no es reciente, pero sí necesaria en cuanto a reflexión e incursión en los sistemas educativos, las sociedades, las comunidades y las dinámicas laborales. Esta concepción del aprendizaje en y para la vida ha estado presente en informes mundiales sobre los avances y progresos en materia de educación, y además se ha ido posicionando en los discursos y referentes que promueven una proyección de la misma, tanto para las naciones como para el mundo entero.

- *Aprender a ser*, así se tituló el informe de 1972 que aportó una visión de la educación del futuro. Este informe fue publicado entre Alianza Editorial S.A. y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante, UNESCO). Al respecto, se declaró con urgencia la universalización de la educación y la escolarización de las poblaciones y regiones en básica primaria³; a la par, se señaló la importancia de

3. Este informe revela que para la época las estadísticas evidenciaban mayor desarrollo en la educación preescolar, media y superior; estos datos mostraban una insuficiencia en la educación básica primaria. Este estudio trató temas que resultan relevantes para continuar insistiendo en la importancia y por lo demás, en el requerimiento de una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida, por ejemplo: la alfabetización de los adultos, inicialmente funcional, ahora digital; a la cobertura educativa para poblaciones comprendidas entre los 5 y 14 años, ahora se le suma el problema de la deserción, la existencia de brechas entre los contextos urbanos y rurales, además de la calidad de la educación. La educación integrada a los medios de comunicación y de la cultura (radio, emisoras, radiodifusoras, museos, bibliotecas), ahora expresada en educación virtual y a distancia. Lo anterior significó la apertura a un modelo de educación abierto, flexible y desalineado por parte de varias sociedades, y motivó una desestructuración de las dinámicas existentes en el sector de la educación a finales de los años setenta. Desestructurar las formas, dinámicas y modelos hasta ahora conocidos fue una respuesta a la evolución acelerada que se fue produciendo en las sociedades contemporáneas. De ahí el surgimiento de movimientos pedagógicos e ideas sustentadas en la liberación de los sujetos del sistema educativo (desescolarización educativa) y la promulgación de la educación para la liberación.

que los países se comprometieran con la obligatoriedad de la escolaridad (en su momento, de la elemental). Esta visión se debe integrar en un esquema de modelo educativo y pedagógico flexible y abierto a lo que sucede en la sociedad y que retorna para cualificar, mejorar e integrar la vida académica propia de la universidad en la vida social y todas las posibilidades de aprendizaje que allí se generan. Esta mutua retroalimentación se refleja en el diseño curricular en la definición de problemas, preguntas, retos; al igual, que en el diseño de ambientes y escenarios de aprendizaje nutridos por situaciones propias de la realidad social que acercan a las

personas a entenderla y, por consiguiente, a una transformación personal y colectiva desde la formación integral.

- ▶ Que en la sociedad del siglo XXI son otras las habilidades y necesidades que se le atribuyen a la formación en la educación superior y, por lo tanto, al desarrollo de las funciones sustantivas, misionales, de interacción y de diálogo con entidades externas. Jacques Delors (1996) presentó un panorama amplio sobre la educación a lo largo de la vida como llave de ingreso a un nuevo siglo, y se generaron pistas y recomendaciones que se resumen en este esquema.

Aprendizaje a lo largo de la vida, en clave de sociedad educativa y todas sus posibilidades.

Educación permanente es educación para todos (tercera ocasión educativa).

Aprendizaje a lo largo de la vida aprovecha todas las posibilidades que ofrece la sociedad.

Aprendizaje a lo largo de la vida adaptado y generado según necesidades de cada país

Los datos y situaciones de la vida potencian la comprensión de la realidad natural y social.

Diversidad de opciones educativas que retornan al sistema para nutrirlo.

La universidad forma para la enseñanza, la investigación, la cooperación internacional y forja diversas estrategias de formación permanente.

Nuevas formas de certificación de competencias adquiridas.

El maestro promueve cambios y adaptaciones en la formación según necesidades sociales.

Figura 2. Aprendizaje a lo largo de la vida

Fuente: elaboración propia, a partir de las ideas de Jacques Delors (1996, pp. 35-38)

- ▶ Aprender a lo largo de la vida en relación con la evaluación del aprendizaje, tal cual lo define la UNESCO (2017a), entiende en este proceso el cambio como parte de la dinámica global (otras ciudadanías y formas de aprender, nuevas habilidades y ocupaciones, otras formas de educación); a la vez, reitera la importancia de promulgar una visión holística de la evaluación del aprendizaje en las personas⁴ (integral, multidimensional) al igual que el desarrollo de competencias y aprendizajes que edifican posibilidades en la equidad social y laboral; y en la misma línea, reconoce en la evaluación un escenario de aprendizaje que persigue las siguientes finalidades:

Certificar y validar el aprendizaje

Configurar nuevas prácticas de enseñanza y aprendizaje

Generar una línea base para aportar a la formulación de políticas

Rendir cuentas sobre los resultados del aprendizaje

Figura 3. La evaluación del aprendizaje a lo largo de la vida

Fuente: elaboración propia, a partir de las ideas de UNESCO (2017b, pp. 2-3)

- ▶ El aprendizaje para la vida trasciende la institucionalidad y formalidad de las instituciones educativas; descentra el acto educativo y formativo de la persona; reconoce a su vez otros contextos de actuación como el mundo laboral y sus posibilidades de cualificación de habilidades, la familia como organización social que forja en las personas sus cualidades afectivas, individuales y sociales para la vida, y en la misma perspectiva todos aquellos ambientes donde la persona puede hacer reflexión y crecimiento con los otros.
- ▶ “Aprender a aprender” es una habilidad central en la educación del siglo XXI, que se ratifica y se precisa en el reporte de la UNESCO (2017b, p. 11) cuando alude a las políticas y a las estrategias vinculadas a la formación de los docentes para atender y potenciar en los sistemas educativos desafíos que derivan de esta perspectiva. Aprender a aprender proviene de un cambio de paradigma centrado en el actuar profesional del docente y su enseñanza, en un mundo análogo ahora digital; donde las comunicaciones centradas en prácticas de oralidad, escritura y lectura casi individuales se han movilizado a las comunicaciones en red; donde las economías regionales dejaron de serlo para ser transnacionales y donde las constituciones de las identidades se dan en escenarios de interculturalidad y transculturalidad por mencionar algunos aspectos de una sociedad que ahora se comprende en movimiento y cambios continuos, siendo este un escenario donde todos los días se demandan nuevos aprendizajes para atender la vida social,

4. La UNESCO lo define como un enfoque integrado de la evaluación en el contexto de aprendizaje a lo largo de la vida que implica visiones abiertas y menos institucionalizadas del aprendizaje, en particular en lo que se refiere a contextos de interculturalidad, educación digital y ciudadanías digitales.

laboral y económica. Desde esta perspectiva, vale la pena reiterar el cuestionamiento realizado por Leonardo Boff (2002, p. 3)⁵ *¿Qué significa hoy aprender?* Esta pregunta pide ser resuelta en el día a día por la comunidad educativa; no es cerrada, por el contrario, es abierta y se renueva en cada reflexión, encuentro y en la disposición de estrategias para renovar la concepción de aprendizaje que deviene en diseño y estructura curricular. Enseguida, esas habilidades declaradas se ilustran como desafíos en la formación de docentes para el siglo XXI.

4.3 Aprendizaje para el desarrollo sostenible

El aprendizaje para el desarrollo sostenible se sustenta en uno de los pilares de la edu-

cación declarados en el informe mundial de la educación “Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia—realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos— respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz”, en Jacques Delors (1996, p. 34).

El siguiente cuadro presenta una síntesis de las habilidades que se han proyectado mediante diferentes estudios para ser desarrolladas durante el siglo XXI en diferentes poblaciones mundiales. Cynthia Luna Scott (2015, pp. 4-18) hace esta compilación que se concreta en un conjunto de habilidades y competencias asociadas a los cuatro pilares para la educación promulgados en el informe antes mencionado.



Figura 4. Habilidades para el siglo XXI en la formación de docentes

Fuente: elaboración propia, a partir de las ideas de UNESCO (2017b, p. 11)

5. Pregunta introductoria en el prólogo de Leonardo Boff para el libro *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*, de Hugo Assmann.

APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA Y SUS PILARES	COMPETENCIAS ASOCIADAS
<i>Aprender a conocer</i>	• Concienciación mundial • Alfabetización en finanzas, economía, negocios y emprendimiento • Conocimientos básicos en salud y bienestar
<i>Aprender a ser</i>	• Iniciativa, autonomía y responsabilidad personal • Competencias sociales e interculturales • Competencias de producción de sentido • Aprender a aprender • Competencias metacognitivas • Pensamiento emprendedor
<i>Aprender a hacer</i>	• Pensamiento crítico • Resolución de problemas • Comunicación y colaboración • Alfabetización digital • Creatividad e innovación
<i>Aprender a vivir juntos (educación para el desarrollo sostenible, EDS)</i>	• Buscar y valorar la diversidad • Trabajo en equipo e interconexión • Competencia global • Ciudadanía cívica y digital • Competencia intercultural

Tabla 1. Aprendizaje a lo largo de la vida y sus pilares

Fuente: elaboración propia

El Desarrollo Sostenible es uno de los conceptos más usados en la actualidad, hasta el punto de generar una desatención por su significado y por los contextos donde se le ha atribuido un mayor uso. El Desarrollo Sostenible —como Rosalyn McKeown (2002, p. 8) menciona— constituye un paradigma para pensar el futuro de la humanidad y desde el

mismo, una mejor calidad de vida para todos. Este concepto de Desarrollo Sostenible ha significado desde transformaciones sociales y ambientales a pequeñas escalas, hasta una instrumentalización del mismo para legitimar prácticas políticas, económicas y educativas que se siguen gestando desde una visión mecanicista del mundo⁶.

6. Esta es una metáfora que ha privilegiado comprensiones mecánicas del universo y de todos sus componentes. Se le compara con frecuencia con el funcionamiento de un reloj. En esta visión del mundo, la naturaleza es entendida como un objeto y se le atribuye un sentido inerte; por ello, con frecuencia cuando se refiere a sucesos de la misma, se genera distancia de las personas (no implicadas) y su medio, en consecuencia, surgen comportamientos y actitudes de control, destrucción y agotamiento de los recursos. No en vano, desde los años 60, movimientos ecológicos —como Gaia— instan a la generación de una conciencia global que armonice la relación de los hombres con su entorno, con sus semejantes, con la naturaleza y con todo cuanto los rodea y permea.

En su *Manifiesto por la Vida*, Carlos Galano y otros participantes en el Simposio sobre Ética y Desarrollo Sustentable, celebrado en Bogotá (2002, p. 2), afirman: “(...) Es el resultado de una visión mecanicista del mundo que, ignorando los límites biofísicos de la naturaleza y los estilos de vida de las diferentes culturas, está acelerando el calentamiento global del planeta. Este es un hecho antrópico y no natural”. En estas líneas, se refieren a la existencia de una crisis que ha dejado de ser ambiental para pasar a ser social e indican claramente la ausencia de una ética para la sostenibilidad que trascienda los discursos del Desarrollo Sostenible, como caminos y rutas para el logro de propósitos comunes de una vida futura en la Tierra, que mitiga con pequeños esfuerzos (comparados con el daño ocasionado) los efectos producidos por la globalización, el consumismo desmedido, el desarrollo económico insostenible en las naciones, al igual que la perspectiva de mercados dominantes.

Surgen tensiones desde los discursos del Desarrollo Sostenible y estos discurren en las ideas que lo soportan; por un lado, un principio de vida conjunta y con prospección de futuro en condiciones ideales, pero sin renunciar a la producción, el consumo y el desarrollo derivado de las economías hegemónicas. Por otro lado, la generación de una conciencia humana, ambiental y social global, que intenta regular y renunciar a modos de vida ya instaurados con apuestas de futuro en tiempos de total incertidumbre. Es de considerar que, en tiempos de cambios permanentes, pocas certezas y múltiples crisis, la promesa de una vida mejor para todos ha pasado a ser una de las utopías más relevantes del siglo XXI. La humanidad está siendo desafiada por los cambios que su propia invención ha generado

tanto al hombre como a su medio ambiente y social, por su ausencia de sentido de la vida comunitaria, por el exceso de riqueza material mal distribuida y por la ausencia de un sentido de bienestar para todos; lo anterior se suma a las condiciones medioambientales y sus crecientes adaptaciones.

Aprender a vivir juntos y a convivir con los otros es el desafío de la humanidad frente a las crisis que amenazan la existencia biológica, social y cultural de los colectivos, y de los demás seres vivos desde hace tiempo y en la actualidad. Por lo expuesto hasta aquí, toma sentido que los aprendizajes promovidos en todos los ámbitos de formación de la Iberoamericana estén orientados desde la perspectiva de Desarrollo Sostenible que propone Rosalyn McKeown (2002, p. 8), particularmente en lo que respecta a la generación de bienestar para todos.



Figura 5. El concepto de desarrollo sostenible

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, A PARTIR DE LAS IDEAS DE Rosalyn McKeown (2002)

- ▶ Promover amor y cuidado de la vida propia y la de otros seres vivos.
- ▶ Integrar temas y tópicos de desarrollo sostenible a la formación de estudiantes y docentes desde el diseño curricular.
- ▶ Promover proyectos pedagógicos, investigativos y de desarrollo local que contribuyan a mitigar los cambios sociales y medioambientales.
- ▶ Formar capacidades para el trabajo colaborativo y cooperativo en la comunidad educativa en el marco de una educación solidaria y que forma para una vida incierta.
- ▶ Promoción de una cultura institucional basada en el consumo, uso, reutilización y cuidado de los recursos, principalmente, aquellos que van en contravía del cuidado del medio ambiente.

Los aprendizajes requeridos para alcanzar el desarrollo sostenible proponen articulación, acción y cambios necesarios para volcar la mirada social sobre las configuraciones comunitarias y a las mismas, vincula la educación como estrategia que media entre el fomento de planes de acción y la transformación de las conciencias de sus integrantes frente a los problemas que les afectan.

4.2 El Sistema de Evaluación y de Resultados de los Aprendizajes Institucionales – SERAI

Equidad y calidad son desafíos a atender desde la evaluación de los aprendizajes, conociendo así, la evaluación tanto en proceso (aprendizaje), como en resultado (revisión situada en por períodos determinados) y oportunidad de mejora (valoración y toma

de decisiones), tres perspectivas que sitúan a los actores educativos en momentos diferentes del diseño curricular, pero que finalmente contribuyen de manera significativa a la generación de cambios y de transformaciones en la sociedad colombiana y sus regiones.

El Sistema de Evaluación y de Resultados de los Aprendizajes Institucionales (en adelante, SERAI) compone un conjunto de concepciones, enfoques, herramientas, estrategias, técnicas e instrumentos que posibilitan la evaluación de los aprendizajes en diversos escenarios de formación (para la vida, profesional, permanente e integral), articulados a los cambios permanentes que provienen de contextos laborales, sociales, culturales, científicos y tecnológicos. Este sistema se distingue por privilegiar la diversidad y diversificación en cuanto a estrategias pedagógicas y didácticas; diseño de rutas formativas; recursos y actividades de aprendizaje; formas de evaluación, certificación y titulación, lo anterior, en consecuente articulación con el diseño curricular de la Iberoamericana.

Este sistema se declara transversal a todos los niveles de formación, a los programas, planes e instancias académicas, por ello, se nutre de posturas diversas, intentando vislumbrar una interacción entre sus elementos e implicando estrategias para el desarrollo de la evaluación desde el currículo como aspecto constitutivo del mismo, sin embargo, también sitúa la evaluación en interacción con el sistema integrado de la calidad académica y con la evaluación entendida desde los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En la ilustración siguiente, se muestran los elementos del SERAI y sus múltiples relaciones e interacciones. Más adelante se describe cada elemento y se detalla al respecto.

