

Corporación Universitaria Rafael Núñez



LINEAMIENTOS CURRICULARES INSTITUCIONALES

Cartagena de Indias, Julio de 2006

LINEAMIENTOS CURRICULARES INSTITUCIONALES

Documento Institucional

Corporación Universitaria Rafael Núñez

MIGUEL HENRÍQUEZ EMILIANI
RECTOR

ROSARIO LÓPEZ GUERRERO
ASESORA ACADÉMICA INSTITUCIONAL

PATRICIA DE MOYA
VICERRECTORA ACADÉMICA

JOSÉ ARRAZOLA MERLANO
VICERRECTOR FINANCIERO

Ediciones

daa

1ra Edición Septiembre 2003

Corporación Universitaria Rafael Núñez

Tel: Fax 664 1357-6647406 6647406

Claustro de San Francisco Getsemani. Cra 8 N° 25-56 Cartagena de Indias

Cartagena de Indias Julio 2006

A LA COMUNIDAD ACADÉMICA NUÑISTA

Dentro de la dinámica que han generado los procesos de verificación de estándares de calidad en los programas académicos de pregrado de la Corporación Universitaria Rafael Núñez, estamos siendo testigos de la primera gran reflexión, profunda y concienzuda en comunidad, que se hace de la filosofía, propósitos y lineamientos institucionales, requerida y demandada, sin éxito, desde hace ya varios años; como consecuencia de la ausencia de este ejercicio de reflexión, aspectos fundamentales de los actuales lineamientos filosóficos, pedagógicos y didácticos, investigativos y de proyección social, normativos y administrativos de la institución, reflejan sólo el pensamiento y el ideario de un número reducido de miembros de la comunidad Nuñista, a quienes es justo reconocer su visión, su inquietud, sus capacidades, su trabajo, su preocupación por la educación y, en especial, su amor por la institución, además de sus, no pocos, aciertos reconocidos en la institución y fuera de ella.

No obstante, las múltiples posiciones resultantes de estas germinantes reflexiones, sustentadas en sólidos fundamentos y respaldadas con serios argumentos, y las dificultades encontradas para seguir dichos lineamientos, son signos reveladores de que estos no reflejan completamente el sentir, el saber, el ser y el querer ser de la comunidad Nuñista y que aún hace falta mucho estudio y diálogo para unificar criterios que orienten el accionar institucional; la presente es una oportunidad, ideal y tal vez irrepetible, para confrontar ideas, escuchar argumentos, flexibilizar posiciones y buscar puntos de encuentro, ejercicios, que en un ambiente de conciliación y concertación, nos conduzcan al enriquecimiento de nuestra cultura institucional, en beneficio de la razón de ser de la institución y de toda su comunidad: la formación integral de nuestros alumnos y egresados.

Lo que en realidad expresan las anteriores reflexiones, es una invitación para que aprovechemos esta ocasión, que es propicia para lograr, desde ya, la tan promulgada y anhelada como esquivada integración de la Comunidad Académica Nuñista; para que estemos abiertos de mente y dispuestos de ánimo para cambiar todo lo que sea necesario cambiar, para poder avanzar por un camino que sabemos dónde empieza, pero que estamos convencidos de que no tiene final conocido ni previsto; una invitación para que abramos y mantengamos espacios flexibles, críticos y cordiales, propicios para la reflexión y el intercambio, el estudio y la investigación, el enriquecimiento individual y colectivo, en fin, para animar la integración y el sostenimiento de la gran Familia Nuñista con propósitos de calidad, excelencia y humanidad.

Ante la inminencia de la presentación de los programas académicos de la Corporación a examen de la Sociedad, representada por el Estado, es imperativo que actuemos con determinación y dinamismo pero con prudencia y cordura, para mostrar una imagen institucional sólida, no sólo en principios y sustentaciones teóricas, conceptuales y metodológicas, sino también en la comunión, apropiación y suficiencia en el manejo y aplicación de los mismos por parte de todos los miembros de la comunidad académica de la institución. Las primeras acciones para lograrlo, deben encaminarse a la identificación de los puntos de coincidencia de las distintas posiciones y, al mismo tiempo, a crear esos espacios que posibiliten el acuerdo y el consenso, de aquellas posiciones divergentes y contrarias, de una forma reflexiva, crítica y eminentemente académica.

Teniendo en cuenta lo anterior, las reestructuraciones de los programas, actualmente en estudio, planificación y proyección, deben llevarse a cabo sobre la base de esas

posiciones unificadas pero de forma abierta y flexible, para permitir la construcción permanente y la implementación de planes de mejoramiento, resultantes del trabajo colectivo y consistentes con el grado de compromiso con y apropiación de la filosofía, las políticas y los lineamientos institucionales, por parte de cada miembro de nuestra comunidad.

Ello nos conduce a la formulación de un plan de acción unificado que comprende acciones de mejoramiento a las estructuras actuales de los programas, que puedan implementarse de forma inmediata, con un mínimo de impacto negativo, pero que garanticen mejoras significativas, para los alumnos actuales y futuros y que incluyan beneficios que puedan extenderse a aquellos que lo fueron, ahora orgullosos egresados nuñistas; este plan de acción comprende, además, un plan de transición que oriente, promueva y asegure el avance hacia lo que hoy vemos como el ideal Nuñista de la formación, con el propósito de que sea la inauguración y la animación de un proceso de construcción permanente de los programas, que es el verdadero ideal de la educación superior, en un mundo y una sociedad caracterizados por vertiginosos y profundos cambios, ante los cuales la única esperanza de éxito y supervivencia, antes que intentar infructuosamente de predecirlos y anticiparlos, es convertirse en actor proactivo de ellos, esto es, convertirse en agente de transformación antes que en objeto transformado; por último, la transición o, a la postre, la construcción permanente de los programas debe apoyarse en y articularse con un plan de autoevaluación, también permanente, que asegure el aprovechamiento de cada experiencia y de sus resultados, exitosos o no, para el enriquecimiento de ese proceso de construcción.

Atendiendo lo anterior, se presenta a la Comunidad Académica Nuñista el documento "LINEAMIENTOS CURRICULARES INSTITUCIONALES", el cual se propone servir de marco de referencia para la consolidación de los proyectos de estructuración y reestructuración de los programas y la unificación de criterios para su implementación, intentando dar respuesta a las inquietudes y cuestionamientos, las incertidumbres y temores, las expectativas y dificultades de todas las personas que, de una u otra manera, se han comprometido y vienen trabajado arduamente para el cumplimiento de la obligada cita de someter a nuestros programas al proceso de obtención del Registro Calificado; a todos, nuestra eterna y sincera gratitud, nuestros sentimientos de consideración y afecto y nuestro anhelo de seguir contándolos como dignos miembros de la Comunidad Académica Nuñista. El documento trata de reflejar las recomendaciones de expertos académicos de trayectoria nacional e internacional, vinculados activamente a los procesos de certificación y acreditación de la calidad de programas académicos del nivel universitario, que directa o indirectamente nos han acompañado, y nos siguen acompañando, con sus generosas y claras orientaciones y sus respetuosas pero rigurosas apreciaciones, para quienes manifestamos nuestros sentimientos de admiración y gratitud.

ROSARIO LÓPEZ GUERRERO

Rectora

TABLA DE CONTENIDO

1	INTRODUCCIÓN	1
2	METODOLOGÍA PARA LA REESTRUCTURACIÓN DE LOS PROGRAMAS	3
2.1	REFERENTES DEL PROGRAMA	3
2.1.1	MARCO POLÍTICO Y LEGAL.....	4
2.1.2	FILOSOFÍA INSTITUCIONAL	9
2.1.3	FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS	9
2.1.4	FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS.....	9
2.1.5	ANÁLISIS SITUACIONAL DEL CONTEXTO	10
2.1.6	REVISIÓN Y EVALUACIÓN	10
2.2	(RE)FORMULACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO DEL PROGRAMA	11
2.3	REFORMULACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR DEL PROGRAMA	11
2.3.1	CONCEPCIÓN DE CURRÍCULO.....	11
2.3.2	CONCEPCIÓN NUÑISTA DE CURRÍCULO.....	12
2.3.3	CARACTERIZACIÓN DEL MODELO CURRICULAR INSTITUCIONAL	14
2.3.4	NIVELES DE CONCRECIÓN DEL CURRÍCULO.....	17
3	MODELO DE PROYECTO EDUCATIVO DEL PROGRAMA.....	21
3.1	DATOS DEL PROGRAMA.....	21
3.2	ANTECEDENTES HISTÓRICOS	21
3.3	MARCO GENERAL DEL PROGRAMA	21
3.4	JUSTIFICACIÓN DEL PROGRAMA.....	21
3.5	RESULTADO DE LA EVALUACIÓN PRELIMINAR DEL PROGRAMA	21
3.6	VISIÓN.....	21
3.7	MISIÓN	21
3.8	PRINCIPIOS Y VALORES	22
3.9	OBJETIVOS DEL PROGRAMA.....	22
3.10	PERFIL DEL EGRESADO	22
3.10.1	COMPONENTE INSTITUCIONAL.....	22
3.10.2	COMPONENTE ESPECÍFICA DEL PROGRAMA	23
3.10.3	DIMENSIÓN PERSONAL	23
3.10.4	DIMENSIÓN PROFESIONAL	23
3.10.5	DIMENSIÓN OCUPACIONAL.....	23
3.11	EL SUJETO QUE APRENDE.....	23
3.12	EL SUJETO QUE ENSEÑA (PERFIL DEL DOCENTE)	24
3.13	ESTRUCTURA ACADÉMICO ADMINISTRATIVA	25
3.14	MODELO PEDAGÓGICO.....	25
3.15	META DE FORMACIÓN	25
3.15.1	RELACIÓN TRADICIONAL ENTRE EDUCACIÓN Y SECTOR PRODUCTIVO.....	26
3.15.2	EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA LABORAL	26

3.15.3	CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO (HOY)	27
3.15.4	GRADOS DE DEFINICIÓN Y MODOS DE FORMULACIÓN DE LAS COMPETENCIAS	36
3.16	CAMPOS DE FORMACIÓN.....	37
4	MODELO DE PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL.....	39
4.1	NIVELES DE FORMACIÓN.....	39
4.2	OBJETIVOS DE FORMACIÓN.....	40
4.3	PROGRAMACIÓN DE ASIGNATURAS.....	41
4.3.1	CONCEPTO DE ASIGNATURA.....	41
4.3.2	UNIDADES DE APRENDIZAJE O UNIDADES DIDÁCTICAS.....	43
4.3.3	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.....	43
4.3.4	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE.....	44
4.3.5	ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS.....	45
4.3.6	ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS.....	46
4.3.7	MEDIOS EDUCATIVOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS.....	52
4.3.8	AMBIENTES DE APRENDIZAJE.....	52
4.3.9	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.....	53
4.4	PLAN DE ESTUDIOS.....	60
4.4.1	ÁREAS DE FORMACIÓN.....	60
4.4.2	ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS.....	64
4.4.3	CRÉDITOS ACADÉMICOS.....	72
4.5	FORMACIÓN INVESTIGATIVA.....	74
5	PROCESO DE TRANSICIÓN.....	77
5.1	TRANSICIÓN CURRICULAR.....	77
5.2	CONCLUSIONES Y ESTRATEGIAS.....	78
5.3	IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE TRANSICIÓN.....	78
5.4	BENEFICIOS DE LA TRANSICIÓN.....	81
6	BIBLIOGRAFÍA.....	83

1 INTRODUCCIÓN

La Corporación Universitaria Rafael Núñez adelanta un proceso de reestructuración de sus programas académicos, orientado a la consolidación, apropiación e implementación de la filosofía institucional, en el marco de la normatividad establecida por el estado para instituciones educativas, particularmente de educación superior, y especialmente la que define los estándares de calidad para la creación y funcionamiento de programas académicos de pregrado en el país.

Este proceso se inició con una revisión de todos los programas académicos con el fin de identificar en cada uno, principalmente, sus fortalezas y debilidades en relación con el cumplimiento de los estándares mínimos de calidad exigidos por el ICFES a todos los programas académicos de pregrado del país y, en forma particular, su coherencia con la filosofía y el modelo pedagógico institucional; así mismo, se ha adelantado un proceso reflexivo de la comunidad académica de la institución dirigido a identificar, por un lado, condiciones favorables y, por otro, dificultades y limitaciones actuales para el cumplimiento de esos requisitos y formular, diseñar e implementar un plan de acción de mejoramiento de los proyectos educativos de los programas, con estrategias que faciliten el aprovechamiento y consolidación de las fortalezas y condiciones favorables y, a la vez, posibilite minimizar o compensar las debilidades, dificultades y limitaciones.