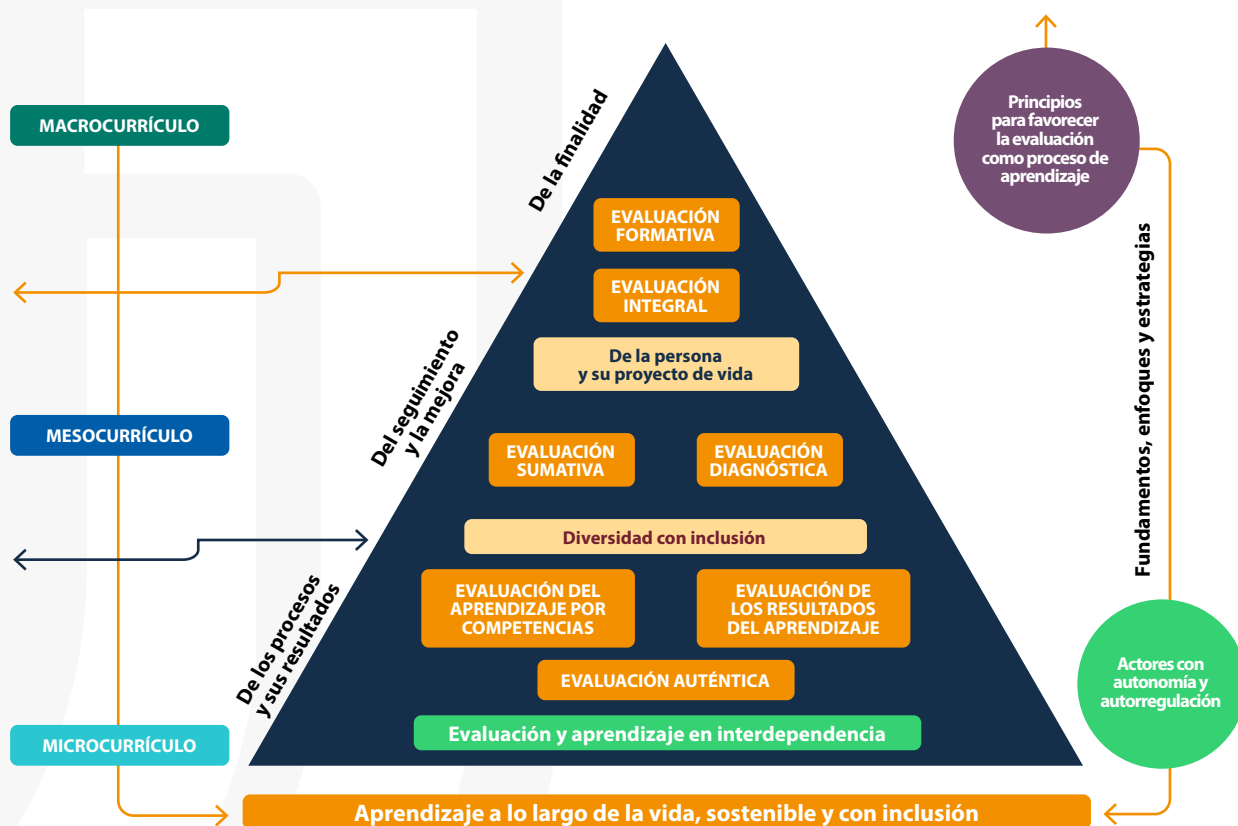


Figura 6. El Sistema de Evaluación y de Resultados de Aprendizaje Institucionales SERAI

Fuente: Elaboración propia, 2019

4.2.1 ¿Quiénes son los actores del SERAI?:

Son todos los agentes de la comunidad educativa en la Iberoamericana que tienen participación directa, implícita o derivada de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (estudiantes, profesores, directivos, externos). Los actores del sistema actúan en calidad de participantes, dinamizadores y transformadores del sistema, manteniendo un sentido de corresponsabilidad en la reflexión, toma de decisiones, diseño de estrategias designadas para la mejora continua, el fomento de mecanismos orientados a la calidad educativa desde este aspecto y la evaluación permanente del mismo (metaevaluación).

4.2.2. ¿Cuáles son los principios que regulan la evaluación en el SERAI?:

Los principios derivan de la filosofía, la misión y la visión institucional, adicional se adecuan a los fundamentos del modelo educativo.

- ▶ La evaluación es integral y valora la integralidad e integridad de la persona (cognición, afectividad, emocionalidad, capacidades, talentos, etc.).
- ▶ La evaluación es diversa y procura la diversificación, se nutre de variedad de enfoques, herramientas, técnicas y estrategias. La evaluación NO se reduce a la calificación o emisión de juicios sobre

las personas, por el contrario, valora su potencialidad y sus capacidades.

- ▶ La evaluación es equitativa, es decir, desde su diseño, desarrollo y aplicación genera condiciones de actuación sin perjuicio del otro.
- ▶ La evaluación promueve la inclusión, es decir, se adapta en cuanto a fundamentación, metodologías y prácticas a la pluralidad de diversidades existentes en la comunidad estudiantil.
- ▶ La evaluación conduce a la toma de decisiones, sirve para fundamentar y argumentar las razones que motivan cambios en los procesos pedagógicos, curriculares y académicos.
- ▶ La evaluación valora la calidad educativa en la Iberoamericana. Es decir que los resultados de la evaluación indican los avances o retrocesos en los que se incurre, por lo tanto, suscitan actuaciones oportunas de parte de quienes lideran la academia, el currículo y los procesos pedagógicos.

4.2.3 ¿Qué enfoques orientan el desarrollo del SERAI? La evaluación de los aprendizajes y ahora, de los resultados de los mismos, implica mayor desarrollo de estos procesos en el aula y a la vez, la construcción de una conciencia educativa de sus implicaciones en distintos escenarios de la vida académica, laboral y social de las personas. Es así como desde el SERAI se opta por la diversificación en la selección de enfoques de la evaluación, para posibilitar con ello, abarcar desde las prácticas la mayor cantidad de aspectos posibles del aprendizaje y de la valoración de la actuación de la persona en un contexto que se ha adecuado a sus intereses, necesidades y circunstancias.

Ahora bien, los objetos, fenómenos y prácticas asociados a la evaluación pueden ser muchos, sin embargo, cuando se restringe al aprendizaje se pone en el centro de la discusión, la actuación idónea del ser humano en un proceso de formación frente a diversas actividades de índole académica y contextual. Evaluar lo que aprende la persona no es una tarea sencilla o que se logre en un momento determinado, por el contrario, el carácter de la evaluación es sistémico, permanente, continuo, procesual, participativo.

4.2.3.1 De la evaluación integral: Este enfoque brinda un espectro más amplio de la evaluación, permitiendo en sí, una visual de otros tipos de aprendizaje, no solo aquellos que se construyen desde el desarrollo de un plan de formación. Giovanni M. Iafrancesco Villegas (2005, pp. 17-18) define la evaluación integral como aquella que permite (...) tomar conciencia frente al desarrollo holístico de todos los procesos que implican: el desarrollo humano, la educación por procesos, la construcción del conocimiento, la transformación sociocultural, desde el liderazgo y la innovación educativa (...)

La evaluación integral se entiende como proceso de perfeccionamiento por cuanto al ser humano y al conocimiento en su totalidad. Del ser humano valora sus múltiples dimensiones, capacidades, competencias y habilidades que se generan integradas y en procura del desarrollo del currículo en perspectiva de integración del conocimiento.

La evaluación integral es general y abarca todos los aspectos del currículo, incluida la evaluación de los aprendizajes en distintos niveles, formas y modalidades. Este tipo de evaluación cohesiona esfuerzos para obtener información del proceso de formación integrado al sistema en su globalidad, se en-

tiende en integralidad cuando favorece un contraste de los elementos, interacciones, actores, fuentes, estrategias y demás criterios dispuestos para la valoración.

4.2.3.2 Evaluación formativa: Este tipo de evaluación presenta un enfoque centrado en el proceso de enseñanza y de aprendizaje que se lleva a cabo al interior del aula (al interior del es un galicismo inaceptable). La evaluación formativa es continua, sistemática y reporta información sobre los procesos de aprendizaje. Según Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas (2002, p. 406), la evaluación formativa se orienta hacia la regulación del aprendizaje, la adaptación de los recursos y de las estrategias para su alcance; en igual medida, esta evaluación reporta información de la incidencia de las mediaciones pedagógicas y didácticas dispuestas para el aprendizaje y a la vez informa sobre cómo se da este proceso en el estudiante.

La riqueza de la evaluación formativa es su contribución a una revisión cualitativa de factores, errores, situaciones, dificultades, aciertos, evolución y contextos en los que tiene lugar el aprendizaje mediado por actuaciones pedagógicas y didácticas. En el esquema siguiente se presentan estrategias de aprendiza-

je las cuales son objeto de aplicación de criterios y formas de evaluación formativa.

4.2.3.3 Evaluación sumativa: Este enfoque se centra en la valoración de la consecución de logros, resultados o cumplimiento de objetivos habiendo finalizado una etapa, un ciclo, culminado un curso o el proceso de formación en su totalidad. Este tipo de evaluación se organiza y desarrolla en procura del tiempo, valida la obtención de resultados puntuales bien sea para certificar, titular o avalar el tránsito de un nivel a otro.

La evaluación de final de etapa, ciclo o proceso es acumulativa y tiene como finalidad la toma de decisiones frente a los resultados obtenidos, este enfoque de evaluación legitima una actuación idónea de parte de la persona de acuerdo con lo planeado o estipulado en un nivel de formación cual fuere. La evaluación sumativa dentro de sus funciones cumple con la demanda social de validar la adquisición de unas competencias, el cumplimiento de propósitos y el alcance de resultados de aprendizaje esperados. Enseguida se ilustran algunas situaciones de la vida académica donde se evidencia la aplicación de la evaluación sumativa.

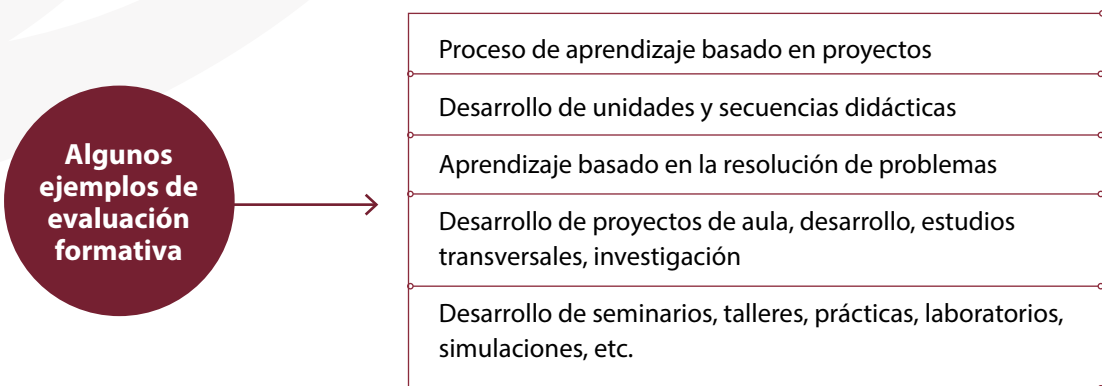


Figura 8. Ejemplos de evaluación formativa

Fuente: Elaboración propia, 2019

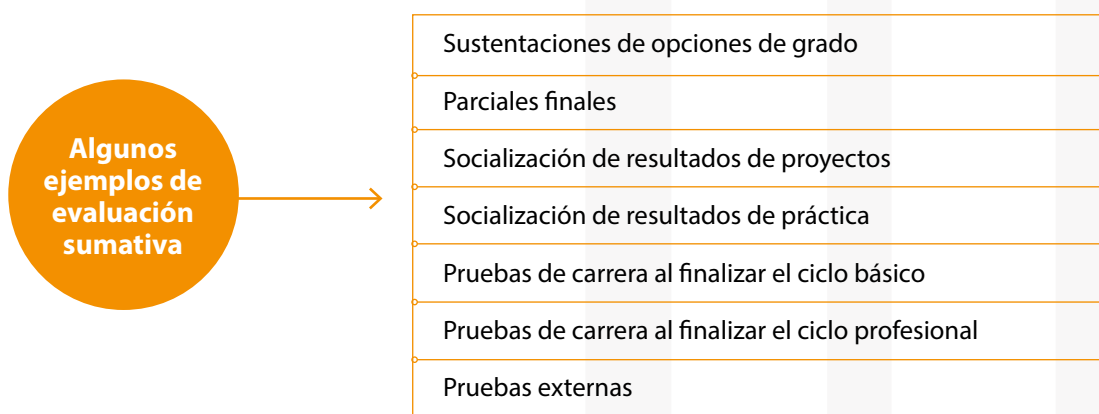


Figura 9. Ejemplos de evaluación sumativa

Fuente: Elaboración propia

4.2.3.4 Evaluación diagnóstica: Este enfoque se centra en la recopilación de información sobre las capacidades, habilidades y competencias que posee un estudiante al iniciar un ciclo, período, curso o programa. De los resultados de este tipo de evaluación se llega a la toma de decisiones en cuanto a adaptación, ajuste o adecuación de las estrategias pedagógicas y didácticas para favorecer el desarrollo de otras competencias o nuevos desarrollos que se ajusten a las condiciones psicosociales, estilos de aprendizaje, ritmos, tiempos, recursos, potencialidades y a otros factores que son relevantes en el proceso de aprendizaje como son las habilidades emocionales y la capacidad de convivencia, máxime cuando en la sociedad actual se demanda.

Este enfoque valora principalmente las capacidades desarrolladas a lo largo de la vida, por ello tiene un carácter integral y también focalizado según su propósito. La evaluación diagnóstica es un anclaje entre las habilidades que se poseen y las que se desea formar, por ello es importante, que este tipo de evaluación cuente con las herramientas y estrategias suficientes para la toma de decisiones que más se adecuan a las personas y a los grupos en

general. Fruto de este tipo de evaluación, se espera que el docente y otras instancias académicas, logren generar planes de trabajo académico que respondan contextualmente a la población, sus necesidades e intereses y a la vez sirvan de referente a los programas para lograr un monitoreo continuo de los grupos, cohortes, niveles, ciclos de formación.

La evaluación diagnóstica es relevante tanto para docentes como para líderes de programas, no solo por la información que reporta sino por las decisiones que permite traducir en planes de acción, planes de mejora, rutas de acompañamiento personalizadas y grupales, estrategias de prevención de la deserción y a la vez de permanencia, así como la identificación de factores que pueden poner en riesgo el rendimiento académico esperado entre otros beneficios. De la acertada aplicación de la evaluación diagnóstica depende un camino de éxito en la formación de los estudiantes, dado que este enfoque tiene un carácter predictivo de algunos fenómenos que aportan o restan a la calidad educativa. A continuación, se presentan algunos ejemplos que ilustran situaciones donde es factible la aplicación de la evaluación diagnóstica.

**Algunos
ejemplos de
evaluación
diagnóstica**

- Pruebas de ingreso, selección o admisión a un programa o proceso
- Entrevistas, cuestionarios, encuestas para valorar condiciones de ingreso y permanencia
- Pruebas por competencias para valorar capacidades previas y por desarrollar
- Conversatorios para valorar desempeños grupales y personales
- Estudios de caso para revisar en contexto actuaciones personales y grupales
- Test o instrumentos estandarizados y validados
- Resultados y análisis de pruebas externas para estudios longitudinales y correlacionales

Figura 10. Ejemplos de evaluación diagnóstica

Fuente: elaboración propia

4.2.3.5 Evaluación auténtica: Este enfoque se distingue de otras formas de evaluación dado que no restringe el contexto de actuación al desempeño del estudiante a la realización de tareas puntuales o de respuestas acertadas durante la clase, sino que, por el contrario, traslada dichos desempeños a la resolución de situaciones reales, que permiten evidenciar una actuación interrelacionada de habilidades, conocimientos y actitudes. Este tipo de evaluación toma situaciones de la vida real, propone contextos de actuación profesional, genera contextos de aplicación compleja de los saberes disciplinares, introduce fenómenos de alta complejidad para su estudio, de tal manera que el proceso no se agota en la búsqueda de una respuesta, sino que valora la actuación del estudiante en el acierto, en el error, en el proceso, en la búsqueda de otros recursos cognitivos y físicos para llegar a variadas soluciones, según sea la ruta construida y seleccionada por el estudiantes.

Este tipo de evaluación es alternativa y a la vez auténtica por cuanto promueve aprendizajes en sí, se le entiende como medio y mediación para el desarrollo de una competencia, hace parte de la estrategia de enseñanza o es consustancial a la misma. Como es de resaltar, este tipo de evaluación empodera y hace responsable al estudiante de su aprendizaje, también orienta y acompaña su desarrollo, por su parte el docente es mediador, orientador y apoyo para el grupo en la medida en que participa según sea la dinámica del grupo y según se identifiquen aproximaciones o distancias de los resultados del aprendizaje esperado.

La evaluación auténtica es proceso de aprendizaje, de enseñanza y es experiencia de desempeño integrada. Por lo tanto, desde este enfoque, se promueve la retroalimentación como acción reguladora del proceso, también como elemento de valoración permanente de los progresos y aciertos del es-

tudiante. La retroalimentación es el aspecto que regenera, revitaliza y reorienta el aprendizaje, otorgándole nuevos retos a atender, aspectos de mejora a considerar, elementos por profundizar o perfeccionar, en otras palabras, la retroalimentación es un monitoreo permanente a la actuación individual y colectiva. La importancia de la retroalimentación radica en:

Proporcionar una retroalimentación temprana, útil y formativa es aún más importante en la evaluación auténtica que en la evaluación convencional dado que la retroalimentación es el lugar clave para la mejora de los estudiantes a título individual, puesto que apoya su progreso dentro del programa, al actuar de forma inmediata en lugar de esperar hasta que el trabajo haya sido evaluado y devuelto al alumno (Brown, 2015, p. 5).

De hecho, la evaluación auténtica promueve el desarrollo de competencias al ser proceso de enseñanza y de aprendizaje, generando así los contextos para tales fines, sin embargo, hay que diferenciarla de la evaluación del aprendizaje por competencias para luego encontrar las conexiones y bondades de estas perspectivas.

4.2.3.6 Evaluación por competencias:

Sin desconocer los enfoques anteriores, este apartado de evaluación del aprendizaje por competencias reviste especial importancia en los procesos formativos de la Iberoamericana por las razones que acompañan esta afirmación:

- a. La competencia se entiende como un criterio de organización y de expresión del currículo, también es proceso de apren-

Algunos ejemplos de evaluación auténtica

Diseño de portafolios, eportafolios, diarios de aprendizaje, diarios de campo

Diseño de bitácoras

Esquematización de ideas, conceptos, argumentos, procedimientos (de mapas a redes)

Desarrollo de laboratorios, experimentos, experiencias de aprendizaje, trabajos de simulación

Fomento de proyectos, trabajos de inmersión, sistematización de prácticas, etc.