Los propósitos generales de estos lineamientos se orientan fundamentalmente a:

- Unificar el lenguaje, los criterios, conceptos y procedimientos utilizados en el proceso de estructuración y reestructuración de los currículos los programas
- Facilitar las relaciones, intercambios y colaboraciones interfacultades
- Generar armonía en las acciones, relaciones y procesos de carácter pedagógico y curricular de la institución
- Proponer una guía metodológica y conceptual para la creación y reestructuración de los programas académicos de la Institución
- Dinamizar los procesos de verificación y acciones para el cumplimiento de estándares de calidad para el Registro Calificado y la acreditación de los programas académicos
- Sentar las bases para procesos continuos de construcción y actualización curricular
- Promover una cultura de calidad y excelencia académica en la Corporación
- Servir de base para la formulación de los planes de desarrollo de los programas

Uno de los componentes más importantes de este plan de mejoramiento comprende el proceso de reestructuración curricular que se proyecta implementar en un período de dos años, iniciando a partir del segundo semestre de año 2003 hasta el primer semestre del 2005. Para adelantar este proceso se ha diseñado un Modelo Curricular Institucional (MCI) que se ajuste a las exigencias de los estándares mínimos de calidad y sea coherente con Proyecto Educativo Institucional y el Modelo Pedagógico de la Corporación; así mismo, se ha diseñado un programa de transición para ajustar los actuales esquemas curriculares de los programas a este MCI, de forma que minimice el impacto y los riesgos

LINEAMIENTOS CURRICULARES

de su implementación y facilite la adecuación gradual de las estructuras académicas y administrativas y de los recursos humanos, materiales y tecnológicos para posibilitar la implementación del MCI.

Los objetivos concretos del presente documento son proponer una metodología para adelantar el proceso de reestructuración de los diferentes programas de la institución, esbozar un Modelo de Proyecto Educativo de Programa y un Modelo Curricular Institucional que refleje la filosofía y la concepción institucional de la educación y un Plan Transición para la implementación de la reestructuración curricular; adicionalmente, realizar la identificación de planes y proyectos que es necesario implementar como apoyo a los proyectos de reestructuración de los programas .

2 METODOLOGÍA PARA LA REESTRUCTURACIÓN DE LOS PROGRAMAS

Un proceso de reestructuración de programas académicos, como el que actualmente se adelanta en la Corporación Universitaria Rafael Núñez, requiere que en cada programa se lleve a cabo una serie de revisiones, evaluaciones, reflexiones, conceptualizaciones y análisis que justifiquen, orienten y definan el grado de intervención a la que se someterá el proyecto educativo del programa y, en consecuencia, el alcance, los objetivos, las estrategias y la programación del proceso de reestructuración de su proyecto curricular. También es necesario que la institución defina unos lineamientos generales dirigidos a la consideración de aspectos de orden político y filosófico, académico y metodológico, administrativo y financiero, factores que son comunes a todos los programas y que repercuten de forma más o menos uniforme en cualquier decisión de cambio que cualquier programa de la institución se proponga implementar.

La primera consideración a la que se hace referencia es la metodología para concebir y formular o reformular, diseñar y planificar, programar y presentar el proyecto de reestructuración de los programas. El Gráfico 1, muestra el esquema del modelo metodológico para orientar los procesos de revisión y reestructuración que adelantan los programas de la CURN, que tendrá igual aplicación en futuros procesos de revisión y actualización permanentes de los proyectos educativos y curriculares. La secuencia superior comprende aspectos relacionados con propósitos de formación y compromiso con la calidad; en la inferior, estrategias y objetivos implicados en los procesos de enseñanza aprendizaje; en ambas aparece autoevaluación como proceso de regulación, que completa el ciclo que reiterado sucesivamente, asegura un proceso continuo de construcción curricular.

En el gráfico se muestran, encerradas en óvalos, las identificaciones de las fases metodológicas del proceso, cuya secuencia no responde estrictamente a un orden cronológico, ya que algunas pueden y, a veces, deben ejecutarse de forma simultánea con otra u otras fases; los rectángulos encierran referentes, objetos de estudio y resultados del proceso de reestructuración incluyendo los de formación y de aprendizaje.

REFERENTES DEL PROGRAMA

De acuerdo con lo anterior, la formulación del proyecto educativo de un programa académico y su correspondiente proyecto curricular, se encuentra sujeta a unos referentes que posibilitan su contextualización en el momento histórico en el que se inscribe y en marcos de índole política y legal; filosófica, pedagógica y epistemológica; y, socioeconómica, cultural y antropológica. Estos referentes se reflejan en la formulación de lo que actualmente se conoce, en el ámbito universitario, como Proyecto Educativo del Programa, el cual articula los propósitos institucionales promulgados en el PEI con la naturaleza, características y propósitos particulares del programa. Por razones de orden en la estructura y secuencia del presente documento, dichos referentes se presentan a continuación, no obstante su consideración y referencia debe incluirse como parte integral del Proyecto Educativo del Programa

2.1.1 MARCO POLÍTICO Y LEGAL

El marco político y legal del currículo de cualquier programa universitario de pregrado lo conforman, en lo general, la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, en lo particular la Ley 30 de 1992 o Ley de Educación Superior y el Decreto 2566 de 2003, en lo específico, las resoluciones de calidad para los programas de formación profesional de pregrado.

2.1.1.1. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

La Ley 115 de 1994, en su Artículo 5º, define los fines de la educación de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia que, en razón de su relevancia, se transcriben textualmente a continuación:

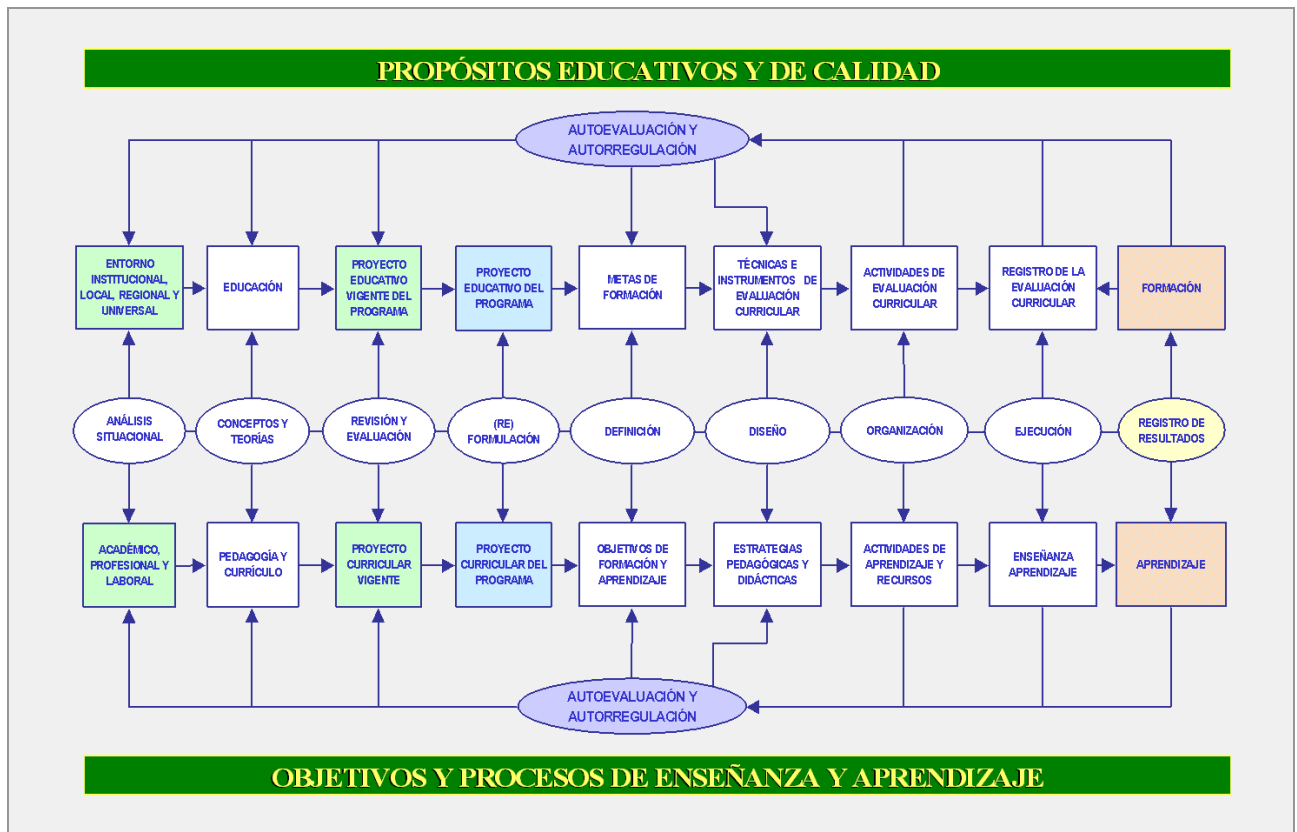
1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos;
2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad;
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación;
4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios;
5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber;
6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad;
7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones;
8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe;
9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país;
10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.

LINEAMIENTOS CURRICULARES

11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social;
12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre, y
13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo.

Estos fines comprenden el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano, aspectos que toman especial importancia en la definición de los propósitos institucionales, particularmente de los objetivos educacionales de los programas, especialmente para la formación personal de cualquier profesional.

Grafico 1: Modelo de Reestructuración, Revisión y Actualización Permanente del Programa



2.1.1.2 LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Por su parte, la Ley 30 de 1992, en sus Artículos 4º y 5º, se reafirma en los fines de educación antes mencionados, al establecer que:

“La Educación Superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra.”

y al definir los objetivos de la educación superior en Colombia como:

- 1) Profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país.
- 2) Trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones y, promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país.
- 3) Prestar a la comunidad un servicio con calidad, el cual hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución.
- 4) Ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional.
- 5) Actuar armónicamente entre sí y con las demás estructuras educativas y formativas.
- 6) Contribuir al desarrollo de los niveles educativos que le preceden para facilitar el logro de sus correspondientes fines.
- 7) Promover la unidad nacional, la descentralización, la integración regional y la cooperación interinstitucional con miras a que las diversas zonas del país dispongan de los recursos humanos y de las tecnologías apropiadas que les permitan atender adecuadamente sus necesidades.
- 8) Promover la formación y consolidación de comunidades académicas y la articulación con sus homólogas a nivel internacional.
- 9) Promover la preservación de un medio ambiente sano y fomentar la educación y cultura ecológica.
- 10) Conservar y fomentar el patrimonio cultural del país.

Adicionalmente, la misma Ley establece los campos de acción de la educación superior, como: “El de la técnica, el de la ciencia, el de la tecnología, el de las humanidades, el del arte y el de la filosofía.”. Estos se entienden como los campos profesionales en los que se organiza la educación superior en el país y se orienta la formación y la investigación y que, recontextualizados, definen los componentes de formación académica integral:

LINEAMIENTOS CURRICULARES

Tecnológico, Científico Natural, Matemático, Científico Social, Artístico, Humanístico y Filosófico (Díaz Villa, 2002)⁽²⁾

2.1.1.3 DECRETO 2566 DE 2003

Por otra parte, el Decreto 2566 de septiembre 10 2003 que define las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior, incluidos los programas técnicos profesionales, los tecnológicos y las especialidades., define 15 condiciones mínimas debe evidenciarse su cumplimiento ante el Ministerio de Educación Nacional, previo al otorgamiento por parte de éste del Registro Calificado, para programas que van a ser creados o están en funcionamiento. Las condiciones mínimas son:

1. Denominación académica del programa.
2. Justificación del programa.
3. Aspectos curriculares.
4. Organización de las actividades de formación por créditos académicos.
5. Formación investigativa.
6. Proyección social.
7. Selección y evaluación de estudiantes.
8. Personal académico.
9. Medios educativos.
10. Infraestructura.
11. Estructura académico administrativa.
12. Autoevaluación.
13. Políticas y estrategias de seguimiento a egresados.
14. Bienestar Universitario.
15. Recursos financieros.