Producción de videos, documentales, blogs, páginas web, ambientes virtuales, maquetas, prototipos, etc.

Escritura de textos, artículos, narrativas, experiencias

Figura 11. Ejemplos de evaluación auténtica

Fuente: Elaboración propia

dizaje y de manera simultánea se considera objeto y fenómeno de evaluación. Estos tres contextos generados para el abordaje de las competencias requieren revisiones conceptuales y metodológicas tanto en el diseño curricular como en el diseño de la evaluación situada en los procesos pedagógicos (estos dos últimos aspectos se abordan más adelante).

- b. La conceptualización del término competencia no es una tarea sencilla, la diversidad de significados y acepciones que del mismo existen, lleva necesariamente a generar un marco conceptual lo suficientemente flexible para responder a criterios externos (mundo laboral, científico, tecnológico) y lo suficientemente pertinente para adecuarse a la realidad institucional.
- c. La competencia no puede considerarse como aspecto emergente, paralelo o inconexo de las estrategias y actividades de aprendizaje, mucho menos distante de la articulación con otros elementos del currículo, como lo son los contenidos, la evaluación y los fundamentos. Se requiere de una visión sistémica que asuma las competencias como aspectos centrales en la planificación, la definición de los resultados del aprendizaje y la valoración que de los mismos se espera.
- d. Se exhorta a la comunidad, particularmente a quienes diseñan el currículo, a invertir el orden en la definición de las competencias a desarrollar en un plan de formación, a favorecer su adecuación mediante un desarrollo metodológico del aprendizaje mediado por las mismas. Es diferente aprender en función de una competencia, que situar la competencia como contexto de aprendizaje.

- e. El enfoque de evaluación por competencias ha sido objeto de múltiples reflexiones en cuanto a su sentido y razón de ser en la educación. Ángel Díaz Barriga (2005, p. 12) plantea un tránsito de este concepto por la lingüística, luego el campo laboral (resalta el sentido utilitario en el sentido de asignar tareas, ser eficiente, desagregar habilidades, incidir en la formación de técnicos con habilidades depuradas), situando la discusión recientemente, en una revisión del desempeño expresado como capacidad para resolver problemas.

En este orden, se entiende la competencia desde un marco conceptual socioconstructivista del aprendizaje, donde se les atribuye al contexto, a la persona, a la acción e interacción y a las situaciones que se generan en la vida real, un carácter integrado para llegar a una definición aproximada de la misma. Lo expresado se concentra en el carácter dinámico, holístico y contextual de la competencia, a saber:

- ▶ La *competencia es dinámica* ya que su configuración es gradual, se desarrolla y potencia en la actuación idónea de la persona según niveles de desempeño y adicional se acompaña de evidencias que la sustentan. La competencia es procesual, no se genera de un momento a otro, es perfectible.
- ▶ La *competencia es holística*, integra saberes, conocimientos, habilidades y actitudes; adicional, su desarrollo responde a escenarios de interdisciplinariedad e integración de los saberes, siempre en procura de una perspectiva de formación integral de la persona.

- La *competencia es contextual*, la situación en la que se genera la actuación de la persona varía según las condiciones del contexto; es diferente entender una competencia desde las disciplinas, desde la profesión o desde la vida diaria. El contexto provee un ambiente, niveles de desempeño y criterios de actuación. El contexto puede ser real o simulado; sin embargo, lo que le otorga el carácter contextual a la competencia es la capacidad de la persona de resolver problemas situados para generar transformaciones laborales y sociales.

Sergio Tobón (2006, p. 5) define las competencias como “(...) procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad”. Son los procesos los que le otorgan un carácter dinámico a la competencia, e implican en ello una organización no lineal, incierta y no fragmentada. Estos procesos atienden a

la comprensión de una realidad cambiante, no estática y por demás compleja; por ello, es posible hablar de la idoneidad en el desempeño de una persona a la hora de realizar o resolver un problema. Algunos ejemplos de la evaluación por competencias (Figura 12).

4.2.3.7 Evaluación de los resultados: Este enfoque propone su realización al cierre de ciclo o momento de la formación, bien sea en una etapa intermedia o final, entendiendo que se hace evaluación sobre los desarrollos y logros, a partir de lo declarado, lo planeado, lo esperado. Evaluar los resultados permite obtener información sobre cumplimiento de expectativas, metas y propósitos; también focaliza en la toma de decisiones y en el planteamiento de acciones de mejora. Este tipo de evaluación se propone como transversal a un proceso, valorando etapa a etapa tanto el progreso como el resultado, las causas y los efectos y los factores que influyen en ellos. Por ejemplo (Figura 13).



Figura 12. Ejemplos de evaluación por competencias

Fuente: elaboración propia

**Algunos
ejemplos de
evaluación por
resultados**

Evaluación de los programas

Evaluación de un currículo en etapa de desarrollo

Autoevaluación con fines de renovación o acreditación

Parciales, exámenes, pruebas de madurez

Evaluación de competencias finalizado un ciclo

Evaluación de mitad y final de carrera
(exámenes complexivos)

Figura 13. Ejemplos de evaluación de resultados

Fuente: elaboración propia

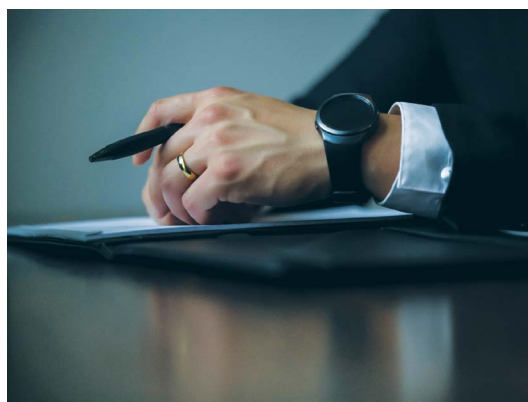
4.2.3.8 Resultados del aprendizaje: Se define como una declaración explícita, verificable y medible de lo que se espera sea del dominio (competencias y sus niveles) del estudiante al finalizar el proceso de formación. Esta orientación de la evaluación de los aprendizajes valida los desempeños de los estudiantes frente a situaciones específicas, contextuales y previamente articuladas a las funciones y atributos declarados en el perfil del profesional.

Los resultados del aprendizaje centran su atención en el accionar del estudiante, y se distancian notablemente de la enseñanza por cuanto:

Las tendencias internacionales en educación muestran un cambio del enfoque “centrado en el profesor” a un enfoque “centrado en el estudiante”. Este modelo alternativo se centra en lo que los estudiantes deben ser capaces de hacer al término del módulo o programa. De ahí que este enfoque se refiere comúnmente a un enfoque basado en resultados/

logros. Se utilizan afirmaciones denominadas resultados de aprendizaje esperados/previsos, en su forma abreviada resultados de aprendizaje, para expresar lo que se espera que los estudiantes puedan hacer al término de un período de aprendizaje (Kennedy, 2005, p. 16).

A manera de conclusión y con la pretensión de generar acercamientos fundamentales entre las competencias y los resultados de aprendizaje se propone la siguiente comparación.



Competencias	Resultados de aprendizaje
Habilidades y destrezas, conocimientos, actitudes y valores que se requieren para el desempeño profesional idóneo y en otros contextos de vida.	Nivel de competencias alcanzado por un estudiante al finalizar un ciclo, proceso o ruta formativa.
Tienen un carácter asociado a la globalidad de un programa.	Tienen un carácter de mayor especificidad, según sea el diseño microcurricular de un programa.
Se plantean en desarrollo, susceptibles de no ser logradas en completitud (son graduales, se organizan en niveles, son perfectibles, se ajustan a las necesidades del contexto, son dinámicas, globales e integrales).	Son medibles, verificables y alcanzables.

Tabla 2. Comparación entre competencia y resultado de aprendizaje

Fuente: elaboración propia

4.3 ¿Qué herramientas curriculares y pedagógicas derivan del SERAI para el diseño de procesos de evaluación del aprendizaje?

En este apartado, la evaluación se considera en dos sentidos: uno, el diseño de este proceso desde el currículo; dos, el diseño evaluativo en los procesos pedagógicos. El propósito es brindar orientaciones y herramientas ajustadas a la fundamentación desarrollada hasta el momento y además, situar niveles de concreción de la evaluación en etapas y momentos del proceso de formación, de suerte que haya una sinergia y armonización de todos los elementos del SERAI.

4.3.1 Articulación y diseño de la evaluación de los aprendizajes en los niveles de concreción curricular

En la etapa inicial o de creación de un programa de formación, la evaluación debe procurar una articulación entre los propósitos, la organización de los perfiles, la declaración de competencias y su posterior expresión en resultados de aprendizaje; hecho

que se evidencia en la implementación del diseño curricular, incluido en los documentos maestros, para actuar en beneficio de la aplicación de lineamientos curriculares institucionales, luego, en el desarrollo de módulos y finalmente, en los Planes Analíticos de Curso – PAC, tal como se ilustra en el siguiente esquema.



Figura 14. Evaluación en el diseño curricular

Fuente: elaboración propia

Luego, en la fase de desarrollo del programa se espera que, a través de estudios periódicos y complementarios, se opte por hacer una revisión del currículo del programa (diseño y desarrollo) para valorar su aporte al desarrollo de los atributos expresados en el perfil de egreso de la carrera. En otras palabras, la evaluación es un elemento que le otorga dinamismo y vigencia a la propuesta curricular expresada en un programa. Algunos ejemplos de la evaluación asociada al currículo en la etapa de desarrollo son:

- ▶ **Medición del perfil de egreso y de sus atributos.** La evaluación del perfil de egreso admite múltiples mediciones y valoraciones de la comunidad educativa, en particular de los integrantes del programa. Para este caso, interesa asumir la construcción del perfil como proceso integrador de acciones administrativas, académicas, curriculares que en articulación con los procesos pedagógicos debe garantizar los resultados del aprendizaje esperado. Se propone entonces, la evaluación del perfil de egreso, en particular de los atributos allí declarados, haciendo uso de una metodología pertinente, sistemática y documentada; que integre variedad de fuentes y finalmente que la información y el conocimiento derivado de la experiencia retorne al currículo para hacer los ajustes necesarios.

Son tres los ejes epistemológicos que pueden orientar la evaluación del logro del perfil de egreso en un programa. Así lo expresan Paula Riquelme Bravo, Álvaro Ugüño Novoa, Rodrigo del Valle Martín, Enriqueta Jara Illanes y Miguel del Pino Sepúlveda (2017, pp. 22-24).

- a) *Desempeños notables situados:* propone la inclusión de mecanismos de evaluación situados y centrados en el logro del perfil de egreso; lo anterior está contextualizado en una formación integral que posibilite el desarrollo de competencias disciplinares, laborales, éticas y ciudadanas.
- b) *Elementos discriminadores en contexto:* propone que desde el diseño curricular se garantice una articulación de todos los elementos que conducen al alcance del perfil de egreso, por ejemplo, la coherencia entre las competencias, los contextos, las actividades de aprendizaje y los resultados admite verificaciones parciales y globales.
- c) *Transparencia crítica:* propone comunicación a estudiantes, docentes y empleadores de los aspectos asociados al perfil de egreso que se van a transformar mediante el proceso de formación, de modo que ellos sean veedores y, a la vez, reguladores de su cumplimiento. A continuación, se esquematizan algunos ejemplos de la evaluación del perfil de egreso:

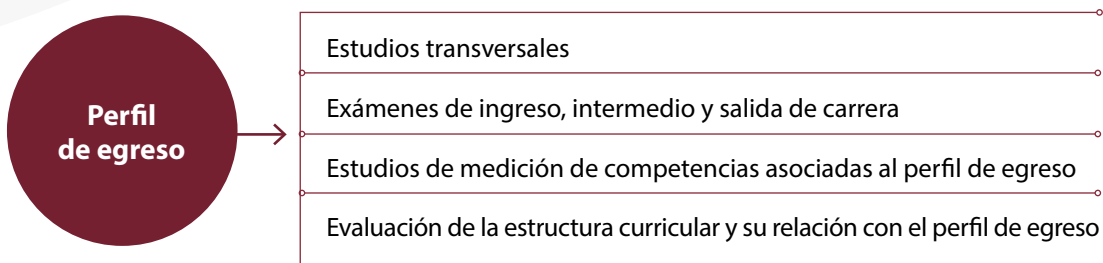


Figura 15. Evaluación del perfil de egreso

Fuente: elaboración propia

► **Evaluación según la estructura y el diseño curricular.** Propone alternativas de evaluación asociadas al desarrollo de los ciclos de formación y al desarrollo de competencias según los ámbitos de formación. Es importante que desde las distintas instancias académicas y con aprobación de la vicerrectoría se promueva este tipo de evaluaciones con una periodicidad anual, como mínimo, a fin de generar vigencia, pertinencia y adecuación de los programas según los cambios que van emergiendo, máxime cuando el diseño curricular institucional es modular. Algunos ejemplos al respecto (Figura 16).

► **Valor agregado de la formación.** Esta medición se valida mediante la aplicación de modelos sobre el progreso que tiene un estudiante en sus aprendizajes al vincularse y desarrollar su formación en un programa e institución de educación superior. Se entiende el valor agregado en progresión; esto significa que tanto la institución como el programa deben forjar las condiciones contextuales y educativas para su

logro en los estudiantes. Por lo anterior, la medición del valor agregado [VA] inicia con la valoración del estudiante al ingreso a la universidad y al programa; este estudio determina variables y condiciones biopsicosociales, de conectividad, desplazamiento, acceso y oportunidad para determinar inicialmente las condiciones de ingreso, luego de sostenimiento (rendimiento académico, riesgo de deserción, permanencia) y, finalmente, la titulación.

El valor agregado se entiende como unidad de medida de la calidad educativa de un programa y de una institución de educación superior; al respecto, es importante indicar que los estudios⁷ existentes tienen como oportunidad de mejora la rendición de cuentas por parte de las universidades a la sociedad, en particular a los estudiantes. En la misma línea, estos estudios han desarrollado modelos para medir variables y covariables asociadas al aprendizaje, a las condiciones previas de formación del estudiante, al igual que a las capacidades institucionales para generar VA a través de sus proyectos educativos.

Evaluación
según la
estructura
y el diseño
curricular

Pruebas de finalización de ciclo, exámenes complexivos, pruebas de carrera (básico y profesional)

Pruebas según ámbitos de formación (revisión de competencias)

Evaluación de planes de estudio y de programas

Evaluación de cursos específicos, según nivel de competencia o ciclo propuesto

Evaluación del currículo

Figura 16. Evaluación de la estructura y el diseño curricular

Fuente: elaboración propia

7. Por ejemplo, los modelos propuestos por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES (2014), a partir de la aplicación de pruebas estandarizadas (entendiendo que la institución reconoce en dicha medición un aporte relativo al hacer un comparativo entre los niveles de competencia esperados y lo observado en cada aplicación), la participación en pruebas internacionales como TIMSS [Trends in International Mathematics and Science Study], PISA [Programme for International Student Assessment], ERCE [Estudio Regional Comparativo y Explicativo], PIRLS [Progress in International Reading Literacy Study] y otros estudios realizados desde las áreas de economía, sociología, educación básica y terciaria, por mencionar algunos, que ya existen y validan modelos para la medición del valor agregado.

Ejemplo de estudios de valor agregado

- VA por áreas de conocimiento en diferentes niveles
- VA por competencias y su clasificación (genéricas, profesionales)
- VA de la educación, al identificar el desempeño y el rendimiento académico de los estudiantes
- VA asociado al desarrollo cognitivo de los estudiantes
- VA asociado al desarrollo de áreas de conocimiento
- VA como indicador de la calidad académica de una institución
- VA en procesos académicos y funciones sustantivas
- MIDE Universitario 2018

Figura 17. Ejemplo de medición de valor agregado en educación

Fuente: elaboración propia

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, MIDE, 2018, p. 14):

El valor agregado es entendido como el aporte realizado por las Instituciones de Educación Superior y en este caso los programas académicos, a la formación académica de los estudiantes a partir de unas condiciones cognitivas preexistentes; este tipo de análisis, usualmente se basa en un seguimiento a los resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas estandarizadas presentadas en diferentes momentos de su formación. Dentro del MIDE [Modelo de Indicadores de Desempeño de Educación], el valor agregado se calcula a través de los resultados en las pruebas Saber 11 al finalizar la educación media y su comparación con los resultados de las pruebas Saber Pro al finalizar su formación en educación superior.

El valor agregado en el contexto de la educación superior, según el MIDE (MEN,

MIDE, 2018, p. 13), es una de las dimensiones de la calidad en la educación (otras, logro, pertinencia, producción intelectual, capital humano, planta docente, internacionalización, bienestar) que expresa, en parte, los desempeños de las instituciones y de los programas.

4.3.2 Diseño de la evaluación de los aprendizajes en procesos pedagógicos

Según el modelo curricular de la Iberoamericana, el microcurrículo es el tercer nivel de concreción; por ello, en este apartado se tratará la evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La evaluación de los aprendizajes se genera como sistema que admite la integración de enfoques, técnicas y la aplicación de diversos instrumentos, a fin de garantizar el desarrollo de competencias en concordancia con los resultados de aprendizaje declarados en los Planes Analíticos de Curso – PAC, previamente articulados a los elementos más amplios del currículo de programa.

¿Qué es evaluar competencias?