Otras disposiciones contempladas en este decreto se refieren a la organización del trabajo de los estudiantes en créditos académicos, procedimiento para el registro calificado, ofrecimiento en lugares diferentes al de la sede principal, apertura de programas en convenio con otras instituciones, de la inspección y vigilancia de los programas académicos de educación superior y el régimen de transición.

2.1.1.4 RESOLUCIONES ESPECÍFICAS PARA PROGRAMAS DE PREGRADO

Por último el Ministerio de Educación Nacional, expidió dieciséis resoluciones de características específicas de calidad para programas de Educación Superior, éstas contienen aspectos propios de cada una de las áreas del conocimiento que, por su especificidad, no están contemplados en el Decreto 2566 de 2003. Estas resoluciones contienen condiciones que no se refieren a estructura curricular o plan de estudio sino a competencias y conocimientos que se consideran esenciales en la formación de cada uno de los profesionales o egresados.

Las siguientes son las últimas resoluciones:

LINEAMIENTOS CURRICULARES

RESOLUCIÓN N°	FECHA	PROGRAMAS
2767	13 de noviembre 2003	Administración
2768	13 de noviembre de 2003	Derecho
2769	13 de noviembre de 2003	Ciencias Exactas y Naturales
2770	13 de noviembre de 2003	Arquitectura
2772	13 de noviembre de 2003	Ciencias de la Salud
2763	13 de noviembre de 2003	Ingenierías
2774	13 de noviembre de 2003	Economía
3456	30 de diciembre de 2003	Artes
3457	30 de diciembre de 2003	Comunicación e Información
3458	30 de diciembre de 2003	Agronomía, Veterinaria y afines
3459	30 de diciembre de 2003	Contaduría Pública
3460	30 de diciembre de 2003	Humanidades
3461	30 de diciembre de 2003	Psicología
3462	30 de diciembre de 2003	Programas de formación hasta el nivel profesional por ciclos propedéuticos en las áreas de ingenierías, tecnologías de la información y administración
3463	30 de diciembre de 2003	Diseño
1036	22 de abril de 2004	Pregrado y especialización en educación

2.1.2 FILOSOFÍA INSTITUCIONAL

La filosofía institucional promulgada a través de la Visión, la Misión, los Principios y Objetivos contenidos en el PEI y el aparato normativo de la institución, representa el marco institucional de referencia para la formulación de los proyectos educativos y los diseños curriculares de sus programas, especialmente para definir los objetivos educacionales, los cuales se expresan en el perfil del egresado y constituyen el *sello institucional*.

2.1.3 FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS

Comprende las teorías y postulados psicológicos y pedagógicos en los que se fundamenta el Modelo Pedagógico institucional, base para el diseño de estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas y la organización de los contenidos y tiempos de aprendizaje. La interpretación de estas teorías en el ámbito particular de cada programa posibilita su interiorización, apropiación y adaptación por parte de todos los miembros del mismo, tanto docentes y estudiantes como directivos y administrativos.

La teoría constructivista de Piaget, el concepto de "zona de desarrollo próximo" de Vigotsky y su teoría de origen social del conocimiento y la teoría de "aprendizaje significativo" de Ausubel y la importancia que le concede a la identificación de las "ideas previas" de los estudiantes, son los principales postulados que le dan sustento teórico y conceptual al Modelo Pedagógico Nuñista y sirven de referentes para el diseño de diversos aspectos curriculares, implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De estas teorías se derivan las estrategias pedagógicas y didácticas, las técnicas de enseñanza-aprendizaje, los posibles ambientes y escenarios de aprendizaje y los criterios y técnicas de evaluación del aprendizaje.

Con base en lo anterior, la investigación orientada a la construcción del conocimiento con enfoque interdisciplinario, se constituye en la principal estrategia pedagógica que le da identidad a los proyectos curriculares de la Corporación Universitaria Rafael Núñez. Así mismo, la estrategia didáctica que se articula con la investigación como estrategia pedagógica, es el enfoque problémico del aprendizaje, que se fundamenta en los postulados *constructivistas* de Piaget, a partir de los cuales el conocimiento se concibe, no como una imagen exacta de la realidad, sino como una construcción particular que hace cada individuo de esa realidad como producto de su interacción con ella en un proceso de mutua transformación; según Vigotsky, dicha construcción se valida socialmente y se constituye en un patrimonio social; la teoría del *aprendizaje significativo* de Ausubel, sostiene que el aprendizaje es más efectivo y duradero si se construye en un contexto de aplicación real de interés para el aprendiz.

2.1.4 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

Aquí se busca relacionar el cuerpo de conocimientos del programa con las distintas disciplinas, saberes y prácticas a los que corresponden, de forma que se reflexione acerca de su estructura interna, su objeto y métodos de estudio y la evolución histórica de sus paradigmas o perspectivas teóricas, buscando con esto favorecer, por una parte,

los procesos investigativos y la integración disciplinaria y, por otra, dinamizar los procesos de aprendizaje, en función de las dinámicas de construcción de los conocimientos en esas disciplinas y saberes y facilitar la aplicación contextualizada de los mismos, con base en su perspectiva histórica y su impacto social.

2.1.5 ANÁLISIS SITUACIONAL DEL CONTEXTO

Corresponde a la justificación del programa y comprende lo siguiente:

- Un estudio analítico, crítico y reflexivo de las necesidades del país y la región, con una perspectiva universal, que se constituye en la fuente de objetos de estudio, problemas de investigación y definición de campos de acción del programa, elementos esenciales de su proyecto curricular.
-
- Estudio de la demanda estudiantil en el área profesional del programa que, además de servir de base para justificar la existencia del programa, es fuente de información referente al origen, cultura y condición socio-económica de los aspirantes, base esta última, para la definición de los perfiles de los aspirantes y de los alumnos del programa, mencionados en apartes posteriores.
-
- La identificación de las oportunidades potenciales o existentes de desempeño laboral y de las tendencias del ejercicio profesional en el área del programa, se constituyen en el fundamento para definir la dimensión ocupacional del perfil del egresado y los énfasis y particularidades de las dimensiones personal y profesional.
-
- Determinar “el estado actual de la formación en el área de conocimiento del programa propuesto, en el ámbito nacional e internacional”, que se relaciona con los fundamentos epistemológicos antes analizados, y “los aportes que lo diferencian de otros programas de la misma denominación o semejantes” tiene como finalidad ubicar el proyecto curricular en condiciones de comparabilidad con programas similares y facilitar la diferenciación y definición de la identidad del programa dentro de unos estándares nacionales e internacionales.
-
- La coherencia con el PEI, se logra al tomar la filosofía institucional referida en la sección 2.1.2 y los objetivos educacionales como referente del proyecto educativo y diseño curricular del programa, expresados en la sección 3.9.

2.1.6 REVISIÓN DE LA NORMATIVIDAD Y AUTOEVALUACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO.

El punto de partida lógico es la autoevaluación del proyecto educativo vigente del programa (explícito o implícito) y del actual proyecto curricular, con el fin de determinar su correspondencia con los referentes actuales de los programas de su naturaleza y el cumplimiento de las condiciones derivadas de ellos. Esta revisión se realiza, a la luz de la normatividad vigente que contiene los lineamientos políticos y legales que rigen la educación en Colombia, y establece las condiciones mínimas de calidad para programas universitarios de pregrado; en estas últimas se señala la importancia, y el carácter de exigencia, de tomar como referencia para justificar la existencia y funcionamiento del

programa, el análisis situacional del contexto tomando en consideración dimensiones de orden social, económico y cultural; científico, académico y laboral; político, legal e institucional; y, por último, en los ámbitos local, regional y global. Los resultados de esta autoevaluación se expresan en términos de fortalezas y condiciones favorables, por una parte, y debilidades, limitaciones y dificultades, por otra, para ajustarse a todas las exigencias establecidas. La evaluación es un proceso que implica reflexión, análisis, investigación, autocrítica, organización y compromiso con la calidad.

Esta autoevaluación debe realizarse dentro de un marco conceptual y teórico, con base en el cual la institución define su concepción de educación, por una parte y de pedagogía y currículo, por otra, de tal forma que en cada uno de sus programas se tenga conciencia plena de cuáles son la naturaleza, los propósitos, el direccionamiento, las estrategias y la organización de los procesos de formación en la institución.

2.2 (RE)FORMULACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO DEL PROGRAMA

A partir de los resultados de la revisión y autoevaluación descrita en el aparte anterior, cada programa formula o reformula su Proyecto Educativo del Programa (PEP), el cual es al programa lo que el PEI es a la Institución; en este documento se expresa la filosofía y propósitos del programa, enmarcados en la filosofía y propósitos institucionales; es la contextualización del PEI en el ámbito del programa y representa el referente más próximo del proyecto curricular. Los elementos mínimos que debe incluir el PEP, para que éste cumpla su función de guía y norte de las actividades del programa, se presentan a manera de un Modelo de Proyecto Educativo del Programa, con el fin de ofrecer un esquema que oriente su formulación; estos elementos y las orientaciones para su definición son motivo de análisis en el Capítulo 3 de este documento.

2.3 REFORMULACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR DEL PROGRAMA

La reformulación del proyecto curricular de un programa depende de la concepción de currículo en la época, lugar, cultura y grupo social para los que se conciba el programa y de la filosofía, paradigmas y propósitos que lo fundamentan. Como primera medida se presenta en el siguiente numeral, un análisis del concepto de currículo, atendiendo a la concepción actual de educación, en función del análisis del contexto en distintas dimensiones; luego, la concepción de currículo que asume la Corporación Universitaria Rafael Núñez; y, por último, se presenta una guía para la reformulación y organización del proyecto curricular, contenida en el Modelo Curricular Institucional.

2.3.1 CONCEPCIÓN DE CURRÍCULO

La formulación de un modelo curricular implica la definición de una concepción particular de currículo la cual define, a su vez, la composición y análisis del mismo. La conceptualización del término currículo es diferente en distintos encuadres teóricos y de acuerdo con lo que se entiende por *educación* (Filosofía de la Educación) y es clave para la reflexión pedagógica y la fundamentación teórica de toda acción docente (Luppi, 2002)⁽⁹⁾; coincidiendo con lo anterior, Posner (2001)⁽¹²⁾ asegura que la concepción de

currículo está determinada por planteamientos filosóficos y políticos en torno al problema de la educación y cada concepción tiene implicaciones éticas y políticas. Por su parte, Stenhouse plantea una definición amplia que implícitamente contempla dichos aspectos, al considerar el currículo "como un medio para comunicar los principios y los rasgos esenciales de un propósito educativo, de manera que permanezca abierto a la discusión y pueda ser efectivamente trasladado a la práctica" (Citado en Luppi, 2002)⁽⁹⁾.

Acudiendo de nuevo a Posner, encontramos que en la historia reciente del currículo se destacan tres concepciones bien diferenciadas para definirlo: una centrada en los *fin*es esperados del proceso educativo, otra en los *medios* que se han de utilizar en dicho proceso y, la tercera, se focaliza en los aprendizajes y métodos reales de enseñanza. Posiciones más abiertas no conciben los medios independientes de los fines ni estos últimos separados de los resultados reales del acto educativo (Posner, 2001)⁽¹²⁾. Estas últimas, han definido una concepción de currículo como elemento organizador e integrador de las actividades educativas, con un orden y una secuencia que contempla la definición de las metas de formación, la planeación, organización y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje y la confrontación permanente de los resultados reales de aprendizaje y formación con las metas de formación y objetivos de aprendizaje propuestas. Aquí, es necesario hacer la distinción entre metas de formación, que se refiere a propósitos educativos en sentido amplio, y objetivos de aprendizaje, que comprenden los resultados esperados de actividades concretas de enseñanza-aprendizaje, que contribuyen al logro de las primeras, ya sea como objetivos específicos o como medios.

En el ámbito nacional, a partir de la expedición de las leyes 30 de 1992 (Ley de Educación Superior) y 115 de 1994 (Ley General de Educación) y con la expedición de las normas que las reglamentan, se redefine el marco filosófico, político, social y económico de la educación en Colombia, en todos los niveles y modalidades, con base en el cual las instituciones de educación definen su filosofía, sus propósitos educativos y, en consecuencia, su concepción curricular. El decreto 2566 de 2003 establece las condiciones mínimas de calidad para programas de pregrado y especialidades y sugieren una concepción general de currículo (con sentido social, interdisciplinario, que propenda por la formación integral). Particularmente, para cada campo profesional, especialmente en lo relacionado con competencias profesionales y la organización del conocimiento se han expedido las resoluciones respectivas. (Ver tabla)

Por otra parte, la Ley General de la Educación, en su Artículo 76, establece una concepción de currículo que privilegia, tanto los fines como los planes y medios necesarios para lograrlos, al expresar que *"es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional"*.

2.3.2 CONCEPCIÓN NUÑISTA DE CURRÍCULO

Tomando como referencia este marco, en la Corporación Universitaria Rafael Núñez se concibe el currículo como el conjunto organizado e interrelacionado de los siguientes elementos:

LINEAMIENTOS CURRICULARES

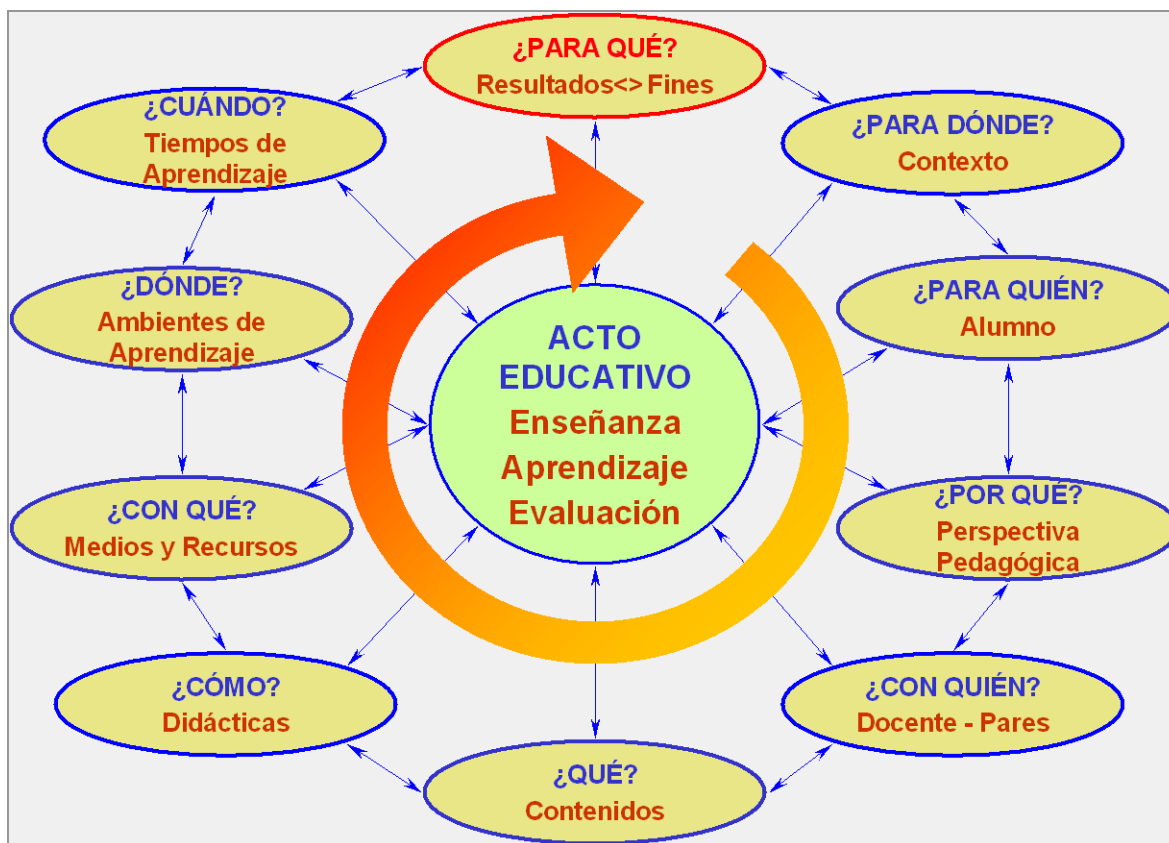
- Objetivos de formación
- Objetivos de aprendizaje
- Contenidos de aprendizaje
- Estrategias pedagógicas
- Estrategias y técnicas didácticas
- Recursos humanos, materiales y tecnológicos
- Ambientes de aprendizaje
- Resultados de aprendizaje
- Objetos, criterios y técnicas de evaluación y registro
- Sistema de créditos académicos
- Formación investigativa
- Proyección social

La definición de estos elementos se basa en distintos referentes, que son:

- Marco político y legal (Políticas y normas de educación)
- Filosofía institucional (PEI CURN y normas internas)
- El Proyecto Educativo del Programa (PEP)
- Fundamentos psicopedagógicos (Modelo Pedagógico CURN)
- Fundamentos epistemológicos (Estructura, objeto, paradigmas y métodos de disciplinas, saberes y prácticas en los que se basa el programa)
- Análisis situacional del contexto (Social, económico, político y cultural)
- Meta de formación (Perfiles del egresado)
- Competencias del egresado (terminales)
- Sujeto que aprende (Perfiles del aspirante y del estudiante)
- Sujeto que enseña (Perfil del docente)

Esta concepción de currículo implica una visión amplia del proyecto curricular y la atención a todos los elementos del mismo, tanto a los que se refieren a los fines, como a los medios, los actores, los recursos, los resultados y la evaluación. Es un currículo que busca responder anticipada y adecuadamente una serie de preguntas clave; las respuestas a estas preguntas le dan sentido y significado al momento mismo de su materialización: el *acto educativo*, y constituyen los elementos esenciales que debe contener un proyecto curricular. En la Gráfica 2, se muestra una representación de dichas preguntas y los elementos que les dan respuesta en esta concepción curricular y se señalan con flechas de doble sentido las múltiples relaciones que es necesario definir, para lograr una propuesta curricular articulada, coherente y consistente.

Gráfica 2: Elementos y relaciones en la concepción curricular Nuñista.



2.3.3 CARACTERIZACIÓN DEL MODELO CURRICULAR NUÑISTA

El currículo en la CURN se entiende como un proceso de construcción permanente de carácter investigativo, que busca definir una organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje orientadas a unos propósitos de formación; cada fase de desarrollo del proceso de construcción lleva a unos resultados que son considerados como avances y expresiones constructivas del proceso, como acuerdos teóricos, conceptuales y metodológicos; resultados que se constituyen en punto de partida para la continuación de la búsqueda mediante un proceso de aproximaciones sucesivas al proyecto curricular.

La estructura curricular, entendida ésta, como una estructura dinámica, requiere de la participación crítica y reflexiva de los colectivos de docentes, quienes a través del seguimiento objetivo y la evaluación de los procesos, detectan obstáculos y avances que permiten realizar la reconceptualización y reorientación de la labor emprendida. (López, 1995: Citado en el Modelo Pedagógico CURN)⁽⁸⁾. De esta manera resulta un currículo hipotético, caracterizado por la flexibilidad, la apertura y la pertinencia y entendido como un proceso educativo de construcción socio-cultural, que se desarrolla en espacios de

LINEAMIENTOS CURRICULARES

enseñanza-aprendizaje, donde maestros y alumnos dan vida al acto pedagógico (Modelo Pedagógico CURN).

Esta propuesta curricular reconoce en la integración, dialogo e interacción de saberes alrededor de situaciones problemáticas reales, un camino posible y factible para la construcción de currículos integrados, con pertinencia académica y pertenencia social, para lo cual se busca transformar la concepción tradicionalista de las asignaturas, de conjuntos parceladores de campos disciplinares, regionales o prácticos, a ser tratados con una visión integral de los mismos campos que reflejen su estructura, su fundamentación epistemológica, sus métodos y objetos de estudio; se busca debilitar las fronteras tradicionalmente herméticas de las asignaturas y construir puentes que las atraviesen, a través de los cuales se realice el dialogo y la interacción entre los saberes que en ellas se organizan para ser estudiados, enseñados y aprendidos; surge entonces, la interdisciplinariedad como una de las características esenciales de este modelo curricular. Así mismo, se busca fortalecer el concepto de núcleo temático y problemático como unidad integradora de saberes y prácticas que, a través de estrategias metodológicas activas, se orientan a objetivos concretos y posibilitan la generación de líneas y proyectos de investigación con proyección comunitaria (López, 1995: Citado en el Modelo Pedagógico CURN)⁽⁸⁾.

Articulando lo anterior con las políticas educativas actuales, especialmente en lo referente a los fines y objetivos de la educación superior y en particular de los programas universitarios de pregrado, se encuentra que es necesario orientar el currículo al desarrollo de competencias en los alumnos y futuros egresados que los capaciten para actuar e interactuar en ambientes profesionales, laborales, científicos, políticos, culturales, sociales y comunitarios, de forma eficaz y eficiente, solidaria y democrática, ética y moral, pacífica y conciliadora; para constituirse en un agente proactivo y transformador de las realidades de esos ambientes, encaminados a la integración, el desarrollo y el mejor estar de las comunidades.

Concretando lo anterior en los elementos que se señalaron como integradores de la estructura curricular, se pueden caracterizar estos de la siguiente manera:

- Objetivos de formación y de aprendizaje expresados en términos de competencias
- Contenidos de aprendizaje diversos que contemplan los actitudinales y valorativos, cognoscitivos y procedimentales.
- Estrategias pedagógicas activas y participativas derivadas de la concepción constructivista, entre las que se destaca la investigación como método activo de construcción y contextualización de conocimientos.
- Estrategias y técnicas didácticas orientadas al abordaje de problemas como pretextos para la construcción de aprendizajes, objetivos y metas de formación.
- Maestros y Alumnos como actores principales del acto educativo, colaboradores en los procesos de construcción de saberes y prácticas y activos participantes de los procesos de construcción curricular, desde la misma formulación de propósitos y objetivos hasta su implementación, seguimiento, evaluación y retroalimentación.

LINEAMIENTOS CURRICULARES

- Recursos materiales y tecnológicos adecuados, actualizados y suficientes para los objetivos, técnicas y actividades previstas.
- Ambientes de aprendizaje variados, alternados, inusitados y reales.
- Resultados de aprendizaje como objeto de evaluación y elemento de contraste con los resultados esperados
- Objetos, criterios y técnicas de evaluación y registro, adecuados a la naturaleza del currículo, es decir, procesos de evaluación objetivos, abiertos, flexibles, diversos, permanentes, continuos y formativos
- Sistema de créditos académicos que refleje la intensidad del trabajo académico de los estudiantes y de los tiempos dedicados a su aprendizaje y, en consecuencia, que posibilite la homologación de estudios, validación de títulos y la movilidad e intercambios interinstitucionales de estudiantes
- Formación investigativa como medio y objetivo de los procesos de construcción de conocimientos y como estrategia de iniciación y fortalecimiento de una cultura científica e investigativa, tanto de alumnos como de docentes

En resumen, la concepción curricular que se asume en la CURN tiene implícitas unas características que le dan identidad y sentido al Modelo Curricular Institucional, entre las que es posible destacar las siguientes:

Flexibilidad: Posibilidades de adaptación y actualización sin traumatismos, ante cambios del contexto, de los actores y de los medios y recursos. Se conciben diferentes dimensiones de la flexibilidad, relacionadas con distintos aspectos del currículo, como: los propósitos de formación y los objetivos de aprendizaje, los contenidos y las metodologías, los ambientes o escenarios de aprendizaje y la utilización de los recursos, los tiempos y los ritmos de aprendizaje, la evaluación y retroalimentación del proceso educativo.

Apertura: Que lo convierte en uno de los principales instrumentos para atender y responder a la diversidad, la cual se manifiesta en los distintos niveles de concreción del currículo: en la naturaleza de los programas, en la naturaleza de los contenidos, en la cultura pedagógica y profesional de los docentes y, especialmente, en las capacidades y posibilidades de aprendizaje, motivaciones e intereses particulares de los alumnos.

Interdisciplinariedad: Consiste en la interacción y el diálogo de saberes alrededor de situaciones problémicas en espacios de debate, reflexión, construcción y aplicación de conocimientos, con los métodos propios de la investigación científica.

Investigación: Como estrategia pedagógica para la construcción de aprendizajes y como método de abordaje uni, multi e interdisciplinario de problemas y situaciones problémicas que se toman como pretexto para dichas construcciones o como objetos de estudio para la transformación de realidades del contexto.