4.3.2.1 Evaluar competencias. Evaluar competencias corresponde al proceso de recopilación de evidencias sobre el aprendizaje de los estudiantes en función de la estimación de los resultados propuestos. En este orden, la competencia es contexto para el aprendizaje; ahora bien, en la empresa, la competencia es objeto de medición de la productividad y de la evaluación del desempeño. Evaluar la competencia en el proceso de enseñanza y de aprendizaje inicialmente implica la diferenciación conceptual de todos sus componentes, a saber: elementos, atributos, estructura, forma de medición e integración a algunas estrategias.

- **Elementos de la competencia.** Una competencia integra un conjunto de saberes asociados al ser, al hacer, al conocimiento, a la relación con los otros. Desde este referente, en la Iberoamericana se entiende que una persona es competente cuando evidencia “Un actuar ético, idóneo e integral frente a diversas situaciones que se le presentan en contextos variados, atendiendo inicialmente, a la generación de respuestas creativas implicando en ello, la integración de conocimientos, habilidades y actitudes para generar valor”.

Ahora bien, una competencia tiene un carácter integral (conjugando saberes cognitivos, afectivos y expresivos); de igual modo, el carácter global (dimensiones holísticas e integradoras) le otorga atributos de generalidad ante un determinado campo, área, profesión, ocupación. Los elementos que se han definido para la evaluación de una competencia son:

El **saber**, que alude inicialmente a los conocimientos implicados en el desarro-

llo de una competencia y, por ende, a la actuación cognitiva de la persona en un contexto. El saber puede tener una naturaleza técnica, tecnológica, social, comunitaria, científica, filosófica, artística, cultural, etc.

El **hacer**, que comprende un conjunto de habilidades que involucran la puesta en práctica del saber y proponen para las personas una actuación contextualizada, integrada y cohesionada frente a la actividad propuesta.

Finalmente, el **ser**, que reúne o integra el saber y el hacer con actitudes, emociones, expresiones y afectividades frente a una actividad específica. Así, el desarrollo de una competencia requiere de diversos contextos, recursos, ambientes y tipos de aprendizaje. Por lo anterior, el tiempo para el desarrollo de la competencia también requiere de secuenciación y organización en unidades que ayudan al fomento de su integralidad.

Luego, se precisan como atributos fundantes de una competencia los que se describen enseguida; en algunos casos, los valores también se asocian como atributos de las competencias; sin embargo, por su naturaleza son observables, pero no son susceptibles de ser medidos. Por esta razón y entendiendo que la intención es articular la competencia a los resultados expresados en aprendizajes, no se considerarán en el desarrollo que sigue.

- **Habilidades:** se refieren a las capacidades de ejecución en la persona, asociadas al saber hacer con solvencia, con destreza, con aptitud. Las habilidades son desarrollables, perfectibles y transformables según sea el contexto, la profesión y la técnica.

Ejemplos de las habilidades asociadas a la competencia

Trabajo en equipo, resolución de conflictos, resolución de problemas, diseño de técnicas, desarrollo de instrumentos, etc.

Diseñar y desarrollar un proyecto, una *app*, un proceso o producto.

Planear, administrar, gerenciar un proceso, un sistema

Figura 18. Habilidades contenidas en las competencias

Fuente: elaboración propia

- **Conocimiento:** referido a la capacidad de la persona de saber y de conocer, mediado por procesos de aprendizaje. El conocimiento es cambiante, dinámico y se transforma mediante la investigación; por ello, este atributo de la competencia no puede ser entendido como fijo o previamente definido.

Ejemplos de conocimientos asociados a la competencia

Técnicas de escritura argumentativa y producción de textos

Tendencias en la normatividad que regula las profesiones, las disciplinas

Pedagogías emergentes

Figura 19. Conocimientos asociados a las competencias

Fuente: elaboración propia

- **Actitudes:** se refieren al saber ser, a la capacidad de la persona para configurar al hacer y al saber, sus creencias, sus hábitos, su carácter, sus posibilidades de actuación idónea frente a una situación que se otorgan o ajustan según lo esperado.

Ejemplos de actitudes asociadas a la competencia

Liderazgo, creatividad, iniciativa

Responsabilidad, respeto, ética

Colaboración, solidaridad, tolerancia

Figura 20. Algunas actitudes asociadas a las competencias

Fuente: elaboración propia

- *Estructuración de la competencia.* La competencia como objeto de evaluación precisa una forma de redacción; en igual medida, el establecimiento de acciones

para su desarrollo y finalmente, estrategias para su medición. En el siguiente esquema se presenta un primer ejemplo asociado a la redacción.

¿QUÉ?		¿DÓNDE? ¿CÓMO?	¿PARA QUÉ?
ACCIÓN QUE LA PERSONA DEBE EJECUTAR	CONOCIMIENTOS QUE DEBE POSEER LA PERSONA ANTES DE SU APLICACIÓN	CONTEXTO DE APLICACIÓN	FINALIDAD
VERBO	CONOCIMIENTOS, HABILIDADES, ACTITUDES	Laboral, profesional, investigativo, comunitario, tecnológico, cultural, etc.	DEFINIR LOS CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA, PARA DEFINIR SI HAY UNA ACTUACIÓN IDÓNEA DEL ESTUDIANTE, SEGÚN LO ESPERADO
Escribir en infinitivo, definir una sola acción, asociar al perfil de egreso, es medible	DEFINIR SEGÚN EL TIPO DE COMPETENCIA POR DESARROLLAR	El contexto determina el nivel de desempeño de la persona	

Figura 21. ¿Cómo estructurar una competencia?

Fuente: elaboración propia



A continuación, se presentan ejemplos de redacción de competencias; la intención es mostrar su carácter global, al igual que su integralidad en la formación profesional.

Verbo	Conocimiento	Contexto	Finalidad
Diseñar (habilidad)	Estrategias de desarrollo económico sostenible	En comunidades indígenas del sur de Colombia	Para disminuir brechas sociales, educativas y de desarrollo humano
Generar (habilidad)	Mecanismos de inclusión educativa	En los programas profesionales de la Iberoamericana	Para un óptimo desarrollo de procesos pedagógicos
Reconocer (conocimiento)	Las principales corrientes epistemológicas	De la investigación aplicada	Para generar un sistema investigativo coherente
Identificar (conocimiento)	Los fundamentos del pensamiento crítico y sus desarrollos	En el contexto latinoamericano	A fin de proponer una estrategia de formación orientada a líderes comunitarios
Proponer (actitud)	Estrategias didácticas holísticas	En la enseñanza de la lengua castellana en estudiantes de primer semestre	Para fortalecer la argumentación y el pensamiento crítico
Reflexionar (actitud)	Sobre las posibilidades que ofrece la economía naranja	En las regiones de menor desarrollo de Colombia	Para generar iniciativas de emprendimiento social

Tabla 3. Algunos ejemplos de redacción y estructuración de competencias

Fuente: elaboración propia

Nota: el proceso de aprendizaje mediado por las estrategias pedagógicas y didácticas es lo que finalmente posibilita el desarrollo de una competencia. La competencia no se desarrolla en su enunciación, este es un primer momento de formulación de aspectos de la evaluación.

Ahora bien, el desarrollo de una competencia involucra estrategias para su progreso. Por esta razón, la medición y la valoración se logran a través de la definición de niveles (o grados de dominio) y de criterios de desempeño. Los niveles de desempeño se definen como la forma de graduar la competencia; esto posibilita la actuación del estudiante en diversos contextos de aplicación e identifica posibles situaciones y problemas

que deberá atender en el momento de su ocupación profesional.

Un *ejemplo al respecto*: un ensayista ha desarrollado competencias asociadas al pensamiento crítico, al proceso argumentativo y a la producción de textos escritos de alto nivel, hecho no comparable, pero sí gradual, en la formación de una persona que se inicia en un primer año y que desea profesio-

nalizarse en un programa de Derecho. Sitúa las competencias en niveles de desempeño diametralmente opuestos; sin embargo, de

esta situación deviene la reflexión sobre el proceso de desarrollo de una competencia y su lugar en la formación profesional.

Nota: para definir los niveles de desempeño en una competencia se hace necesario definir el grado de dominio o definir escalas para su alcance, según el nivel de formación y el perfil profesional. Las escalas de desempeño se integran en los instrumentos de evaluación.

En otra instancia, pero en cohesión con los desempeños, se definen los criterios de evaluación en la competencia y se determinan las condiciones, normas, aspectos o estándares de calidad en los que el estudiante debe evidenciar solvencia, conocimiento,

rendimiento y resultados. La relación establecida entre un nivel de desempeño y un criterio de evaluación se materializa en la definición de escalas de gradación, valoración, medición. En la siguiente tabla, se ilustran algunas particularidades.

Nivel de desempeño	Criterio
¿Qué debe hacer el estudiante de manera precisa?	¿Cuáles son las condiciones de actuación del estudiante frente a la actividad, tarea o problema por resolver?
¿En qué circunstancias contextuales y situacionales debe ser ejecutada la competencia según su nivel de desempeño?	¿Cuál es el nivel de dominio que debe evidenciar el estudiante en el desarrollo de la competencia?
Algunos ejemplos de niveles de desempeño expresado en escalas de gradación, medición o dominios. Ejemplo 1. Nivel de desempeño en una competencia genérica: Superior, Alto, Medio o Bajo. Ejemplo 2. En la competencia de escritura argumentativa Nivel 1 (entre 1 y 10 puntos), Nivel 2 (entre 11 y 20 puntos), Nivel 3 (entre 21 y 30 puntos), etc. Ejemplo 3. Desempeño frente a la realización de un parcial: Excelente (5.0), Bueno (4.0), Regular (3.0), Insuficiente (2.0), Deficiente (1.0).	Los criterios se especifican según la escala de gradación o medición de la competencia. Para definir un criterio de evaluación, se deben tener en cuenta: a. Los criterios se particularizan según la escala. b. Un criterio indica: ¿qué hace o deja de hacer un estudiante frente a lo esperado para situarlo en un nivel de competencia? c. El criterio indica niveles de complejidad según las escalas. d. El criterio determina condiciones de calidad.

Tabla 4. Relación dada entre el nivel de desempeño y la definición de criterios

Fuente: elaboración propia

4.3.2.2 *Evaluar resultados de aprendizaje.* Según se había descrito previamente, la evaluación de los resultados corresponde a un momento de cierre, conclusión o finalización de un período de aprendizaje. En su definición, los resultados de aprendizaje son producto de un proceso de planeación y de organización microcurricular detallado y firmemente orientado al desarrollo de un perfil profesional; estos no son agregados de la evaluación. Por el contrario, se consti-

tuyen en una ruta que acerca al estudiante a una meta de formación. Para este caso, el resultado de aprendizaje se escribe en función de la competencia y de las actividades de aprendizaje. Se hace usando un verbo que define la acción de desempeño, acompañado de un conocimiento que se prevé desarrollado en la competencia y finalmente un contexto de actuación. En coherencia con la competencia, los resultados del aprendizaje se ilustran en el siguiente ejemplo:

Competencia asociada a un perfil de egreso en Ingeniería Industrial

Genera sistemas de producción industrial que garantizan un equilibrio óptimo en la gestión (sostenibilidad y productividad), según requerimientos de la empresa y del sector productivo. Los resultados del aprendizaje pueden ser:

Verbo	Conocimiento/competencia	Contexto
Esbozar/esbozará/esboza (desempeño de aplicación)	Un sistema de producción de flujo continuo mediado por <i>software</i>	En una empresa del sector textil
Calcular/calculará/calcula (desempeño de análisis)	El costo de la implementación de un modelo de producción de automatización de procesos	En una pyme de la región cundiboyacense
Formular/formulará/ formula (desempeño de síntesis)	Modelos de producción por lotes	Identificar las principales dificultades en su implementación en un departamento de producción
Seleccionar/seleccionará/ selecciona (desempeño de evaluación)	Modelos de producción acordes	Particularidades del sector de servicios
Participar/participará/ participa (desempeño de dominio afectivo)	En la generación de un modelo de la calidad de la producción	Para una organización en calidad de voluntario

Tabla 5. Ejemplos de resultados de aprendizaje

Fuente: elaboración propia

Nota: como opción, se presentan varias formas de conjugar el verbo o acción que define el resultado de aprendizaje, dada la versatilidad en su formulación y en la intención. Es importante que el resultado de aprendizaje sea verificable y medible.

4.3.2.3 *Actividades de aprendizaje, técnicas e instrumentos de evaluación.* En este apartado, se proponen algunas herramientas pedagógicas para cohesionar los elementos del diseño microcurricular (PAC y su desarrollo) desde la evaluación de competencias y sus resultados de aprendizaje, expresados en diseños evaluativos. Desde

el SERAI, se propone que el docente haga el diseño de los procesos evaluativos y de sus resultados, para favorecer en su actuar la integración de actividades, de técnicas e instrumentos para promover una cultura de la evaluación como aprendizaje. En la siguiente figura se muestran algunos aspectos por considerar.



Figura 22. Diseño de procesos evaluativos

Fuente: elaboración propia



Los procesos evaluativos se entienden como cambiantes, dinámicos y susceptibles de mejora; por ello, la aplicación de variadas estrategias para recopilar información y, con base en ella, tomar decisiones sobre el desempeño académico, admite la intervención de múltiples agentes educativos, entre ellos: el estudiante, sus compañeros y el docente. La participación de varios actores en la evaluación de competencias y de resultados implica una visión más amplia del proceso y con ello una corresponsabilidad en la formación de la persona. Al respecto se propone la integración de estrategias como:

Autoevaluación: entendiendo que el estudiante es autónomo y autorregula su proceso de aprendizaje, tiene la capacidad de valorar su desempeño y sus resultados de aprendizaje.

Coevaluación: comprende la participación de los compañeros como pares, capaces de valorar de forma crítica el desempeño de un estudiante guiados por unos criterios definidos.

Heteroevaluación: corresponde al docente ser el facilitador de procesos reflexivos frente al desempeño de sus estudiantes, tener claridad de la evaluación como aprendizaje, como proceso y como desempeño, sin reducir la intención formativa a los resultados obtenidos.

Figura 23. Estrategias de evaluación que integran actores

Fuente: elaboración propia

Se propone también que los procesos evaluativos tengan en cuenta las actividades de aprendizaje, el diseño y la aplicación de técnicas con sus correspondientes instrumentos. Los elementos antes enunciados deben ser congruentes en los programas con las competencias asociadas al perfil de egreso.

- ▶ **Actividades de aprendizaje.** Se entienden como mediación pedagógica y didáctica diseñada por el docente con la intención de promover acciones en el estudiante que lo acerquen, lo guíen y le den acceso y oportunidad de generación de conocimiento guiado por procesos de aprendizaje. La actividad se entiende en contexto, como escenario, ambiente o entorno que posibilita el desarrollo de la competencia.

Las actividades de aprendizaje tienen lugar en el proceso de formación, en particular en el trabajo de aula. Por ello, estas son guiadas por principios del constructivismo y del conectivismo, lo que otorga al estudiante un lugar representativo y protagónico en su desarrollo. También se precisa el diseño de las actividades en el marco de didácticas holísticas, es decir, todas aquellas que favorezcan la integración del conocimiento, del currículo y de la evaluación. A continuación, se relacionan algunas técnicas o métodos para la evaluación de las competencias y los resultados del aprendizaje (Tabla 6).

- ▶ **Las técnicas e instrumentos.** Estos dos conceptos son respuesta a la pregunta ¿cómo evaluar? Tanto técnicas como instrumentos de evaluación guardan una relación cercana en cuanto a su uso como fuentes de recopilación de información sobre los procesos de aprendizaje requeridos para la evaluación del desempeño del estudiante. Conceptualmente, la técnica difiere del instrumento

Técnicas	Instrumentos	Sugerencias según tipo de cursos
Observación del comportamiento o del desempeño en una situación particular	Diarios de aprendizaje Diarios de campo Bitácora Listas de chequeo Fichas o matrices Videos, anecdotarios Rúbricas analíticas	Prácticas Desarrollo de proyectos Laboratorios Pasantías Inmersiones
Análisis del desempeño (competencias)	Rúbricas holísticas Rúbricas sistémicas Portafolio - web folio Lista del cotejo Lista de chequeo verificación de producto	Diseño de productos Desarrollo de procesos

Tabla 6. Técnicas e instrumentos de evaluación

Fuente: elaboración propia

en cuanto a concepción y propósito del método; sin embargo, a través del diseño del instrumento, es posible evidenciar o transferir la aplicación o seguimiento de pautas y protocolos para obtener un resultado y modelación de las intenciones evaluativas presentes en los procesos.