Orden: Esta representado en la organización de los objetivos de formación, los contenidos de aprendizaje y las actividades de enseñanza aprendizaje en función de las posibilidades y necesidades cognitivas de los alumnos

Secuencia: Implica la relación y articulación de los objetivos de aprendizaje y los contenidos que le dan continuidad y coherencia al proceso formativo

LINEAMIENTOS CURRICULARES

Participación: De colectivos de docentes, administrativos y estudiantes, en su formulación, construcción, implementación y evaluación

Integración: Es el sentido de unidad que se deriva de un proceso de construcción orientado a un propósito central: las metas de formación, y que es una respuesta polifónica y participativa a las preguntas esenciales del currículo

Coherencia: Deriva de las múltiples relaciones e interrelaciones que existen entre los diferentes elementos del currículo y entre estos y las actuaciones de todos los agentes implicados en el proceso educativo.

Pertinencia académica: Se basa en la relevancia de los objetivos de formación y contenidos de aprendizaje, producto de la selección reflexiva y consensuada de los mismos por parte de colectivos de docentes y participación de los estudiantes, como respuesta a las necesidades del medio y al desarrollo social e individual⁽⁸⁾.

Pertenencia social: Se refiere a la consideración de espacios de reflexión, investigación y trabajo académico y perfiles de formación que respondan a las necesidades reales de la comunidad que participa en el desarrollo del currículo, el cual "debe responder por la exigencia de arraigo, identidad y compromiso" de todos y cada uno de los actores involucrados en el proceso de construcción curricular⁽⁸⁾.

2.3.4 NIVELES DE CONCRECIÓN DEL CURRÍCULO

En un sistema educativo suelen darse distintos niveles de concreción del currículo, para cada nivel educativo, dependiendo de las políticas educativas estatales. Para el caso específico de la educación superior universitaria de pregrado en Colombia, se pueden distinguir seis niveles de concreción del currículo: políticas de estado, lineamientos curriculares institucionales (universidad), proyecto curricular de programa, diseño curricular de período (módulo, semestre o año), programación de asignaturas y programación de unidad de aprendizaje.

En el primer nivel, las políticas de estado colombiano en materia de educación superior analizadas en el presente capítulo encierran, como ya se indicó en su momento, una concepción de currículo y un sistema de condiciones mínimas de calidad de programas universitarios de pregrado. Su propósito es definir una cultura educativa y profesional en el ámbito nacional, establecer unos elementos que posibiliten la caracterización y comparación de programas similares, la verificación de sus niveles de calidad y la movilidad de los estudiantes entre programas e instituciones.

En el segundo nivel, las instituciones pueden formular un modelo curricular institucional que oriente a los programas, independientemente de su naturaleza, en la formulación de sus proyectos curriculares; con esto se busca definir además, los elementos comunes que deben identificar los programas de la institución, en la educación que imparten y en la formación de los alumnos y egresados; este es uno de los objetivos esenciales del presente documento, que incluye el Modelo Curricular Institucional (MCI).

LINEAMIENTOS CURRICULARES

El tercer nivel corresponde a la formulación del proyecto curricular del programa; comprende la contextualización del MCI de acuerdo con la naturaleza y particularidades del programa. Es la definición de los aspectos curriculares básicos del programa, a los que hace referencia la condición mínima No. 3, establecida para programas de pregrado. A partir de este nivel, la concreción del currículo se realiza al interior de cada programa, con la participación de todos los miembros y con el apoyo de instancias institucionales.

El cuarto nivel corresponde a la programación de cada asignatura, lo cual se materializa en el Proyecto Académico de Trabajo (PAT) de la asignatura.

El quinto nivel de concreción del currículo se lleva a cabo en la programación de los períodos académicos en que se organiza el plan de formación del programa; en el caso particular de la CURN, esta programación se materializa en el Proyecto Académico de Trabajo (PAT) colectivo que deben formular los docentes de cada semestre o año.

El sexto y último nivel de concreción del currículo corresponde a la programación de las actividades, a través de las cuales se lleva a la práctica la propuesta curricular del programa; cada una de estas actividades es una unidad de análisis y organización de los PATs de las asignaturas

Entre estos niveles de concreción del currículo debe establecerse una articulación que permita garantizar que los resultados (aprendizajes) obtenidos en la implementación de la programación correspondiente al sexto nivel (acto educativo), responda a las expectativas (objetivos, metas y fines de formación) expresadas en cada uno de los niveles anteriores. Sólo así, es posible esperar que se alcancen los objetivos del programa, los propósitos institucionales y los fines de la educación establecidos en la Ley. En la Tabla 1, se muestra una síntesis de los niveles de concreción del currículo, sus propósitos, los resultados del proceso realizado en cada uno y sus responsables y participantes.

Tabla 1: NIVELES DE CONCRECIÓN DEL CURRÍCULO			
NIVEL	FINES	RESULTADOS	RESPONSABLES Y PARTICIPANTES
I	Definir las políticas educativas del estado	Leyes, Decretos y Normas	El Gobierno Nacional y Territorial

LINEAMIENTOS CURRICULARES

Tabla 1: NIVELES DE CONCRECIÓN DEL CURRÍCULO			
NIVEL	FINES	RESULTADOS	RESPONSABLES Y PARTICIPANTES
II	Definir los lineamientos institucionales para la formulación y construcción del proyecto curricular de las facultades y programas	Modelo de Proyecto Educativo de programa y Modelo Curricular Institucional y lineamientos para su implementación y contextualización en las facultades y programas	Comité Curricular Central con el apoyo y aporte de las distintas unidades académicas y administrativas
III	Formulación de los aspectos básicos del Proyecto Curricular de la facultad o programa	Aspectos curriculares básicos de la facultad o programa. Se definen niveles de formación, objetivos de formación, estrategias pedagógicas y didácticas y plan de estudios. (Comprende el objeto de verificación de la condición mínima No. 3) se calculan los tiempos de trabajo académico de los estudiantes, que son la base para el cálculo de los créditos académicos; y, se determinan los tiempos de dedicación del docente, base para definir los términos de vinculación del mismo	Directivas de la facultad o programa con la participación y aporte de todos los estamentos de la unidad académica
IV	Planificación del plan de formación de cada nivel (semestre o año) en los que se organiza el currículo del programa o facultad	En este nivel se definen los objetivos de formación (competencias), en niveles de complejidad que correspondan con los niveles en que se concibe el desarrollo del alumno, desde su ingreso como bachiller hasta su egreso como profesional. Se presentan propuestas de Núcleos Problémicos o Temáticos que requieren la integración de los saberes alrededor de la solución interdisciplinaria de una situación problema. Se definen estrategias pedagógicas, técnicas didácticas y se diseña el programa de las asignaturas o saberes	Colectivo de docentes de cada nivel de formación con el aporte de representantes de los estudiantes

LINEAMIENTOS CURRICULARES

Tabla 1: NIVELES DE CONCRECIÓN DEL CURRÍCULO			
NIVEL	FINES	RESULTADOS	RESPONSABLES Y PARTICIPANTES
V	Programación de asignaturas (PAT individual y PAT colectivo)	<p>Aspectos generales del Proyecto Académico de Trabajo (PAT) de asignatura. Se definen objetivos; se diseñan estrategias y técnicas didácticas; se seleccionan los temas o problemas específicos que deberán analizarse, a manera de proyectos de investigación y, se definen criterios y objetos de evaluación</p> <p>Proyecto Académico de Trabajo (PAT) colectivo, en el que se definen los objetivos de formación y se elaboran propuestas de integración e interacción de los distintos saberes que contribuyen al logro de dichos objetivos; esto requiere de los docentes participantes un dominio integral del saber principal, esencia de su labor docente, de su método, estructura y organización y de las posibilidades de interacción e integración con otros saberes. Se seleccionan los temas o problemas que deberán analizarse de forma interdisciplinaria, a manera de proyectos de investigación;</p>	Docente de cada asignatura con la participación y aporte de los estudiantes
VI	Diseño de Unidades de Aprendizaje	Programación de actividades de aprendizaje del Proyecto Académico de Trabajo (PAT) colectivo y de asignatura. Se definen objetivos y contenidos de aprendizaje y los indicadores de logro; se diseñan técnicas didácticas y se seleccionan los medios y recursos didácticos; se definen las técnicas y actividades de evaluación; se organizan los tiempos de trabajo académico de los estudiantes.	Docente de cada asignatura con la participación y aporte de los estudiantes

Teniendo en cuenta el orden de los niveles de concreción del currículo, el primer nivel que trata sobre las leyes, decretos y normas han sido descritos en la primera parte de este documento, a continuación se presentan los elementos del segundo nivel que tratan explícitamente sobre el modelo del Proyecto Educativo del Programa y el Modelo Curricular Institucional; al interior de estos dos modelos se dan todas las bases para que cada programa formule o reformule su currículo en una experiencia real y desarrolle desde el tercero hasta el sexto nivel.

Los elementos que intervienen para la construcción del currículo, tanto en su conceptualización, como en el procedimiento para concretarlo, se describen en el capítulo

tres, orientando la elaboración del PEP, y en el capítulo cuatro, donde se trata ampliamente el Modelo del Proyecto Curricular Institucional.

3 MODELO DE PROYECTO EDUCATIVO DEL PROGRAMA

3.1 DATOS DEL PROGRAMA

Contiene los datos identificadores del programa como Registro ICFES, denominación, título que otorga, duración, jornada, modalidad, localización, criterios de selección, etc.

3.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Consiste en una reseña histórica del programa que busca mostrar cómo ha sido el proceso de su desarrollo y la evolución de su proyecto curricular, cuál es su tradición y su impacto social y el de sus egresados y demás información que dé cuenta de la identidad y características del programa y su relación con el contexto institucional, geopolítico, socioeconómico y cultural.

3.3 MARCO GENERAL DEL PROGRAMA

Recoge algunos de los referentes del programa, como son el marco político y legal, la filosofía institucional y el marco teórico y conceptual que fundamenta el programa.

3.4 JUSTIFICACIÓN DEL PROGRAMA

Se refiere al análisis situacional del contexto del programa que justifica su existencia y demuestre su objeto social.

3.5 RESULTADO DE LA EVALUACIÓN PRELIMINAR DEL PROGRAMA

Presenta los resultados iniciales del proceso de verificación de las condiciones mínimas de calidad en el programa; esta es la base que justifica cualquier acción de reestructuración del programa.

3.6 VISIÓN Y MISIÓN

Estas se expresan desde la Visión y la Misión institucionales, definiéndose ampliamente en el objetivo general y los objetivos específicos del programa

3.7 PRINCIPIOS Y VALORES

Además de los principios y valores institucionales, comprende aquellos que, en razón de su naturaleza y sus campos de acción, el programa se propone inculcar en la personalidad de sus estudiantes y futuros egresados y, de los que espera, que directivos, docentes y administrativos sean ejemplo de vida.

3.8 OBJETIVOS DEL PROGRAMA: General y Específicos

Definen en forma más detallada y concreta la misión del programa. Deben formularse de manera que expresen acciones concretas, alcanzables y verificables, cuyos logros contribuyan al cumplimiento de la misión y encaminen al programa a ese estado pretendido en la visión.

3.9 PERFIL DEL EGRESADO

Expresa en forma concreta los propósitos institucionales de formación y específicos del programa, en el que se distinguen dos **componentes** y tres **dimensiones**: los componentes **institucional** y **específico del programa** y las dimensiones **personal**, **profesional** y **ocupacional** del perfil.

3.9.1 COMPONENTE INSTITUCIONAL

Comprende los objetivos educacionales que le son comunes a todos los programas de la institución y cuyo logro se constituye en el *sello institucional* que debe identificar a todo profesional Nuñista. Se definen, como se mencionó antes, a partir de la filosofía institucional, que a su vez refleja los propósitos educativos establecidos en la política educativa estatal. Los valores y capacidades que debe comportar todo egresado de la CURN son los siguientes:

- Formación humanística
- Actitud ética
- Solidaridad, sensibilidad y comportamiento social
- Valores civiles, democráticos y de convivencia pacífica
- Cultura ecológica y principios de desarrollo sostenible a escala humana
- Cultura científica y capacidad investigativa
- Pensamiento flexible, reflexivo, analítico y creativo
- Capacidad para identificar, formular, analizar y solucionar problemas
- Capacidad comunicativa y disposición al dialogo y la conciliación
- Disciplina y capacidad de aprendizaje autónomo
- Capacidad de interacción en equipos multi, ínter y transdisciplinarios
- Liderazgo e iniciativa para el cambio y la innovación
- Cultura de Calidad
- Dominio del inglés como segunda lengua
- Cultivo de vocaciones y talentos artísticos, literarios y deportivos

3.9.2 COMPONENTE ESPECÍFICO DEL PROGRAMA

Se refiere a los objetivos que le son propios a determinada disciplina o profesión y campo disciplinar o profesional correspondiente, y a aquellos que el programa defina como parte de un área de complementación, de profundización o de énfasis, que caracterizan al futuro profesional y lo identifican como egresado de ese programa o facultad. Estos objetivos se derivan de otros referentes, tales como el análisis situacional del contexto y los fundamentos epistemológicos de la profesión.