Ahora bien, técnicas e instrumentos son herramientas evaluativas que en su con-

mitancia favorecen el seguimiento, la valoración y la evaluación de los aprendizajes en los contextos educativos. Estas herramientas deben ser objeto de análisis previo y posterior a su diseño y ejecución, a fin de analizar y generar acciones formativas a propósito. Enseguida, se relacionan ejemplos de técnicas e instrumentos que favorecen la evaluación asociada al proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Boff, Leonardo (2002). Prólogo. En Hugo Assmann. *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*, 3-4. Madrid: Ediciones Narcea.
- Brown, Sally (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, RELIEVE*, 21 (2), 1-10. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674>
- Corporación Universitaria Iberoamericana (2019a). *Política Curricular*.
- Corporación Universitaria Iberoamericana (2019b). *Proyecto Educativo Institucional, PEI*.
- Delors, Jacques (1996). La educación o la utopía necesaria. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, 8-30. París: Ediciones UNESCO. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Díaz Barriga, Ángel (2005). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XXVIII (111), 7-36. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>
- Díaz Barriga, Frida & Hernández Rojas, Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill. Disponible en: <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/4/d1/p1/2.%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Galano, Carlos; Curi, Marianella; Motomura, Óscar; Gonçalves, Carlos Walter Porto; Silva, Marina; Ángel, Augusto; Ángel, Felipe; Borrero, José María; Carrizosa, Julio; Cortés, Hernán; Flórez, Margarita; Lozano, Alicia; Llano, Alfonso; Mariño, Juana; Mayr, Juan; Schütze, Klaus; Valenzuela, Luis Carlos; Mora, Eduardo; Clark, Ismael; Elizalde, Antonio; Larraín, Sara; Espinosa, María Fernanda; Manchineri, Sebastián Haji; Franco, Luis Alberto; Guerra, Luis Manuel; Paredes, Beatriz; Quadri, Gabriel; Castro, Guillermo; Tréllez, Eloísa; Ramírez, Juan Carlos; San Román, Lorena; Vilela, Mirian; Calderón, Fernando; Sánchez Ricardo & Leff, Enrique (2002). Manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad. *Ambiente & Sociedade*, 10 (1), 1-14. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/asoc/n10/16893.pdf>
- Iafrancesco Villegas, Giovanni M. (2005). *La evaluación integral y del aprendizaje. Fundamentos y estrategias*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES (2014). *Estudio de valor agregado en la educación superior en Colombia [diapositivas de PowerPoint]*. Disponible en: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/234661/Edwin%20Cuellar%20-%20Estudio%20de%20valor%20agregado%20en%20educacion%20superior%20en%20colombia.pdf>
- Kennedy, Declan (1996). Redactar y utilizar resultados de aprendizaje. Un manual práctico. Disponible en: <https://historia1imagen.files.wordpress.com/2015/01/resultados-aprendizaje-2007-mecesup.pdf>
- McKeown, Rosalyn (2002). *Manual de educación para el desarrollo sostenible*. Instituto de Educación e Investigación sobre Manejo de Desechos de la Universidad de Tennessee, Waste Management Research and Education Institute, WMREI. Disponible en: http://www.esdtoolkit.org/Manual_EDS_esp01.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2018). MIDE, Modelo de indicadores de desempeño de la educación. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Documento%20Metodol%C3%B3gico%20MIDE%20U%202018.pdf>
- Muskin, Joshua A. (2015). *Evaluación del aprendizaje del estudiante y del currículo: Problemas y consecuencias para la política, el diseño y la aplicación*. UNESCO International Bureau of Education. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235489_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1973). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Alianza Editorial S.A. y UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132984>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2012). *Educación para el Desarrollo Sostenible*. Libro de consulta. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216756>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2015). *Agenda Educativa 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2017a). *Evaluación del aprendizaje en la UNESCO. Garantía de un aprendizaje efectivo y relevante para todas las personas*. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260325_spa

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2017b). *Reporte E:2030 Educación y habilidades para el siglo XXI. Reunión General de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Buenos Aires, Argentina, 24 y 25 de enero de 2017*. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Informe-Reunion-Buenos-Aires-2017-E2030-ALC-ESP.pdf>
- Riquelme Bravo, Paula; Ugüño Novoa, Álvaro; Valle Martín, Rodrigo del; Jara Illanes, Enriqueta & Pino Sepúlveda, Miguel del (2017). Desafíos para la evaluación del perfil de egreso, aproximaciones conceptuales. En Luis Eduardo González (ed.). *Evaluación del logro de perfiles de egreso: experiencias universitarias*, 19-37. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA. Disponible en: <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2017/07/evaluacion-del-logro-de-perfiles-de-egreso-experiencias-universitarias.pdf>
- Scott, Cynthia Luna (2015). *El futuro del aprendizaje 2. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita para el siglo XXI?* UNESCO International Bureau of Education. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa
- Tobón, Sergio (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Disponible en: https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf
- World Conference on Education for All, WCEFA (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa



Creative Commons



ATRIBUCIÓN • NO COMERCIAL • SIN DERIVAR

LINEAMIENTOS y orientaciones curriculares

Acuerdo de Sala General N° 150 del 30 de enero de 2020

SECCIÓN

5



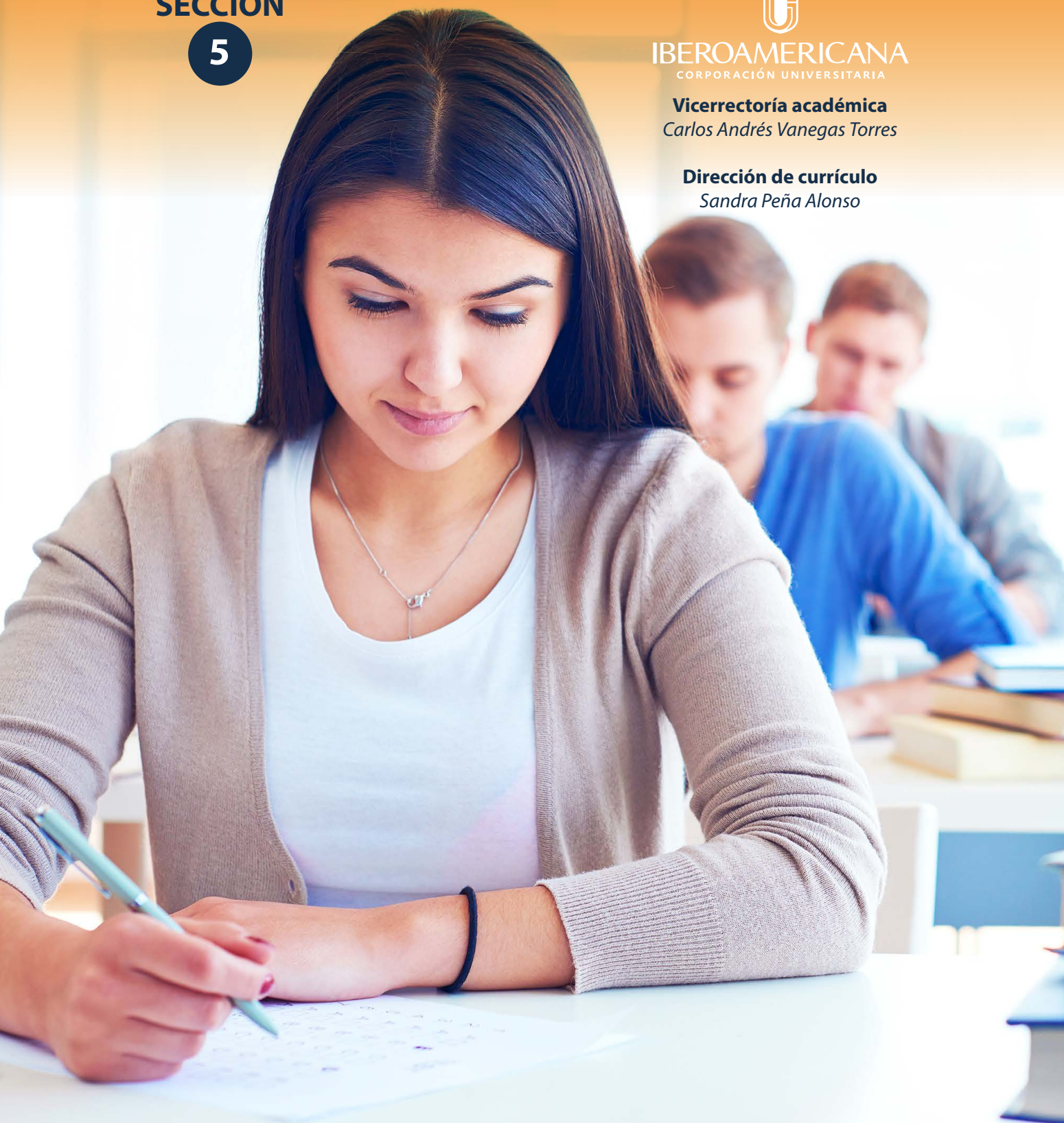
IBEROAMERICANA
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA

Vicerrectoría académica

Carlos Andrés Vanegas Torres

Dirección de currículo

Sandra Peña Alonso



SECCIÓN 5

ACTIVIDADES ACADÉMICAS LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR EXPRESADA EN TIEMPOS



Corporación Universitaria
Iberoamericana



@lberoamericana

Presentación

En articulación con la cuarta sección, aquí se explicitan las razones, los criterios, las estrategias y las orientaciones para el desarrollo del Sistema Institucional de Créditos Académicos – SICA, de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Al respecto, hay que señalar la preeminencia de este proceso en aras de viabilizar la flexibilidad del currículo que se expresa en tiempos, a razón de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, contando con criterios de diseño y desarrollo curricular evidentes en la organización de las actividades académicas orientadas desde los programas y las distintas direcciones académicas.

La relevancia de un Sistema Institucional de Créditos Académicos radica inicialmente en la unificación de orientaciones y criterios para la organización de los tiempos del aprendizaje en armonía con los procesos administrativos; en la misma instancia se genera una revisión de mecanismos para favorecer la flexibilidad del currículo en su disposición de actividades académicas, asignación de créditos, distribución de horas de trabajo académico y otros aspectos. Lo anterior procura una cultura de la planeación pedagógica, curricular y administrativa dinamizada desde la institución para promover las transferencias, las homologaciones, las dobles titulaciones y otros procesos, y acoge el marco normativo que aplica para estos casos, tanto en la generalidad de la educación superior como en la reglamentación propia del país frente a estos temas.

Para dar cumplimiento a este propósito, se creó el Sistema Institucional de Créditos Académicos – SICA, en articulación, continuidad y sinergia con el Sistema de Evaluación y Resultados del Aprendizaje Institucional – SERAI, en particular en adhesión y coherencia con las estrategias formativas conducentes al alcance de los resultados de aprendizaje estipulados en la creación, ajustes, renovación o actualización de programas y de planes de formación. Los dos sistemas antes mencionados se constituyen a propósito de la reciente entrada en vigencia del Decreto 1330 del 25 de julio de 2019, expedido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Para dar respuesta al referente normativo mencionado en su reciente actualización, la Corporación Universitaria Iberoamericana se ciñe a esta normatividad en lo concerniente a la organización de los programas y planes de estudio en créditos académicos, y en lo que respecta a esta sección, promulga la definición de lineamientos curriculares para tal fin, como respuesta a demandas internas y externas de potenciar las transferencias académicas, las movilidades, el reconocimiento de saberes, la certificación y titulación, y demás prácticas administrativas y académicas que se circunscriben a la línea de flexibilidad expresada en tiempos, es decir, en la definición de actividades académicas, desarrollo de créditos y adecuación de resultados de aprendizaje según se estipula en la Política Curricular Institucional en el título tres (3), capítulo dos (2) (2019, p. 20).

5.1 El Sistema Institucional de Créditos Académicos - SICA

El Sistema Institucional de Créditos Académicos (en adelante, SICA) de la Iberoamericana se genera para viabilizar la flexibilidad académica, curricular y pedagógica expresada en tiempos desde la organización, el diseño y el desarrollo curricular en todos los programas, niveles y modalidades de formación. Este sistema se fundamenta en la adecuación, formación y reflexión sobre la optimización y el máximo aprovechamiento del tiempo en función del aprendizaje, del desarrollo de los programas y de la gestión de la calidad académica, principalmente; luego se complementa con algunas adecuaciones y orientaciones de orden administrativo que promoverán una cultura organizacional tendiente a la calidad académica. El SICA tiene los siguientes propósitos:

- ▶ Dar cumplimiento a la normatividad nacional en cuanto a la solicitud expresa de presentar los planes de estudio en créditos y en tiempos para su desarrollo.
- ▶ Viabilizar el cumplimiento de la política curricular institucional, en particular el desarrollo de la línea de flexibilidad curricular expresada en tiempos.
- ▶ Favorecer la movilidad, la transferencia, las homologaciones, dobles titulaciones con criterios de organización curricular comunes y de comparación con instituciones externas, para garantizar con ello, la validación de competencias y de resultados de aprendizaje.

- ▶ Brindar criterios de organización y cohesión en los planes de estudio, en el diseño de unidades pedagógicas y didácticas en sinergia con las actividades académicas previstas para el alcance del perfil de formación profesional y las competencias correspondientes.
- ▶ Identificar aspectos relevantes para la operativización de los tiempos de aprendizaje formal dinamizados en procesos de matrícula, programación y desarrollo de módulos y rutas formativas.

El SICA se soporta en la construcción de una cultura institucional del aprendizaje y de la generación de variedad de rutas, estrategias, formas para hacerlo posible mediante lo que se ha venido mencionando con insistencia como la diversificación. Se espera el mejor aprovechamiento de este sistema en cuanto a planeación estratégica del trabajo académico y de su permanente revisión y acompañamiento; se proyectan decisiones administrativas, curriculares y pedagógicas consensuadas y valoradas a la luz de una aplicación paulatina de cambios que contribuyen a la mejora continua y, por lo tanto, a la calidad educativa¹.

5.1.1 Consideraciones para la implementación del SICA

Desde el SICA, se genera este marco de definiciones y fundamentos que se describen enseguida, para establecer la relación e interacción en cuanto a diseño y desarrollo curricular entre las actividades académicas, la asignación de sus créditos (incluyendo

1. Se precisan cinco perspectivas para entender este concepto (se detallan en la sección dos de lineamientos); una de ellas es el aprendizaje, proceso que en el ámbito universitario no está desligado de la estructura administrativa y organizacional; por el contrario, parte de los casos de éxito obedece a revisiones permanentes y a monitoreos sobre todos los factores que inciden significativamente en la calidad de los resultados que derivan de este proceso.

criterios para tal fin) y los mecanismos de autonomía y autorregulación para formar en los miembros de la comunidad académica. Lo anterior, tomando como referente de que un sistema no se genera a sí mismo por definición, sino por la interacción y el dinamismo que desde el mismo se le aporte a la cultura académica institucional; en este horizonte, cobra sentido resignificar la importancia del tiempo y la temporalidad implícita en el acto educativo, en la planificación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en la organización de los tiempos para el desarrollo de las actividades académicas y en los tiempos que se asignan a los docentes para su planificación didáctica y pedagógica.

En la vida académica, varias acciones, prácticas y decisiones se realizan asumiendo una concepción racional y mecánica del tiempo; y en contravía, estas visiones son las que restringen el acto educativo a una organización, distribución y medición del tiempo como un aspecto ajeno al aprendizaje o en su defecto como una variable que determina qué, cuánto y cómo se aprende. Al respecto, conviene señalar que el tiempo tiene influencia en la calidad de los aprendizajes; por ello, su concepción ahora debe ser acorde con las circunstancias de vida y sociedad en las que se gestan los futuros profesionales y las profesiones del mañana. Actualmente, el carácter múltiple del tiempo y la experiencia subjetiva del mismo proponen otras concepciones, temporalidades y retos en el fomento de aprendizajes para la vida.

Sergio Martinic (2015, pp. 482-493) propone reflexiones sobre la conceptualización del tiempo en lo referente a aspectos como: a) que tanto estudiantes como docentes requieren de mayor tiempo al que se estipula en los calendarios académicos para los pro-

cesos de aprendizaje y para la organización de las actividades de enseñanza, b) los escenarios de innovación educativa requieren de otros tiempos para el desarrollo de sus proyectos, c) la extensión de las jornadas educativas tiene retribuciones en la calidad y en los resultados del aprendizaje, d) se requiere revisar experiencias de otros países que han logrado niveles de eficiencia del tiempo sin ampliar las jornadas y buscando un nivel de optimización asociado a los procesos pedagógicos, e) la adecuación del tiempo a los estilos de aprendizaje y de enseñanza es otro aspecto por considerar.

La gestión del tiempo y los usos que se le atribuyen en la vida académica constituyen otro frente de revisión y conceptualización: no solo el tiempo lectivo de clase, o de preparación importan, sino también el tiempo real y la experiencia de aprendizaje que tiene lugar desde la adecuación de esta condición. La gestión del tiempo está correlacionada con el rendimiento académico y con la autorregulación del proceso de aprendizaje, y en este aspecto, la formación del estudiante es clave. Angélica Garzón Umerenkova y Javier Gil Flores (2017, p. 4, que citan a Darren George, Sinikka Dixon, Emory Stansal, Shannon Lund Gelb & Tabitha Pheri, 2008) determinan que “La gestión del tiempo constituye un elemento crítico en el trabajo académico del alumnado universitario, resultando ser el factor personal y académico más importante en la predicción del rendimiento, por delante de otros tales como la inteligencia o el tiempo dedicado al estudio (...)”.

Por lo anterior, el SICA considera como aspectos centrales en las prácticas educativas, curriculares y pedagógicas: a) las variadas concepciones del crédito académico, b) las diversas actividades académicas que se pue-

den generar en beneficio del perfil de egreso y de las competencias que se declaran para tal fin, c) las condiciones de autonomía y autorregulación que se deben formar en la comunidad educativa y, por último, d) las concepciones del tiempo asociado al aprendizaje. En el siguiente esquema se muestra cómo estos aspectos contribuyen a la flexibilidad curricular orientada desde la organización del tiempo.



Figura 1. Aspectos centrales del SICA

Fuente: elaboración propia

5.1.1.1 Del crédito académico

El MEN expidió el Decreto 1330 del 25 de julio de 2019, “por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación”. Más adelante, presenta una definición sobre los Créditos académicos en la sección cuatro (4) a través del artículo 2.5.3.2.4.1, al respecto se tiene:

Un crédito académico es la unidad de medida de trabajo académico del estudiante que indica el esfuerzo a realizar para alcanzar los resultados de aprendizaje previstos. El crédito equivale a cuarenta y ocho (48) horas para un período académico y las instituciones deberán determinar la proporción entre la relación directa con el profesor y la práctica independiente del estudiante, justificado de acuerdo con el proceso formativo y los resultados de aprendizaje previstos para el programa.

En la Corporación Universitaria Iberoamericana, el crédito académico se concibe como criterio de diseño curricular para determinar la relación entre actividades de aprendizaje y resultados del mismo. Desde una perspectiva cuantitativa, se define como una unidad de medida que determina el tiempo destinado al desarrollo de las estrategias de trabajo directo e independiente en un proceso de formación, según sea su naturaleza, nivel de formación y modalidad.

Desde el contexto pedagógico y didáctico, el crédito académico es referente para el diseño de Unidades Didácticas de Aprendizaje – UDA, que guardan una proporción entre las estrategias, los propósitos y las competencias por fomentar en los estudiantes. Este criterio de organización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en función del tiempo, también define la pertinencia de los recursos y mediaciones que favorecen mejores resultados. De otro modo, la formulación de un crédito académico se debe realizar mediante la proporción y equivalencia de tiempo expresado en horas según se relaciona a continuación:

$$1 \text{ Crédito} = \frac{\text{total horas} \times \text{semana}}{\text{Nº semanas de un período académico}} = X \text{ horas}$$

El crédito académico también es una unidad de valoración de la actividad académica tanto del docente como del estudiante, que amplía la visión del aprendizaje en el aula y la proyecta a otros contextos donde también tiene lugar la formación (aprendizaje a lo largo de la vida). Además, el crédito académico es el referente común que tienen los programas para compararse, favorecer transferencias, homologaciones, generar movilidades entre otras estrategias; se asume que la equivalencia de los créditos se da en relación con el tiempo expresado en horas, pero particularmente para garantizar los aprendizajes y competencias esperados al cursar un plan de formación, en otra línea para cumplir con las expectativas individuales y sociales que devienen a la educación superior.

En otra instancia, el crédito académico es una estrategia de flexibilidad, adaptabilidad y adecuación curricular que se potencia en la creación de rutas electivas y obligatorias de un programa de formación. Favorece la diversificación de las metodologías en cada curso o módulo de formación, e incluye, también, la unidad de criterio para definir la relación teórica y práctica de estas unidades de orden mesocurricular.

5.1.1.2 De las actividades académicas

El Decreto 1330 de 2019 en su artículo 2.5.3.2.3.2.5 especifica como criterio para la evaluación de programas la organización de las actividades académicas y del proceso formativo. Al respecto, declara:

(...) La institución deberá establecer en el programa, la organización de las actividades y la interacción de las mismas, de acuerdo con el diseño y contenido curricular, en coherencia con las modalidades, los niveles de formación, la naturaleza jurídica, la tipología

y la identidad institucional. Para cada actividad de formación incluida en el plan de estudios se deben presentar los créditos y discriminar las horas de trabajo independiente y las de acompañamiento directo del docente, acorde con el sistema institucional de créditos (MEN, subsección dos, 2019).

En el SICA se conciben como actividades académicas todas aquellas estrategias curriculares y extracurriculares que aportan a la formación integral de la comunidad en general, en particular de los estudiantes según su nivel de formación y modalidad, en cohesión con la filosofía, la misión y la visión institucional. Las actividades académicas derivan de un proceso de planificación, diseño y organización en niveles que se interrelacionan según la estructura administrativa, curricular y pedagógica de cada programa.

Así, las actividades académicas tienen como finalidad viabilizar desde la planificación del proceso de enseñanza y de aprendizaje aquellas acciones, herramientas y estrategias necesarias para el logro de una plena articulación y coherencia con los perfiles, competencias y propósitos de formación de un programa. Una actividad académica tiene una intención formativa, se genera en un contexto de actuación y además es mediada por una estrategia pedagógica y didáctica en el aula, o en otros escenarios que contribuyen a la formación integral y al aprendizaje para la vida.

En coherencia con el diseño curricular de la Iberoamericana se espera que las actividades académicas se generen a partir de criterios comunes, en consenso y en participación interdisciplinaria de los directivos, docentes y estudiantes; lo anterior está en coherencia con el área de formación en la que se circunscribe cada programa, dados su naturaleza,

nivel y modalidad, pero también en coherencia con la filosofía institucional cuyos niveles de apropiación se van forjando a través de la consolidación de un modelo educativo flexible, incluyente y de calidad.

Las actividades académicas se organizan en función de la formación integral y, por

ende, de aquellas perspectivas que les abonan a la integración curricular y a la concepción holística del conocimiento². En la tabla que se presenta enseguida se muestran criterios y ejemplos para la selección y diseño de actividades académicas, que contribuyen a la fase de desarrollo del currículo.

Aspecto por considerar	Características	Criterios para la selección	Ejemplos
Tendencias en educación superior	Son todas las actividades académicas que responden a la adaptación necesaria de los programas y las facultades a las nuevas necesidades de formación y de profesionalización. Estas actividades se renuevan conforme avanza la educación superior.	Monitoreo permanente de tendencias en educación superior e inclusión de las mismas en los diseños microcurriculares, en las prácticas de aula y en los procesos evaluativos.	Gamificación Aprendizaje basado en retos Inclusión digital Aula invertida Más aprendizaje práctico y real Incursión en el uso de tecnologías al servicio de la educación
Filosofía institucional	Son todas aquellas actividades que contribuyen de forma directa a la apropiación y desarrollo de una cultura en la comunidad académica para la diversidad con inclusión, según se expone en el PEI.	Actividades académicas que favorezcan el reconocimiento, respeto y vivencia de la diversidad y todas sus pluralidades. Actividades que incluyan mecanismos de inclusión educativa y de educación inclusiva.	Semana Iberoamericana Eventos Investigaciones Intercambios académicos Conferencias

2. Al respecto, es importante remitirse a la sección dos de los lineamientos y orientaciones curriculares, donde se especifican los fundamentos de un currículo integrado y de los enfoques curriculares que lo componen.

Perfil del egresado de la institución	Son todas aquellas actividades que promueven la creatividad, la innovación y el emprendimiento.	Actividades que potencian el desarrollo del pensamiento divergente. Actividades que conducen a la creación de ideas, proyectos, productos mejorados, nuevos, emergentes.	Ferias Talleres lluvia de ideas, sinéctica, desarrollo del pensamiento divergente Aprendizaje basado en el pensamiento Aplicación de técnicas de neurolingüística
Integración curricular y de conocimiento	Son todas aquellas actividades que favorecen la formación integral de las personas y una visión global del conocimiento.	Actividades que favorezcan la interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad.	Proyectos interdisciplinarios Proyectos de aula Estudios de caso Prácticas Opciones de grado
Coherencia y cohesión en el diseño curricular	Son todas aquellas actividades tendientes a la articulación entre el propósito de formación, el perfil profesional, el desarrollo de competencias y el alcance de los resultados de aprendizaje previamente declarados.	Actividades que desarrollan las capacidades y competencias propias de las profesiones, las especialidades, las disciplinas.	Inmersiones y salidas de campo Movilidades y estancias académicas Desarrollo de proyectos de cooperación y de Aprendizaje Servicio Jornadas académicas Conmemoración día de la profesión Congresos Seminarios integrados Cátedras conjuntas empresa-universidad Extensiones de cátedra
Competencias transversales	Son todas aquellas actividades que forman para la vida y fomentan la ciudadanía en el ámbito local y global.	Actividades académicas que fortalecen competencias digitales, investigativas, de lectura y de escritura. Actividades que promueven la comunicación oral y escrita en lengua materna, segunda lengua y lengua de señas. Actividades académicas que contribuyen al fomento de un pensamiento humano y crítico. Actividades académicas que contribuyen al manejo de una segunda lengua.	Proyectos transversales Proyectos lectores Creación de AVA [ambientes virtuales de aprendizaje], EVA [entorno virtual de aprendizaje], OVA [objetos virtuales de aprendizaje] Diseño de <i>blogs</i> , páginas <i>web</i> , uso de aplicaciones, desarrollo de aplicaciones, manejo de <i>software</i> , etc. Participación en comunidades académicas, investigativas, digitales o profesionales Debates, foros, conversatorios Concursos

Competencias socioemocionales o de relación con los otros	Son todas aquellas actividades propuestas para la buena relación personal e interpersonal.	Actividades académicas que promueven la ética y la deontología de las profesiones. Actividades institucionales que promueven una cultura.	Cultura institucional del buen trato, de la expresión de las emociones y de la autorregulación Talleres de autoconocimiento y de relación con los otros. Convivencias, retiros, salidas Grupos de estudio Clubes Semilleros
---	--	--	--

Tabla 1. Criterios para la selección de las actividades académicas

Fuente: elaboración propia

La relación existente entre las actividades académicas y su expresión en créditos debe reflejar un balance en el diseño curricular, entre la secuencialidad de la estructura curricular y del conocimiento que desde allí se genera, al igual que en la selección de todas las estrategias que contribuyen finalmente a forjar un profesional íntegro e integral según el nivel de formación y su modalidad.

5.1.1.3 De la autonomía y autorregulación en el aprendizaje

Autonomía y autorregulación son dos aspectos psicológicos, sociales y culturales que movilizan el aprendizaje en las personas y, a la vez, determinan sus condiciones y su calidad, pues constituyen herramientas para decidir, optar y orientar el proceso desde la perspectiva individual. La autonomía en el proceso de aprendizaje se entiende como competencia (habilidad, actitud y conocimiento) por desarrollar en la persona, y le otorga la facultad para tomar decisiones frente a sus propósitos de formación y en consonancia con su proyecto de vida. La autonomía es entonces esa facultad que potencia la individualidad de la persona y, a la vez, restringe su actuar colectivo.

En otro orden, formar personas autónomas ha de ser un referente de formación integral

en la Iberoamericana; en este contexto, se entiende que la autonomía hace parte de ese pensamiento crítico deseable en los ciudadanos del hoy y del mañana. Ser autónomo es generar reflexión crítica sobre el accionar propio; con lo dicho, no se está aludiendo a un estado ideal en la formación sino, por el contrario, a un conjunto de comportamientos dinámicos que conlleva niveles y estadios de desarrollo para la generación de bienestar.

Formar en la autonomía es, por lo tanto, el desarrollo de una o varias competencias necesarias para el aprendizaje permanente; este hecho implica concebir a la persona en su capacidad para ejercer su ser autónomo, sin restar la responsabilidad de sus decisiones, pero sí fortaleciendo su conducta autorreguladora. El carácter dinámico de la autonomía en la formación indica como camino permitir el desarrollo integral de las personas y otorgarles las herramientas necesarias para la adecuación de su comportamiento y su favorecimiento en los escenarios educativos.

Como se ha mencionado en momentos previos, en la actualidad, se deben forjar otras habilidades: “Aprender a aprender”, “Aprender a vivir y convivir juntos”, “Aprender para la vida” (por mencionar algunas). Estas

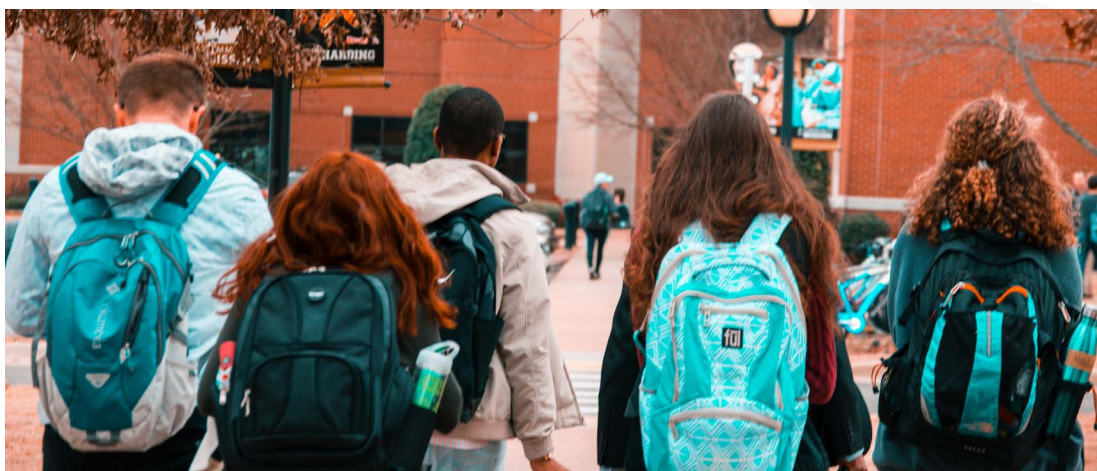
visiones del aprendizaje y de la educación son posibles en la medida en que la formación integral propuesta en la Iberoamericana brinde herramientas a las personas para desarrollar actitudes, habilidades y capacidades en cuanto al fortalecimiento de la autonomía personal acompañada de mecanismos de autorregulación.

Ahora bien, la autorregulación constituye un conjunto de habilidades y formas de adaptación y flexibilización de las condiciones emocionales, cognitivas, físicas para el cumplimiento de metas, según sea el contexto de aprendizaje. Autorregular es adecuarse a las circunstancias, pero también exigirse y sobreponerse a ellas. Es decir, la autorregulación es la conducta que determina el grado de autonomía que tiene la persona de cara a sus decisiones, a sus propósitos y formas de aprendizaje.

La autorregulación también es la capacidad de direccionar, seleccionar, tomar decisiones, generar estrategias, aprovechar los recursos, generar rutas formativas y otras acciones en procura del cumplimiento de los propósitos de aprendizaje y de relación con los otros. La autorregulación es acción crítica, guiada por la conducta de la persona

e influenciada por los propósitos del aprendizaje. Al respecto pueden surgir cuestionamientos sobre el grado de autonomía de un estudiante a quien se le presenta su plan de formación ya elaborado o en su mayoría construido. Vale la pena aludir a esto último por cuanto se define el currículo de la Iberoamericana en un estado sistémico y también inacabado, se le asume como campo de conocimiento, y en esta visión el estudiante y su actuar no están determinados, se los valora como personas en permanente formación, capaces de transformar no solo la realidad propia sino la realidad institucional.

Desde el currículo, se entiende que para posibilitar un proceso de aprendizaje es recomendable la formación de la autonomía y la autorregulación para favorecer una mejor relación de la persona consigo misma y con los demás. Formar en la autonomía y la autorregulación constituye entonces un foco de la enseñanza y de la acción pedagógica y, en el mismo modo, el desarrollo multidimensional de la persona. Expresado lo anterior, cabe resaltar que la autonomía en el aprendizaje favorece una visión multidimensional de la persona de cara al proceso mismo.



Dimensiones de la autonomía en el aprendizaje

Dimensión política: el estudiante es el agente principal de su proceso de aprendizaje

Dimensión moral: el estudiante es el principal responsable de su proceso de aprendizaje

Dimensión comunicativa: desarrollo interactivo y de socialización en los procesos de aprendizaje

Dimensión cognitiva: el estudiante aprende por sí mismo

Dimensión técnica: saber y hacer frente a una determinada situación

Dimensión autocontrol y autoevaluación: o referido a la conducta autorreguladora en el aprendizaje

Figura 2. Dimensiones de la autonomía

Fuente: elaboración propia, a partir de las ideas expresadas por Joan Rué (2009, p. 88)

Ahora bien, desde el diseño curricular se propone un conjunto de acciones por desarrollar en beneficio del aprendizaje y de otros factores que influyen en el mismo; al respecto, se debe hacer notar que parte de la responsabilidad del desarrollo de la estrategia de flexibilidad curricular expresada en tiempos (créditos académicos) corresponde inicialmente a quienes hacen posible tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje (docente-estudiante)³. Por lo anterior, es de considerar el nivel de autonomía y de autorregulación que sobre estos dos agentes educativos se debe formar para hacer posible que el currículo de la Iberoamericana sea integrado, flexible, integral, modular, desarrolle competencias y potencie la evaluación como proceso de aprendizaje.

Finalmente, hay que resaltar la acción dinámica y renovadora de la autonomía y de la autorregulación frente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje; la interacción requerida al respecto está vinculada a la selección de las actividades académicas, ya que muchas de estas demandarán una actuación idónea, integral y autorregulada del estudiante. En la siguiente tabla se presentan algunas estrategias para el desarrollo del aprendizaje autónomo y autorregulado.

5.1.1.4 De la concepción del tiempo y la temporalidad en el SICA

Tres referentes se proponen para reflexionar en cuanto al tiempo y la temporalidad de los procesos de formación, a partir de la configuración del SICA.

3. Este hecho no desconoce la corresponsabilidad de los integrantes del comité curricular, coordinadores, directores y decanos en cuanto a las decisiones que se tomen al respecto.