3.9.3 DIMENSIÓN PERSONAL

Es el conjunto de valores y principios, conocimientos y habilidades, actitudes y comportamientos que debe reunir un individuo, para que se constituya en un ser espiritual, mental y corporalmente realizado y en continuo desarrollo, un miembro ejemplar de familia, un ciudadano de su localidad y del mundo y un verdadero agente de transformación de la sociedad.

3.9.4 DIMENSIÓN PROFESIONAL

Comprende las áreas del conocimiento y prácticas que fundamentan el ejercicio de una profesión; los principios y valores que rigen el ejercicio de ésta y las posibilidades y formas de aplicación de dichos conocimientos en contextos reales, así como los métodos y técnicas para su desarrollo.

3.9.5 DIMENSIÓN OCUPACIONAL

Define las funciones e identifica los ambientes de ejercicio profesional en los que el egresado de un programa puede desempeñarse con éxito, mediante la aplicación de conocimientos relevantes, atendiendo a unos claros valores éticos, morales, políticos, sociales y culturales.

3.10 EL SUJETO QUE APRENDE

Busca identificar las características particulares de los estudiantes del programa, desde su condición de aspirante y a través de su proceso de desarrollo personal y profesional en la institución, tomando en consideración su origen geográfico, socio-económico y cultural. Es un aspecto cuya importancia se resalta en el Modelo Pedagógico institucional para la definición de los niveles y las posibilidades de desarrollo del alumno y los ritmos de aprendizaje adecuados a estas condiciones. Por lo cual es fundamental para el diseño curricular la definición de:

- El perfil del aspirante
- El perfil del estudiante

3.11 EL SUJETO QUE ENSEÑA (PERFIL DEL DOCENTE)

El docente es un actor que puede y debe desempeñar múltiples funciones en el proceso educativo y su participación en el ambiente académico puede darse en distintos frentes; su función principal de docencia se complementa con la gestión, formulación y participación en proyectos de investigación y proyección social; además, se perfila como función primordial del docente su activa participación en procesos de autoevaluación y autorregulación, principalmente, las orientadas a la evaluación, revisión y regulación continua del currículo, para asegurar su permanente actualización y ajuste a la dinámica de factores que le sirven de referencia; eventualmente, tiene la oportunidad de vincularse a los órganos de gobierno, dirección y asesoría del programa y colaborar con las funciones de instancias institucionales; todo lo anterior, exige de este actor del proceso educativo, un conjunto de competencias genéricas cuyo desarrollo se inicia a través de experiencias y procesos de capacitación previos a su vinculación a la institución y otras específicas que desarrolla permanentemente, durante su vivencia en la institución, como un proceso de crecimiento continuo que la CURN fomenta y apoya a través de diversos eventos académicos de capacitación, actualización e intercambio docente y, a la vez, exige como condición indispensable para la permanencia de los miembros de su cuerpo de profesores. Entre las principales competencias que definen la identidad del docente Nuñista, además de los valores y capacidades establecidas institucionalmente para el perfil de los egresados, se tienen las siguientes:

- Competencias pedagógicas y didácticas que posibiliten procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos, programados, organizados y con intencionalidad explícita
- Conocimiento y apropiación de la normatividad de la educación en Colombia y la comprensión de sus implicaciones en los lineamientos institucionales, así como las políticas y lineamientos internacionales para la educación en general y, especialmente, para la educación superior, promulgados y promovidos por distintas entidades continentales y mundiales y agremiaciones profesionales.
- Conocimiento y apropiación de la filosofía, políticas y normatividad de la CURN
- Conocimiento y apropiación del Modelo Pedagógico Institucional y comprensión de las teorías y postulados filosóficos, psicológicos, pedagógicos, sociológicos, políticos y culturales que lo fundamentan
- Competencias para la gestión, formulación y ejecución de proyectos de investigación, buscando su articulación con acciones de proyección social y creando espacios para promover la investigación formativa contemplada en los Proyectos Académicos de Trabajo (PATs)
- Competencias investigativas orientadas al desarrollo de procesos de autoevaluación y autorregulación, especialmente, a procesos de revisión y actualización curricular y evaluación y desarrollo de su propia práctica docente
- Conocimiento epistemológico y disciplina de estudio permanente del área del conocimiento objeto de su práctica docente, con una perspectiva interdisciplinaria que le posibilite su interrelación con otros saberes.

3.12 ESTRUCTURA ACADÉMICO ADMINISTRATIVA

En este aparte se muestra la estructura académico-administrativa (organigrama) que apoya las actividades del programa y cómo se relaciona ésta con la estructura organizativa de la institución; se indican las relaciones con otras unidades académicas y administrativas, en las cuales se apoya el programa. Se señalan las funciones del personal directivo, administrativo y técnico y se describen los principales procesos y procedimientos que se ejecutan en las operaciones esenciales del programa. Se identifican los órganos de dirección, gobierno y asesoría del programa, señalando las funciones y criterios para su integración. Se describen los mecanismos de captación, organización y sistematización de los distintos tipos de información que se manejan en el programa y los sistemas de comunicación, interna y externa de que dispone.

3.13 MODELO PEDAGÓGICO

En este espacio, cada programa debe presentar, desde su perspectiva particular, una síntesis del modelo pedagógico y las teorías que lo fundamentan y exponer las implicaciones de su aplicación en dicho contexto, teniendo en cuenta los fines de formación, la naturaleza, epistemología y prácticas de la profesión, las características de los actores involucrados y las técnicas, los medios y los recursos utilizados. Se muestra cómo se relaciona dicho modelo con los propósitos de formación de la institución y del programa; con las posibilidades de enseñanza y aprendizaje del marco teórico, conceptual y procedimental de las disciplinas, saberes y prácticas implicadas en el proyecto curricular del programa; con las características particulares de los alumnos actuales y potenciales del programa y el perfil de los docentes y planes de actualización y capacitación; con las estrategias y técnicas didácticas empleadas, los ambientes y escenarios posibles de aprendizaje y la disponibilidad de medios didácticos, recursos y espacio físico de que dispone y utiliza el programa; y, con los criterios e instrumentos de evaluación del aprendizaje.

3.14 META DE FORMACIÓN

En la propuesta educativa de la CURN, la meta de formación se define como una serie de "procesos constructivos de orden socio-cognitivo, actitudinal, metodológico y valorativos" (Modelo Pedagógico CURN), que se interpreta como procesos educativos orientados al desarrollo de unas **competencias**, las que es necesario definir como un referente concreto, que permita realizar la inferencia y la verificación de un avance significativo y satisfactorio hacia la **meta**, entendida en el Modelo Pedagógico como la "**formación** de los sujetos educativos"; así, las competencias vienen a ser el elemento base de la comprobación de los logros alcanzados por dichos sujetos. La definición del concepto de **competencias** en el ámbito educativo toma como referente, por una parte, una perspectiva lingüística orientada al desarrollo de **competencias básicas** y, por otra, modelos estructurales funcionalistas, propios de la producción empresarial en las que se inspira la concepción de la **competencia laboral**, entendida como una serie de especificaciones de desempeño del ser humano, mirado, principalmente, como miembro de una estructura organizativa orientada a la producción⁽¹⁰⁾. Por tanto, actualmente en el ámbito educativo, hablar de competencias es referirse a un concepto de mayor alcance y

significación que la competencia laboral, si se tienen en cuenta los fines de la educación, establecidos legal y normativamente, y una variedad de factores de tipo político y ético, social y económico, laboral y profesional, entre otros; eventos que inauguran nuevas y variadas exigencias que la educación, está llamada y obligada a atender; la conceptualización de las competencias en el ámbito educativo trasciende la tradicional relación y dependencia de los propósitos educativos a las exigencias del sector productivo y del trabajo, para atender en forma más amplia las exigencias y necesidades de la sociedad en general y del individuo en particular.

3.14.1 RELACIÓN TRADICIONAL ENTRE EDUCACIÓN Y SECTOR PRODUCTIVO

Desde el advenimiento de la industrialización, la educación ha definido y orientado sus metas de formación para satisfacer casi exclusivamente, las demandas del campo laboral y productivo en función del trabajo; así, la educación, sus fines, metodologías y resultados han guardado estrecha relación con la concepción de trabajo en cada momento histórico; a través del tiempo, ésta concepción ha evolucionado de acuerdo con el desarrollo científico, tecnológico y social, pasando de definirse en función de la capacidad física y muscular y la eficiencia de un obrero, prevaleciente hasta mediados del siglo XX, a estar definida en función de la capacidad de un trabajador para contribuir con los objetivos de una organización y dependiendo menos de las tareas y procesos que deba realizar; en esta última los trabajos de fuerza están pasando a ser realizados por máquinas robotizadas, las estructuras organizacionales de las empresas se transforman y el talento humano recibe reconocimiento con base en su *competencia* laboral; entendida ésta como la "capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada", según la Cinterfor/OIT ⁽¹³⁾.

3.14.2 EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA LABORAL

Debido a lo anterior, el concepto de competencia laboral ha sufrido transformaciones que son más significativas en los últimos tiempos, ya que cada día implican nuevas capacidades para responder a las demandas y los intereses de las empresas, que buscan posicionarse ventajosa y competitivamente en un mercado cada vez más globalizado y disputado; esto incrementa cada vez más la complejidad del concepto de competencia laboral, dando lugar a una visión más amplia y una concepción "holística" de la competencia, en la que se combina el enfoque de tareas con los atributos personales. Así pues, el concepto actual de competencia comprende, además de las aptitudes y destrezas, una mezcla variada de conocimientos, los valores y la ética, "la capacidad de comunicarse y entender el punto de vista de sus colegas y clientes, la capacidad para negociar e intercambiar informaciones" y la capacidad para desempeñarse en diversos contextos, aún desconocidos (Cinterfor /OIT, 2001)⁽¹³⁾. En el medio laboral "se reconoce que las cualidades de las personas para desempeñarse productivamente en una situación de trabajo, no sólo dependen de las situaciones de aprendizaje escolar formal, sino también del aprendizaje derivado de la experiencia en situaciones concretas de trabajo", lo cual significa que "no bastan los certificados, títulos y diplomas para calificar a una persona como competente laboral o profesionalmente" (Huerta et al)⁽⁴⁾. Esto encierra un mensaje de fondo al sistema educativo de cualquier sociedad, en el sentido de que los aprendizajes no deben limitarse a las aulas, laboratorios y talleres convencionales, sino que estos escenarios deben alternarse con ambientes reales de desempeño de los futuros egresados, de forma que dichos aprendizajes conduzcan al desarrollo de la competencia laboral y profesional que requiere y reclama el sector productivo y en consecuencia

LINEAMIENTOS CURRICULARES

contribuyan a la empleabilidad del profesional, entendida no sólo como capacidad para acceder a puestos de trabajo y vacantes en empresas, sino también para desempeñarse con éxito como profesional independiente o empresario.

Otro aspecto, relacionado con la competencia laboral, es el establecimiento de *normas de competencia*, que son mecanismos que se basan en referentes (patrones), criterios (expectativas de desempeño) y evidencias, que permiten inferir la preparación de un individuo para un trabajo específico; esto significa que no es suficiente con que el individuo posea la capacidad requerida sino que realmente pueda ejecutar la "tarea"; esto, referido al campo educativo, conduce a la redefinición de los criterios, objetos y técnicas de evaluación de los aprendizajes del alumno y la introducción de elementos como los *indicadores de logro* de los aprendizajes esperados.