Estrategia	Acciones
Aprender a aprender	Empoderar al estudiante para que reconozca sus capacidades de aprendizaje y de acuerdo con ello, faculte y disponga de sus mejores recursos cognitivos, afectivos y expresivos para tal fin. Generar o proponer herramientas que favorezcan el aprendizaje para la vida, en contextos de riqueza conceptual, argumental y reflexiva. Revisar permanentemente la utilidad e importancia de los aprendizajes integrados a los procesos de formación. Proponer experiencias de aprendizaje, cuyo generador activo sea el estudiante. Disponer de los recursos para favorecer el autoaprendizaje.
Generar o transformar hábitos	Brindar herramientas para la identificación de estilos, ritmos, intereses, necesidades y capacidades de aprendizaje. Proponer pautas, herramientas y estrategias para el manejo de tiempos, ambientes, recursos y estrategias de aprendizaje personal.
Definición y visualización de metas	Proponer estrategias pedagógicas que hacen consciente al estudiante de su proceso de formación traducido en mejores resultados de aprendizaje. Involucrar al estudiante en el monitoreo, reacomodación y transformación de acciones para lograr aprendizajes significativos, activos y para la vida.
Monitorear los procesos	Apropiar los fundamentos de la metacognición y sus modalidades (metamemoria, metapensamiento, metacompreensión y metaatención); la autoevaluación y la retroalimentación para fortalecer los aprendizajes en sus diversos contextos. Llevar registros de seguimiento del aprendizaje como rutas de aprendizaje, diarios, portafolios, etc. Participar de pruebas estandarizadas, concursos, grupos de estudio, etc.

Tabla 2. Estrategias para el aprendizaje autónomo y autorregulado

Fuente: elaboración propia

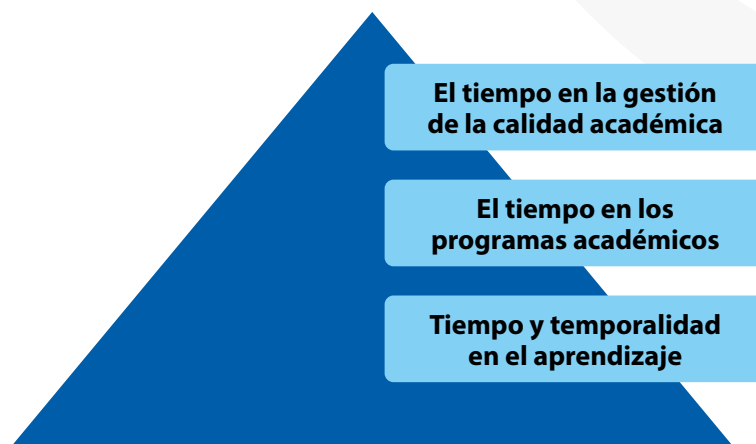


Figura 3. El tiempo y la temporalidad en el SICA

Fuente: elaboración propia

El tiempo en el aprendizaje. Cada persona aprende de maneras distintas y en tiempos múltiples. Por ende, hay que revisar el concepto de tiempo y de temporalidad en el aprendizaje y tratar de tomar distancia de la estructura y de la dinámica tradicional de las instituciones, en particular cuando se restringe al cumplimiento de propósitos de formación en tiempos específicos o períodos académicos. La primera de las tareas que se asume al respecto es la desestructuración de la linealidad en el aprendizaje (prerrequisito y correquisitos, aprendizajes previos) para posibilitar aprendizajes diversos en tiempos múltiples.

La segunda de estas tareas es la formación de los estudiantes en técnicas de gestión y regulación del tiempo, para alcanzar su máximo aprovechamiento en la formación, en particular de aquellos que están asociados al trabajo directo con el docente, sus pares y demás agentes educativos. Y en la misma vía, la formación para la autonomía y la autoorganización en esquemas de trabajo personal que se sincronizan a la vida académica, laboral y familiar de cada persona.

Otros tiempos —en particular aquellos que se proponen como estrategias de trabajo autónomo en el estudiante— precisan una resignificación, dado que en los modelos educativos actuales las personas argumentan tener menos tiempo para estudiar y requerir mayor tiempo para la vida laboral y familiar. En este orden, es importante hacer conciencia de la relevancia de generar un proyecto de vida que se vincula con el plan de formación; y en este orden, estudiar y profesionalizarse no es más ni menos importante, hace parte de una misma meta. Esta es la tercera tarea; sin duda, todos los agentes educativos deben articular esfuerzos, estrategias y procesos de comunicación

asertivos, de tal suerte que se logre el empoderamiento del estudiante.

La cuarta tarea se propone desde el diseño curricular, para lograr un balance en la distribución de créditos académicos, según la modalidad y el nivel de formación; para ajustar y adecuar la relación de trabajo directo e independiente a las mismas variables en cada programa y su modalidad; también para proponer rutas de formación flexibles para el beneficio máximo de los tiempos organizados en períodos académicos y, finalmente, para acompañar cada proyecto de vida con estrategias personalizadas de asesoría y redireccionamiento de los procesos cuando así se requiera, a través del Programa de Acompañamiento al Estudiante – PAE.

La quinta tarea remite al trabajo del docente en el diseño de estrategias pedagógicas integradas y articuladas en redes modulares, pues precisa en ellas las actividades de aprendizaje que brindan mayor beneficio a los propósitos de formación, al alcance de los perfiles profesionales y al desarrollo de competencias. Los tiempos se entienden en optimización al no reiterar temas, o al no favorecer el desarrollo de actividades cuya contribución al Proyecto Educativo de Programa – PEP no es directa. En este orden, la planeación, el diseño y la construcción de los planes de formación deben ser sincronizados, adaptables y en consenso entre los líderes de procesos administrativos, académicos y pedagógicos.

El tiempo en los programas académicos. El desarrollo de un programa de formación se hace en función del tiempo y de la temporalidad. Algunos ejemplos de esta afirmación son: a) programas expresados en períodos (años, semestres, cuatrimestres); b) según

el nivel de formación se pueden desarrollar procesos con mayor o menor prolongación en el tiempo (diplomado, pregrado, posgrado, etc.); c) según las modalidades, la vivencia y la experiencia del tiempo se modifican sustancialmente; un programa virtual otorga a la persona un sentido más amplio de la administración del proceso, mientras en un proceso que requiere una asistencia directa del estudiante, la regulación y la sincronía —en términos del tiempo— se hacen en aras de aglomerar en espacios comunes para llevar a cabo el proceso de formación; d) un programa genera su historicidad en función de un tiempo, de los procesos que conforma y de la vivencia de sus participantes.

Para ampliar la visión, enseguida se ilustran algunos factores que influyen en la organización del tiempo escolar.

Son muchas las expresiones del tiempo en un programa; sin embargo, para la reflexión que acá se propone debe quedar claro que su relación con el aprendizaje en términos de la organización, la escolarización y la formación es lo que compete a este apartado. Un programa debe favorecer en el tiempo procesos de formación que se sustentan en la adquisición y contextualización de aprendizajes para la vida; por ello, el orden, la planificación y el seguimiento son vitales, también es importante diferenciar el tiempo

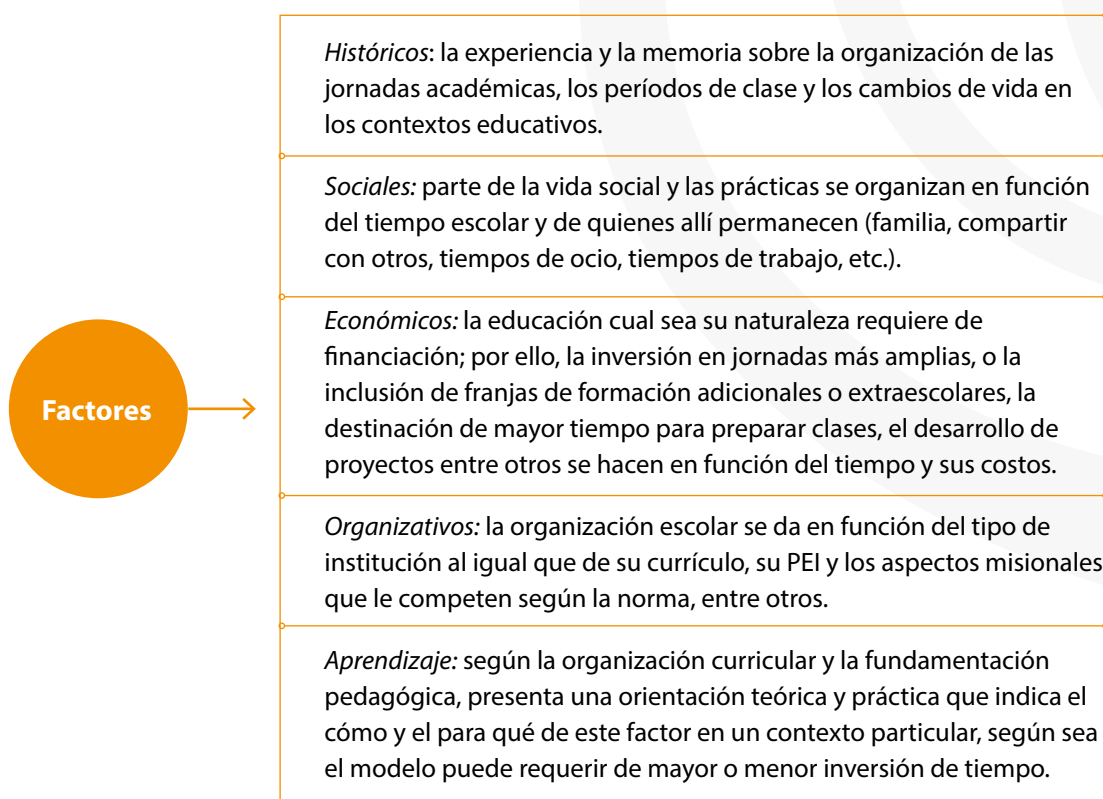


Figura 4. Factores que determinan el tiempo escolar

Fuente: elaboración propia, a partir de las ideas expresadas por José Gimeno Sacristán (2008, pp. 22-24)

de escolarización (organización de rutinas, actividades, estrategias, planes), dado que en ocasiones se tiene una estructura de programa ordenada en función del tiempo que no necesariamente corresponde con la del aprendizaje.

La experiencia del aprendizaje en el tiempo es intersubjetiva y por demás personal; por ello, una justa adecuación de lo institucional y de lo pedagógico puede ser un aspecto que determine para el estudiante sus condiciones de formación, la consolidación de su proyecto de vida y en últimas, el logro de la titulación. Ahora bien, en los programas también se posibilitan aprendizajes, pues estos hacen parte de la cultura institucional y por su carácter organizacional, constantemente son objeto de revisión, evaluación, autoevaluación y de mejora, mediante diferentes planes. El tiempo en los programas se gesta en la disposición de sus ciclos, en la medición de sus indicadores, en el cumplimiento y desarrollo de las funciones sustantivas y en particular en la evolución que del mismo —a partir del otorgamiento de su registro de funcionamiento— se va elaborando o construyendo como histórico.

Los programas se diseñan para ser perfeccionados en el tiempo, son cambiantes y dinámicos; sin embargo, es de considerar que en la educación superior se han ido apuntalando estrategias para flexibilizar los tiempos y para dar cumplimiento, en períodos cada vez más cortos, a los propósitos de formación propuestos. También se ve con frecuencia que los ciclos de formación se acortan en la medida en que el reconocimiento de saberes, las homologaciones y las convalidaciones se viabilizan, hecho que supone otra experiencia del aprendizaje de un programa. Para concluir:

El tiempo es algo en lo que se organiza nuestra experiencia personal y colectiva, mientras transcurre la experiencia: lo que conecta, da continuidad y, a la vez, separa a unas generaciones de otras. Es algo infinito pero muy limitado para cada uno de nosotros (Ibíd., 2008, p. 19).

5.2 Orientaciones para la organización y el desarrollo curricular de actividades y créditos académicos

Para la implementación de las actividades académicas en correspondencia con el sistema de créditos, se propone hacer una planificación y un desarrollo que respondan a tres estrategias básicas, que se organizan de acuerdo con la unidad de medida estipulada por la normatividad nacional, en horas de 60 minutos.

- ▶ *Horas de trabajo directo:* las HTD se definen como tiempos lectivos, que el estudiante debe cumplir de forma presencial o sincrónica, según sea la modalidad de formación y la estrategia pedagógica dispuesta. El trabajo directo o de acompañamiento guiado, orientado y con presencia física o virtual del docente propone como núcleo el desarrollo de aquellas actividades académicas que precisan de su guía y orientación.
- ▶ *Horas de trabajo cooperativo y colaborativo:* las HTC hacen parte del trabajo directo; el trabajo colaborativo y cooperativo fortalece la interacción social y académica en aras de consolidar con los estudiantes una relación colectiva, mediante el desarrollo de proyectos comunes, grupos de estudio, semilleros, etc., para impulsar así los principios del co-

nectivismo y las dinámicas propias de la sociedad del conocimiento, en particular en lo que se refiere a aprendizaje en red.

- ▶ *Horas de trabajo independiente o autónomo:* las HTI se definen en tiempos no lectivos que el estudiante debe asegurar para su aprendizaje autónomo y colaborativo, cuya organización y adecuación dependen de su autonomía y de su autorregulación. El trabajo independiente o autónomo es planificado y desarrollado por el estudiante, previamente orientado y focalizado en la acción pedagógica y en la intención formativa.

En el diseño curricular, la relación de las estrategias, los créditos y las actividades académicas se corresponden así:

En el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, la información antes señalada es insumo para las siguientes acciones:

- ▶ Planificación y desarrollo de cada una de las estrategias.
- ▶ Diseño de la programación académica (instalaciones, recursos, medios, etc.).
- ▶ Periodicidad en el desarrollo de los programas (semestral, cuatrimestral, bimestral, intersemestral).
- ▶ Asignación de tiempos para el desarrollo de la docencia (clases, planificación, diseño pedagógico, actualización, etc.).

Créditos y proporciones	Estrategias 1 y 2 (integradas)	Estrategia 2 (autorregulada)	Actividades académicas
Relación 1:2 (por cada hora de trabajo directo, se planifican 2 horas de trabajo independiente) 1C = 48 horas	HTD + HTC 16 horas	HTI 32 horas	
Relación 1:3 (por cada hora de trabajo directo, se planifican 3 horas de trabajo independiente) 1C = 48 horas	HTD + HTC 12 horas	HTI 36 horas	



En lo referido a la valoración del desarrollo de competencias en función de resultados del aprendizaje, permite:

- Identificar y planificar actividades académicas que desde cada estrategia contribuyen al desarrollo de la competencia.
- Seleccionar y clasificar las actividades académicas, según las estrategias y los tiempos dispuestos.

- Fomentar la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, según las estrategias y actividades académicas propuestas.

5.2.1 Organización de los créditos según nivel de formación

Según el nivel de formación, las actividades y los créditos se organizan en concordancia con el propósito de formación, el desarrollo de competencias de investigación y el desarrollo de competencias asociadas a la ocupación y a la profesión.

Nivel de formación	Propósito	Criterio para asignación de créditos
Técnico	Desarrollo o perfeccionamiento de aplicaciones prácticas de la técnica que, desde la perspectiva laboral u ocupacional, permitan atender demandas en áreas específicas de los sectores productivos y de servicios para la generación de valor.	Privilegia la relación 1:2 (1 HTD+HTC y 2 HTI) en cursos teórico prácticos , excepto en los procesos investigativos, de profundización o prácticas que varían a la relación 1:3 (1 HTD+HTC y 3 HTI).
Tecnológico	Creación de nuevos procedimientos, metodologías, aplicaciones o artefactos, así como la adaptación o adecuación de los existentes, para la solución de necesidades en los sectores productivos y de servicios, con orientación a la diferenciación competitiva, la sostenibilidad y la inclusión social.	Privilegia la relación 1:2 (1 HTD+HTC y 2 HTI) en cursos teórico prácticos , excepto en los procesos investigativos, de profundización o prácticas que varían a la relación 1:3 (1 HTD+HTC y 3 HTI).
Profesional	Generación y aplicación de conocimientos, tecnologías e innovaciones en el campo profesional y disciplinar, que propendan al desarrollo humano sostenible y la transformación social.	Privilegia la relación 1:2 (1 HTD+HTC y 2 HTI)
		En este nivel, la opción de grado está integrada al plan de estudios y su desarrollo depende de la definición de estrategias para su acompañamiento y validación.

		La práctica formativa, profesional o laboral está sujeta a la normatividad que regula la profesión y la modalidad de formación. Por lo anterior, se entiende que la relación de créditos se asigna según el tipo de práctica, según la reglamentación que le aplica y según los propósitos y competencias por desarrollar.
Especialización	Cualificación e innovación de la praxis laboral u ocupacional en campos de actuación especializados de la ciencia, la tecnología, las artes o las humanidades, en articulación con problemas de contextos particulares.	Privilegia la relación 1:2 (1 HTD+HTC y 2 HTI), excepto en los procesos investigativos y de profundización que varían a la relación 1:3 (1 HTD+HTC y 3 HTI).
Maestría	Generación de nuevos conocimientos, procesos, productos, obras e interpretaciones que, desde la perspectiva disciplinar e interdisciplinar, aporten al desarrollo humano sostenible y la transformación social.	Teniendo en cuenta que un programa de maestría puede optar por ser de profundización o de investigación, por cada hora de acompañamiento directo se destinarán tres de trabajo independiente, así: 1:3 (1 HTD+HTC y 3 HTI). Para los procesos de investigación y de profundización, la proporción puede variar según la estructura curricular y la modalidad. En este nivel, es importante considerar que los escenarios de pasantía (en particular, las pasantías con carácter investigativo) implican la total presencialidad del estudiante; por ello, se debe adecuar la proporción de tiempos al trabajo real. También se debe contemplar que un nivel de maestría tiene un compromiso con el desarrollo de competencias investigativas; por ende, los desarrollos de opciones de grado no se pueden concentrar en períodos menores a un período académico estándar de 12 o 16 semanas.
Doctorado	Contribución al avance de la ciencia, la tecnología y la sociedad desde el conocimiento altamente especializado.	Este nivel de formación se sustenta en un desarrollo avanzado de la autonomía del estudiante y de sus competencias investigativas. 1:3 (1 HTD+HTC y 2 HTI) Para el desarrollo de tesis, estancias doctorales y otros procesos como las profundizaciones, la relación sugerida es: 1:5 (1 HTD+HTC y 4 HTI)

5.2.2 Organización de los créditos según modalidades

Para la asignación de créditos académicos, se precisan una caracterización de las modalidades y unos criterios generales.