3.14.3 CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO (HOY)

Como se señaló antes, en el ámbito educativo, se encuentra un concepto de *competencia* que se enriquece aún más, si se toman en consideración los fines de la educación establecidos por la Ley y reclamados por la sociedad en general; de acuerdo con estos fines, la exigencia que se hace a la educación no limita su orientación al campo laboral y profesional (entendido éste desde el ejercicio), sino que la amplía para abarcar desempeños en otros campos como son el social, político, científico, profesional (entendido éste último desde lo académico), familiar y personal.



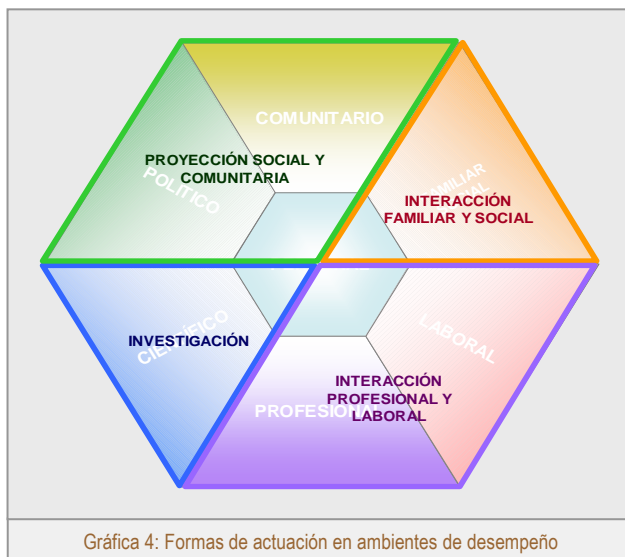
Gráfica 3: Ambientes posibles de desempeño del egresado

El esquema de la Gráfica 3, muestra como se relacionan estos ámbitos con el individuo, que ocupa el centro del conjunto para simbolizar la importancia de la autorrealización, como elemento central e indispensable, para lograr desempeños exitosos en los otros ambientes o campos de acción. Estos otros ambientes no se conciben como campos de acción independientes, sino interdependientes y las acciones del individuo pueden corresponder simultáneamente a dos o más campos o tener implicaciones en otros. En la gráfica señalada, la vecindad de los ambientes relaciona aquellos que tienen mayores posibilidades de interdependencia; por ejemplo, acciones en lo político pueden tener repercusiones en lo comunitario, la participación en lo social puede depender de características familiares y sociales, el desempeño en el ambiente laboral tiene implicaciones en o depender de aspectos de carácter familiar, el desempeño laboral depende de las competencias profesionales, las prácticas científicas pueden orientarse al desarrollo del conocimiento profesional y avances de tipo científico pueden tener implicaciones de índole política. Por otra parte, existen otras relaciones entre estos

LINEAMIENTOS CURRICULARES

ambientes de desempeño que no se pueden desconocer, por ejemplo, un descubrimiento científico o una innovación tecnológica con implicaciones de carácter social y comunitario o las implicaciones comunitarias o políticas del desempeño en el campo laboral. Lo anterior muestra la complejidad de esta concepción del proceso de formación, que no es más que un reflejo de la complejidad del desarrollo humano y sus manifestaciones.

Estos ambientes determinan y exigen de toda persona, particularmente de todo profesional, una *formas de actuación* que implican una diversidad de manifestaciones que deben estar orientadas a unos determinados fines; según lo anterior, las formas de actuación de un profesional pueden clasificarse en categorías, para las cuales sus actitudes, comportamientos y acciones, así como los fines que las impulsan y las condiciones que las determinan, pueden ser esencialmente distintas. *La interacción profesional y laboral; la proyección social y comunitaria; la investigación; y, la interacción familiar y social*, son cuatro formas diferentes de actuar de un profesional, las cuales están relacionadas con ambientes específicos, en los que regularmente éste se desempeña, y cada una de ellas requiere una “*competencia*” específica; la relación entre ambientes y formas de actuación, se muestra en la Gráfica 4. Esta nueva visión del desempeño, obliga a ampliar la definición del concepto de competencia, de forma que incluya todos los ambientes posibles de acción y las distintas formas de actuación del profesional, que le exigen dichos ambientes.



La *competencia* (en singular) adquiere un sentido de unidad e integralidad de sus elementos y de su función de conjunto; su contextualización en el ámbito educativo, da lugar a las *competencias* (en plural) como concepto general para expresar, en forma detallada y desagregada, la metas de formación, lo que determina nuevos enfoques en los proyectos educativos y curriculares de los programas académicos, así como en las estrategias pedagógicas y didácticas que se plantean y los procesos y técnicas que se implementan.

En las metas de formación se identifican tres dimensiones asociadas a las dimensiones más generales del desarrollo humano, que reconocen las modernas concepciones educativas y en las que se basa la generalidad de las políticas y los lineamientos actuales en materia de educación, como son el SER, el SABER y el SABER HACER del futuro egresado del programa; es decir expresan en forma detallada, las capacidades que debe poseer el alumno y futuro egresado, en virtud de su perfil, en términos de valores y actitudes, conocimientos y habilidades, aptitudes y destrezas; en estas mismas dimensiones, se expresan las *competencias*, que se constituyen en el lugar concreto de llegada en los distintos niveles de formación de pregrado. La Tabla 2 muestra la descripción general de las competencias de cada dimensión del desarrollo humano necesarias para el desempeño en cada campo o ambiente de acción.

LINEAMIENTOS CURRICULARES

Tabla 2 METAS DE FORMACIÓN Competencias Generales		DIMENSIONES		
		SER Principios, valores, actitudes y comportamientos..	SABER Conocimientos (conceptos, datos y generalizaciones)..	SABER HACER Aptitudes, habilidades y destrezas...
AMBIENTES O CAMPOS DE ACCIÓN	PERSONAL	... que favorezcan la autoestima, la seguridad en sí mismo, la autonomía y el crecimiento continuo	... que posibiliten el Autoconocimiento y el Autorreconocimiento	... para el autocontrol, el autoaprendizaje, la reflexión, la autocrítica, etc. ... para las artes, las letras y el deporte
	COMUNITARIO	... que propicien, faciliten y enriquezcan interacciones de carácter social y comunitario	... de la sociedad, su historia, su cultura y reglas de comportamiento ... de leyes, normas y planes que rigen el desarrollo local, regional y nacional ... necesidades y dinámicas de desarrollo comunitario	... para interactuar socialmente y participar en programas de desarrollo comunitario
	FAMILIAR Y SOCIAL	... que favorezcan la unidad familiar, el respeto y la convivencia pacífica	... de familia y su papel en la sociedad, deberes y derechos, reglas de comportamiento.	... para interactuar y dialogar pacífica y constructivamente con los demás miembros de la familia.

LINEAMIENTOS CURRICULARES

Tabla 2 METAS DE FORMACIÓN Competencias Generales		DIMENSIONES		
		SER Principios, valores, actitudes y comportamientos..	SABER Conocimientos (conceptos, datos y generalizaciones)..	SABER HACER Aptitudes, habilidades y destrezas...
	LABORAL	<p>... que posibiliten la contextualización del conocimiento en situaciones reales</p> <p>... contribuir con el desarrollo de la comunidad</p> <p>...</p>	<p>... que fundamentan el ejercicio profesional</p> <p>... de las organizaciones del sector productivo y el campo laboral</p> <p>.... leyes y normas que reglamentan el ejercicio profesional y las relaciones laborales</p>	<p>... orientadas a las prácticas propias del desempeño profesional</p> <p>... integrar y liderar equipos de trabajo interdisciplinario</p> <p>... para identificar, formular y solucionar problemas de la comunidad</p> <p>... para negociar, mediar y conciliar</p>
	PROFESIONAL	<p>... que propicien el autoaprendizaje, el estudio crítico, el desarrollo del conocimiento profesional</p>	<p>... de las áreas básicas y profesionales específicas del conocimiento y las sociohumanísticas, sus estructuras y fundamentos teóricos y conceptuales</p> <p>.... estructura, funciones y campos de acción de agremiaciones profesionales</p>	<p>... integrar activamente comunidades profesionales</p> <p>... actualizar conocimientos en forma permanente</p>

LINEAMIENTOS CURRICULARES

Tabla 2 METAS DE FORMACIÓN Competencias Generales		DIMENSIONES		
		SER Principios, valores, actitudes y comportamientos..	SABER Conocimientos (conceptos, datos y generalizaciones)..	SABER HACER Aptitudes, habilidades y destrezas...
	CIENTÍFICO	<p>... que propicien y posibiliten la el trabajo investigativo y el desarrollo científico</p> <p>... que posibiliten la actualización permanente y desarrollo del conocimiento profesional y humanístico</p>	<p>... de las corrientes del conocimiento y su concepción actual</p> <p>... de la metodología de la investigación</p> <p>... de la epistemología de las ciencias y los saberes y practicas profesionales</p>	<p>... para integrar y liderar grupos de investigación y llevar a cabo proyectos de investigación</p> <p>... para aplicar la investigación a la solución de problemas y satisfacción de necesidades de la comunidad</p>
	POLÍTICO	<p>... para comprometerse con el desarrollo humano sostenible de la localidad, la región y el país con una perspectiva global</p> <p>... para el ejercicio responsable de la ciudadanía</p> <p>... para comprometerse con la defensa de los derechos fundamentales de las personas y la sociedad</p>	<p>... de la Constitución Política de Colombia y Leyes y Normas que rigen el manejo de lo público y derechos fundamentales</p> <p>... de las instituciones y poderes locales, regionales y nacionales, sus funciones, atribuciones y deberes</p> <p>... de ecología y desarrollo sostenible y sus implicaciones en el ejercicio de las profesiones</p>	<p>... para demandar el respeto de los derechos individuales y comunitarios</p> <p>... para participar activamente en instituciones gubernamentales, cívicas y comunitarias</p> <p>... para proponer soluciones de desarrollo social comunitario a nivel local, regional y nacional</p>

Además de estas dimensiones generales, las instituciones suelen hacer énfasis en competencias específicas del ser humano para resaltar aspectos esenciales de la identidad institucional de los egresados, normalmente asociados a principios filosóficos de la institución o a exigencias urgentes del contexto; entonces, es común encontrar las metas de formación, matizadas y complementadas con competencias específicas como

LINEAMIENTOS CURRICULARES

las ligadas a la capacidad para COMUNICAR, PENSAR, CONVIVIR, SERVIR, etc. La Corporación Universitaria Rafael Núñez para definir su metas de formación, además de las competencias generales, valora y hace explícitas las **competencias comunicativas**, en razón de que destaca el lenguaje como vehículo que posibilita y potencia los procesos de interacción y dialogo en todos los planos de acción del estudiante y futuro profesional, aún en el personal, donde el individuo, se manifiesta e interactúa consigo mismo, a través procesos de lectura, el lenguaje escrito, la reflexión, el autoaprendizaje, la producción intelectual, etc. (Véase Tabla 3)

Tabla 3 COMPETENCIAS COMUNICATIVAS		DIMENSIONES		
		SER Principios, valores, actitudes y comportamientos...	SABER Conocimientos (conceptos, datos y generalizaciones)...	SABER HACER Aptitudes, habilidades y destrezas...
AMBIENTES O CAMPOS DE ACCIÓN	PERSONAL	<i>... que propicien la reflexión, la autocrítica, la introspección y el autorreconocimiento</i>	<i>... de las distintas formas de comunicación, sus reglas, usos y aplicaciones</i>	<i>... para el uso del lenguaje en la reflexión, la autocrítica, el autoaprendizaje, etc.</i>
	COMUNITARIO	<i>... que propicien, faciliten y enriquezcan interacciones de carácter social y comunitario</i>	<i>... del lenguaje utilizado en el ámbito social ... de formas de expresión corporal ... de reglas de cortesía y de urbanidad</i>	<i>... para divulgar, informar, dialogar, conciliar, convocar en una comunidad</i>
	FAMILIAR Y SOCIAL	<i>... que favorezcan y enriquezcan los procesos de comunicación entre los miembros de la familia ... que propicien las expresiones de afecto, consideración y respeto</i>	<i>... de familia y su papel en la sociedad, deberes y derechos, reglas de comportamiento.</i>	<i>... para dialogar, conciliar y convocar en el seno de la familia.</i>
	LABORAL	<i>... para el ejercicio de la lectura y la práctica de escritura ... que favorezcan la integración de grupos de interlocución</i>	<i>... lenguaje técnico de la profesión y prácticas profesionales ... lenguaje técnico utilizado en ambientes laborales de ejercicio profesional</i>	<i>... para potenciar, a través del lenguaje, la interacción en equipos de trabajo ... para elaborar documentos técnicos e informes profesionales</i>