Modalidad	Características	Criterio para asignación de créditos
Presencial	Esta modalidad promueve el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje en tiempo real, para generar sincronía espacial y física entre el docente y el estudiante.	La distribución porcentual sobre el total de créditos se da en la siguiente relación: 80% con estrategias presenciales. 20% con estrategias virtuales o con apoyo virtual a la presencialidad.
Virtual u online	Esta modalidad se implementa con el apoyo de una plataforma digital y propone la integración de medios para favorecer el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Esta modalidad tiene restricciones en su implementación en áreas de la educación y de la salud según la normativa que aplica para el desarrollo de prácticas ⁴ .	La distribución porcentual sobre el total de créditos es: Opción 1 100% de los créditos propuestos (totalmente <i>e-learning</i>). Opción 2 80% del total de créditos del programa se desarrollan virtualmente según el Decreto 1075 de 2015, sección 6. 20% del total de créditos se desarrollan presencialmente o con mayor seguimiento - acompañamiento, por ejemplo, las prácticas.
Distancia	Se define en el uso e implementación de metodologías y estrategias que permiten superar barreras de espacio y tiempo entre sus actores. Esta modalidad favorece el acceso a la educación de las poblaciones y las regiones más distantes del contexto nacional. Esta modalidad se acompaña de encuentros presenciales cuya concertación de tiempos se da en función de las necesidades de desplazamiento de los estudiantes.	La distribución porcentual sobre el total de créditos, se genera según estrategias de acompañamiento tutorial y encuentros sincrónicos; adicional, se contempla los tiempos de prácticas, investigación o de profundización que el programa proponga.

4. Se hace una excepción en los programas de Licenciatura, dada la regulación de las prácticas y el cumplimiento de un número mínimo de créditos para su desarrollo. Igual sucede en los programas de Salud, que están obligados a dar cumplimiento a la relación docencia-servicio.

Híbrida	Esta modalidad combina metodologías, mediaciones y tecnologías presenciales y virtuales.	La distribución porcentual sobre el total de créditos es: 50% presencial 50% virtual o distancia
Dual	Opción mixta que combina formación y empleo, y en su desarrollo permite la conjugación de estrategias de enseñanza y aprendizaje entre las empresas y la universidad. Un programa dual se desarrolla mediante un contrato para el aprendizaje o por contratación directa de la empresa. La administración del currículo, la metodología y de las funciones sustantivas corresponden a la universidad. Un programa dual le permite al estudiante llevar a la par sus estudios y una actividad laboral real o simulada.	La distribución porcentual sobre el total de créditos es: 60% desarrollo en la universidad 40% desarrollo en la empresa Nota: los referentes están dados en su mayoría para programas técnicos y tecnológicos.

5.2.3 Organización de los créditos según la estructura curricular

Los tiempos dentro de un programa admiten expresiones en la estructura curricular, por ejemplo:

- Los componentes —obligatorio y flexible— se organizan en relación con el tiempo expresado en créditos. Se esperaría que la relación de créditos en los programas de pregrado sea inversa a los de formación posgradual. Es decir, los programas de nivel posgradual evidencian mayor flexibilidad (líneas de profundización, pasantías, estancias, intercambios) y representatividad en créditos académicos.



Nivel	Obligatorio	Flexible
Pregrado	≥ 50% del total de créditos	≤ 50% del total de créditos
Posgrado	≤ 50% del total de créditos	≥ 50% del total de créditos

- b. Los ciclos de formación se organizan según el tiempo total dispuesto para el desarrollo del programa. Además, se tienen en consideración los propósitos, competencias y resultados de aprendizaje esperados en esta forma de organización. (Es importante remitirse a la sección tres del documento de lineamientos). Ejemplo:

Nivel	Ciclo	Básico	Profesional
Profesional	Nivel	1-4	5-8
	Porcentajes	50% del total de créditos	50% del total de créditos
Especialización	Nivel	1	2
	Porcentajes	50% del total de créditos	50% del total de créditos
Maestría	Nivel	1-2	3-4
	Porcentajes	50% del total de créditos	50% del total de créditos

La organización de créditos académicos en niveles de formación propone la homologación, la transferencia, la doble titulación entre programas, además del tránsito de un nivel de formación a otro a través de un continuo formativo.

5.2.4 Organización de los créditos según la naturaleza de los espacios académicos

Una tendencia en el desarrollo de programas de educación superior en la actualidad involucra mayor articulación curricular y la propuesta de espacios de formación con mayor actividad práctica en cohesión con los aspectos teóricos que se requieren para problematizar, resolver o desarrollar una competencia.

Módulo teórico: responde a intereses pedagógicos y de formación relacionados con desarrollos teóricos, conceptuales, epistemológicos, de fundamentación o de revisión de un estado del arte o de la cuestión en un campo, área o disciplina del conocimiento. Este tipo de módulos son relevan-

tes tanto para las profesiones como para los desarrollos disciplinares e interdisciplinares por cuanto tratan aspectos medulares del conocimiento.

El contenido de un módulo teórico puede estar vinculado a una perspectiva teórica determinada, particular o específica, pero no por ello la enseñanza debe tener el mismo carácter, es recomendable buscar estrategias prácticas para involucrar dinámicamente al estudiante, hacer uso de herramientas digitales, potenciar las capacidades investigativas, el desarrollo de competencias escriturales en su dimensión argumental, robustecer el pensamiento crítico, la reflexión y la construcción conjunta de conocimiento. Algunos ejemplos:

- ▶ Cursos de fundamentos epistemológicos, revisión de tendencias, estados de la cuestión, estados del arte, estudios historiográficos, etc.
- ▶ Cursos orientados al estudio de teorías, corrientes, enfoques, metodologías.

- ▶ Cursos por autores, por líneas de investigación o de profundización.
- ▶ Cursos para la actualización de políticas, normas técnicas, legislación de procesos, profesiones, disciplinas.

Nota: se sugiere a los programas optar por la virtualización de estos cursos y favorecer diversidad de estrategias y modalidades; de este modo, potencian un acompañamiento y seguimiento a estos procesos.

Módulo práctico: estos módulos integran competencias asociadas al conocimiento, a las actitudes y a las habilidades conducentes a la cualificación profesional a través de la práctica según propósitos formativos. Estos módulos orientan habilidades para el hacer profesional; por ello, se focalizan en saberes técnicos, procesuales, metodológicos. También favorecen la integración de competencias que se deben poner en actuación en contextos determinados. Algunos ejemplos:

- ▶ Cursos para desarrollar técnicas, metodologías, proyectos, procesos, simulaciones, productos.
- ▶ Prácticas formativas, profesionales, laborales.
- ▶ Desarrollo de *software*, *app*, simuladores, OVA [objetos virtuales de aprendizaje], EVA [entorno virtual de aprendizaje], MOOC [*massive open online courses*], etc.
- ▶ Curso taller (escritura, cocina, oralidad, poesía, expresión corporal).

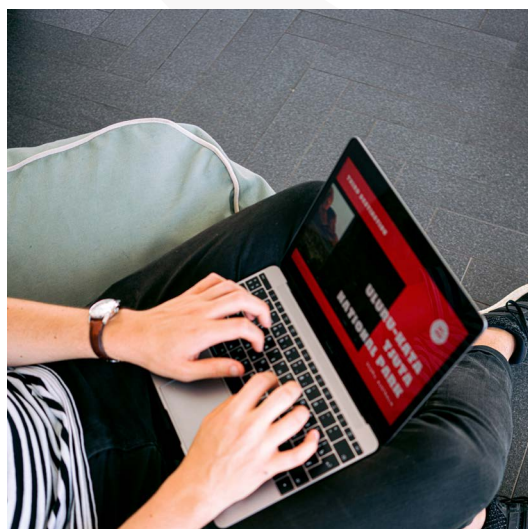
- ▶ Creación de nuevos productos, empresas, servicios.

Nota: se sugiere que estos cursos tengan una mayor distribución de tiempos asignados para el acompañamiento y desarrollo de trabajo directo expresado en HTD y HTC.

Módulo teórico-práctico: propone una dialéctica entre la práctica y la teoría, siendo esta relación un escenario para el fomento de la interdisciplinariedad, la integración de habilidades, el fomento de competencias orientadas al hacer fundamentadas en el saber.

Ejemplos:

- ▶ Cursos y proyectos transversales
- ▶ Estudios de caso
- ▶ Laboratorios
- ▶ Opciones de grado



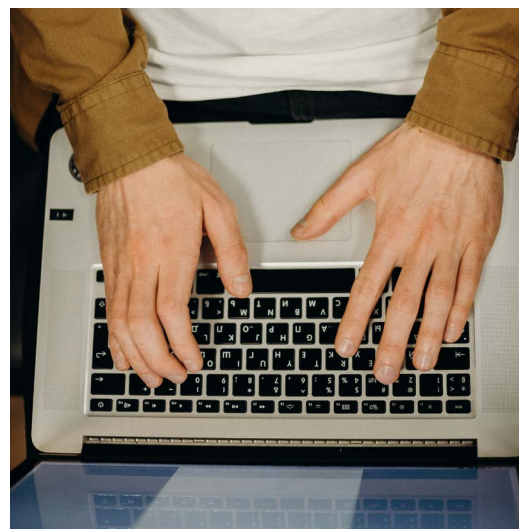
Naturaleza del curso o módulo	Criterios para la asignación de créditos
Teórico	Máximo un 10% del total de créditos en un programa, preferiblemente virtualizado y con una asignación no inferior a 3 créditos. Se sugiere la relación en el desarrollo de las estrategias formativas sea 1 HTD por 2 HTI.
Práctico	Porcentaje de créditos de práctica exigidos por la ley, según la modalidad; se recomienda adicionar créditos de todos aquellos espacios que el programa proponga según su naturaleza para el desarrollo de habilidades asociadas al hacer. Se sugiere la relación en el desarrollo de las estrategias formativas sea 3 HTD por 0 HTI. Nota: se sugiere que las asignaciones de créditos para el desarrollo de prácticas no excedan el equivalente a una jornada laboral, según lo estipula la ley.
Teórico-práctico	Porcentaje de créditos mayor a los espacios prácticos y teóricos. Es importante organizar los módulos con una asignación equivalente a 3 créditos y que su desarrollo proponga que las estrategias formativas sean en la relación 2 HTD por 1 HTI, incluyendo en los tiempos de HTD las asesorías, monitorías, trabajo grupal o focalizado.

5.2.5 Actividades académicas y períodos académicos

La organización de créditos académicos en integración a la programación y el desarrollo de la flexibilidad académica, curricular y pedagógica debe considerar aspectos de asignación, según propósitos de formación, competencias, naturaleza de los espacios académicos, niveles y modalidades de formación. En las siguientes tablas se hace una modelación para indicar algunos caminos que se deben considerar en el proceso.

- a) **Tiempos en la programación académica por crédito académico.** La organización del tiempo del aprendizaje según las estrategias antes descritas, la naturaleza del curso en articulación con los créditos académicos debe responder a un criterio de periodicidad. En la tabla siguiente se muestra un ejemplo del número de horas de clase que se deben programar según el equivalente a 48 horas de un crédito, según su distribución en períodos.

Períodos	Número de semanas	Horas de clase a la semana
Bimestres	8	6
Trimestres	12	4
Cuatrimestres	16	3
Pentamestres	20	2,4
Intersemestral	4	12



- b) **Relación de créditos en períodos.** En el siguiente ejemplo se muestra la concentración y la distribución de horas de clase, según la periodicidad en la que se programe un plan de formación.

Créditos	Horas	Bimestral (8 semanas)	Trimestral (12 semanas)	Cuatrimestral (16 semanas)
1	48	6	4	3
2	96	12	8	6
3	144	18	12	9
4	192	24	16	12
5	240	30	20	15
6	288	36	24	18
7	336	42	28	21
8	384	48	32	24

Nota: es importante considerar la máxima asignación de créditos que se puede hacer en un espacio académico con variables como población a la que va dirigido, tiempos, tipología del curso, modalidad y nivel, entre otros.

- c) **Modelación de la asignación de créditos en la relación 1:2 (1 HTD+HTC y 2 HTI)**

Créditos	Horas	Bimestral (8 semanas)		Trimestral (12 semanas)		Cuatrimestral (16 semanas)		Semestral (24 semanas)	
		HTD	HTI	HTD	HTI	HTD	HTI	HTD	HTI
1	48	8	40	12	36	16	32		
2	96	16	80	24	72	32	64		
3	144	24	120	36	108	48	96		
4	192	32	160	48	144	64	128		

- d) **Modelación de la asignación de créditos en la relación 2:1 (2 HTD +HTC y 1 HTI)**

Créditos	Horas	Bimestral (8 semanas)		Trimestral (12 semanas)		Cuatrimestral (16 semanas)		Semestral (24 semanas)	
		HTD	HTI	HTD	HTI	HTD	HTI	HTD	HTI
1	48	16	32	24	24	32	16		
2	96	32	64	48	48	64	32		
3	144	48	96	72	72	96	48		
4	192	64	128	96	96	128	64		

e) Modelación de la asignación de créditos en la relación 2:1 (2 HTD+HTC y 1 HTI)

Créditos	Horas	Bimestral (8 semanas)		Trimestral (12 semanas)		Cuatrimestral (16 semanas)		Semestral (24 semanas)	
		HTD	HTI	HTD	HTI	HTD	HTI	HTD	HTI
1	48	16	32	24	24	32	16		
2	96	32	64	48	48	64	32		
3	144	48	96	72	72	96	48		
4	192	64	128	96	96	128	64		

f) Relación de créditos para un período bimestral en la relación 1:2 (1 HTD+HTC y 2 HTI)

Créditos	Horas	Semanas	Horas de clase	Distribución de las horas	
				HTD	HTI
1	48	8	6	8	40
2	96	8	12	16	80
3	144	8	18	24	120
4	192	8	24	32	160

g) Relación de créditos para un período trimestral en la relación 1:3 (1 HTD+HTC y 3 HTI)

Créditos	Horas	Semanas	Horas de clase	Distribución de las horas	
				HTD	HTI
1	48	12	4	12	36
2	96	12	8	24	72
3	144	12	12	36	108
4	192	12	16	48	144

h) Relación de créditos para un período cuatrimestral en la relación 2:1 (2 HTD+HTC y 1 HTI). Ejemplo de una práctica

Créditos	Horas	Semanas	Horas de clase	Distribución de las horas	
				HTD	HTI
1	48	16	3	32	16
2	96	16	6	64	32
3	144	16	9	96	48
4	192	16	12	128	64
5	240	16	15	160	80
6	288	16	18	192	96
7	336	16	21	224	112
8	384	16	24	256	128

5.3 Orientaciones administrativas para lograr la flexibilidad en tiempos

- ▶ La institución cuenta con una Estructura Curricular Básica - ECB para los programas de pregrado y de posgrado. La flexibilidad en tiempos estará adecuada a la rotación, diversificación y programación de estos módulos, de tal modo que los estudiantes puedan inscribir según sus necesidades y disposición de tiempo para cursar.
- ▶ La programación de los módulos organizados en ECB se dará a conocer previamente, especificando nombre del docente, modalidad y fechas de apertura y cierre, de tal modo que esta información permita al estudiante tomar decisiones frente a la inscripción y matrícula.
- ▶ La flexibilidad de los tiempos debe favorecer la organización académica de los módulos
- ▶ Los períodos académicos se organizarán según la modalidad, disponibilidad de estructura física y tecnológica, docentes y recursos disponibles para el aprendizaje.
- ▶ Los programas presenciales adoptarán estrategias de virtualización de algunos cursos XX%; y en sus diseños curriculares garantizarán la incursión de la modalidad *b-learning*.
- ▶ Los programas y planes de estudios se organizarán en créditos académicos, por ende, tanto la programación académica como la gestión docente será respuesta a las estrategias de trabajo directo y trabajo independiente.



REFERENCIAS

- Corporación Universitaria Iberoamericana (2019). *Política curricular*.
- Garzón Umerenkova, Angélica & Gil Flores, Javier (2017). Gestión del tiempo y procrastinación en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 16 (3), 1-13. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.gtpe>. Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/13103/15707>
- Gimeno Sacristán, José (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Martinic, Sergio (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar. La experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 20 (61), 479-499. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206110>. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n61/1413-2478-rbedu-20-61-0479.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2017). Resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017. *Diario Oficial*, 50.357, 15 de septiembre de 2017. Disponible en: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=71384>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2019). Decreto 1330 de 2019. *Diario Oficial*, 51.025, 25 de julio de 2019. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf
- Rué, Joan (2009). *El aprendizaje autónomo en la Educación Superior*. Madrid: Narcea S.A.





www.iberro.edu.co