LINEAMIENTOS CURRICULARES

Tabla 3 COMPETENCIAS COMUNICATIVAS		DIMENSIONES		
		SER Principios, valores, actitudes y comportamientos...	SABER Conocimientos (conceptos, datos y generalizaciones)...	SABER HACER Aptitudes, habilidades y destrezas...
	PROFESIONAL	<p>... que propicien la lectura crítica y reflexiva, la práctica de la escritura</p> <p>... que propicien el autoaprendizaje, el estudio crítico, el desarrollo del conocimiento profesional</p>	<p>... del lenguaje técnico de la profesión y prácticas profesionales</p> <p>... de las técnicas y normas de la comunicación profesional</p> <p>... de los principales medios de divulgación profesional, sus alcances, sus normas y su público objeto</p>	<p>... socializar la producción intelectual y profesional y el desarrollo del conocimiento</p> <p>... acceder y comprender información clave para el ejercicio y desarrollo profesional</p>
	CIENTÍFICO	<p>... que posibiliten la actualización permanente y desarrollo del conocimiento profesional y humanístico</p>	<p>... de las técnicas y normas para la comunicación científica</p> <p>... de los principales medios de comunicación científica, sus alcances, sus normas y su público objeto</p>	<p>... para socializar adelantos e innovaciones científicas y tecnológicas</p> <p>... interactuar con miembros de comunidades científicas</p>

LINEAMIENTOS CURRICULARES

Tabla 3 COMPETENCIAS COMUNICATIVAS		DIMENSIONES		
		SER Principios, valores, actitudes y comportamientos...	SABER Conocimientos (conceptos, datos y generalizaciones)...	SABER HACER Aptitudes, habilidades y destrezas...
	POLÍTICO	<p>... que propicien la actualización permanente en asuntos políticos, legales, cívicos, ambientales, sociales</p> <p>... para el ejercicio responsable de la ciudadanía</p> <p>... para comprometerse con la defensa de los derechos fundamentales de las personas y la sociedad</p>	<p>... del lenguaje propio del ámbito político, de las leyes</p> <p>... de la estructura y organización de documentos legales y administrativos</p>	<p>... para interactuar a través del diálogo y la comunicación escrita con instancias gubernamentales, cívicas y comunitarias a nivel local, regional y nacional</p> <p>... elaborar propuestas de interés comunitario político y social</p> <p>... para liderar campañas de divulgación y concientización comunitaria</p>

Así mismo, resalta la importancia de competencias para **servir** como indispensables para la proyección social del egresado y, a través de ellos y de los procesos formativos, la proyección comunitaria de la institución. (Véase Tabla 4)

Tabla 4 COMPETENCIAS DEL SERVIR		DIMENSIONES		
		SER Principios, valores, actitudes y comportamientos ...	SABER Conocimientos (conceptos, datos y generalizaciones)...	SABER HACER Aptitudes, habilidades y destrezas...
AMBIENTES O CAMPOS DE ACCIÓN	PERSONAL	<p>... que favorezcan la autovaloración como base para la valoración de los demás</p>	<p>... del papel del individuo en la sociedad, sus deberes y derechos y responsabilidades sociales</p>	<p>... para el autocontrol, el autoaprendizaje, la reflexión, la autocrítica, etc.</p> <p>... para las artes, las letras y el deporte</p>

LINEAMIENTOS CURRICULARES

Tabla 4 COMPETENCIAS DEL SERVIR		DIMENSIONES		
		SER Principios, valores, actitudes y comportamientos ...	SABER Conocimientos (conceptos, datos y generalizaciones)...	SABER HACER Aptitudes, habilidades y destrezas...
	COMUNITARIO	<i>... que propicien, faciliten y enriquezcan interacciones de carácter social y comunitario</i>	<i>... de la sociedad, su historia, su cultura y reglas de comportamiento ... necesidades y dinámicas de desarrollo comunitario</i>	<i>... para interactuar socialmente y participar en programas de desarrollo comunitario</i>
	FAMILIAR Y SOCIAL	<i>... que favorezcan la unidad familiar, el respeto y la convivencia pacífica</i>	<i>... de la familia y su papel en la sociedad, deberes y derechos, reglas de comportamiento.</i>	<i>... para interactuar y dialogar pacífica y constructivamente con los demás miembros de la familia.</i>
	LABORAL	<i>... contribuir con el desarrollo de la comunidad</i>	<i>... de leyes, normas y planes que rigen el desarrollo local, regional y nacional</i>	<i>... para identificar, formular y solucionar problemas de la comunidad</i>
	PROFESIONAL	<i>... que propicien la participación en asociaciones profesionales ... que favorezcan la creación de vínculos con la institución que prevalezcan después de su egreso de ella</i>	<i>... estructura, funciones y campos de acción de agremiaciones profesionales ... de la función social de la profesión y sus repercusiones sociales a través de la historia</i>	<i>... integrar activamente comunidades profesionales ... actualizar conocimientos en forma permanente y participar en la actualización del programa académico de origen</i>

Tabla 4 COMPETENCIAS DEL SERVIR		DIMENSIONES		
		SER Principios, valores, actitudes y comportamientos ...	SABER Conocimientos (conceptos, datos y generalizaciones)...	SABER HACER Aptitudes, habilidades y destrezas...
	CIENTÍFICO	... para orientar los procesos investigativos al desarrollo de innovaciones tecnológicas y soluciones de problemas con un sentido social	... de las implicaciones sociales de los desarrollos de los campos científicos a través de la historia	... para aplicar la investigación a la solución de problemas y satisfacción de necesidades de la comunidad
	POLÍTICO	... para comprometerse con el desarrollo humano sostenible de la localidad, la región y el país con una perspectiva global ... para el ejercicio responsable de la ciudadanía ... para comprometerse con la defensa de los derechos fundamentales de las personas y la sociedad	... de la Constitución Política de Colombia y Leyes y Normas que rigen el manejo de lo público y derechos fundamentales ... de las instituciones y poderes locales, regionales y nacionales, sus funciones, atribuciones y deberes ... de ecología y desarrollo sostenible y sus implicaciones en el ejercicio de las profesiones	... para demandar el respeto de los derechos individuales y comunitarios ... para participar activamente en instituciones gubernamentales, cívicas y comunitarias ... para proponer soluciones de desarrollo social comunitario a nivel local, regional y nacional

En estas competencias específicas también se identifican las dimensiones antes expuestas del *ser*, del *saber* y del *saber hacer* y sus manifestaciones tienen implicaciones en los distintos ambientes de desempeño del egresado, lo que puede notarse en la coincidencia de algunas descripciones con las generales contenidas en la Tabla 1.

3.14.4 GRADOS DE DEFINICIÓN Y MODOS DE FORMULACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Dentro del proceso formativo, las competencias se definen en distintos niveles de formación y, de acuerdo con estos, con diferentes grados de detalle y modos de formulación. Para el nivel terminal de la profesión se definen en forma amplia y articuladas directamente a desempeños en los diferentes ambientes de acción; así definidas, representan las **competencias terminales**, es decir, logros que se espera

LINEAMIENTOS CURRICULARES

que los alumnos alcancen al culminar el proceso formativo programado en el ciclo de pregrado y su verificación satisfactoria es la base fundamental para la certificación y promoción del estudiante a la condición de egresado del programa; estas competencias se derivan del **perfil del egresado** y se definen en el Proyecto Educativo del Programa. Para niveles anteriores de formación, las competencias reflejan el grado de desarrollo esperado del alumno en cada nivel de formación (semestre o año), representan los **objetivos de formación** de cada nivel y su verificación satisfactoria garantiza la promoción del alumno a niveles superiores de formación; aunque expresan en forma más o menos amplia, su formulación se refiere a desempeños concretos que el estudiante debe lograr al final de cada nivel de formación; los objetivos de formación de los distintos niveles se articulan de forma que reflejen la dinámica del proceso de desarrollo y madurez intelectual, psicológico y formativo del alumno.

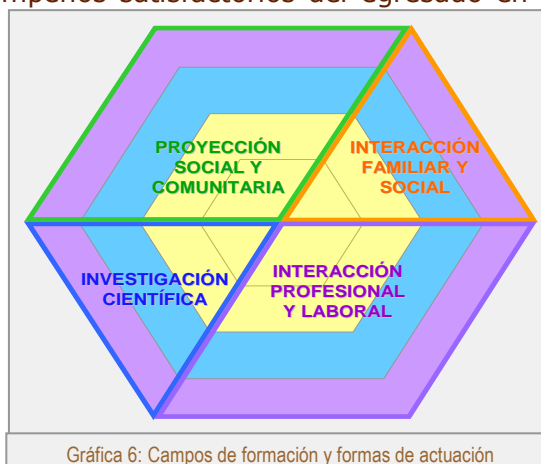
Dentro de cada nivel de formación, para cada una de las asignaturas existen unos **objetivos de formación** articulados transversalmente con los objetivos de las demás asignaturas del nivel y en casos compartidos por varias o todas las asignaturas de ese nivel de formación; estos objetivos se expresan en términos de competencias, formuladas para desempeños específicos y puntuales; su articulación se entiende dentro de la concepción de la formación integral del alumno y es uno de los propósitos del enfoque interdisciplinario de los procesos de construcción de conocimiento. Estos dos últimos grados de definición de las competencias son objeto de análisis dentro del Proyecto Curricular del Programa.

3.15 CAMPOS DE FORMACIÓN

Tomando como referencia los ambientes de desempeño antes señalados y las formas de actuación determinadas por dichos ambientes, respaldadas por un conjunto de competencias que son requeridas para desempeños satisfactorios del egresado en cada



Gráfica 5: Campos de formación



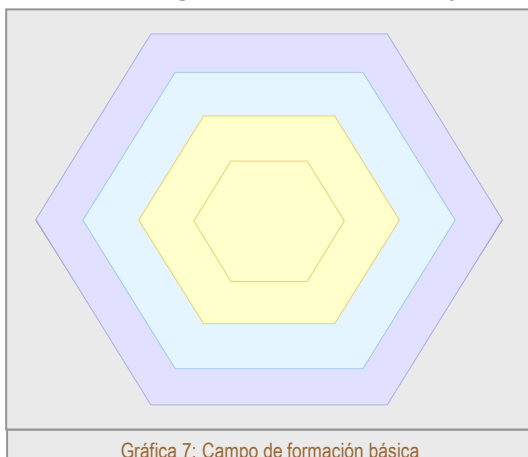
Gráfica 6: Campos de formación y formas de actuación

uno de esos ambientes, se pueden identificar unos **campos de formación**, que definen las intenciones formativas de la institución y que deben orientar los proyectos curriculares y los procesos de enseñanza aprendizaje de todos sus programas. La integración de estos campos en los procesos formativos tiene como propósito la formación integral del estudiante y futuro egresado. Así pues, se define un **campo de**

formación sociohumanística que comprende el desarrollo de competencias en el sujeto del alumno, que propician, promueven, incentivan, impulsan y posibilitan diversas formas de interacción como sujeto y miembro de comunidades de distinta índole (social, política, profesional, cultural, familiar), en los distintos ambientes de acción del egresado; un **campo de formación profesional específica** que encierra las intenciones de formación que soporten un ejercicio eficiente y eficaz de la profesión en las diversas condiciones que ofrecen los distintos ambientes de actuación del egresado; y un **campo de formación científica e investigativa** que comprende la formación que busca desarrollar en el alumno y futuro egresado el pensamiento crítico y reflexivo y la apropiación de métodos, estrategias y técnicas para el abordaje de la diversidad de problemas y situaciones que encierra su actuación en los distintos ambientes de desempeño, así como para desenvolverse en el ámbito científico (Véase Gráfica 5); como se ha indicado, en la definición de estos tres campos se basan en una relación con las diferentes formas de actuación (véase Gráfica 6) y, a través de estas, con los ambientes de acción del egresado, tal como se muestra en la Gráfica 4.

Esta división no implica la negación de la relación de cada campo delimitado con los demás campos ni pretende reñir con el carácter integral que debe tener la formación, sino que representa una forma analítica de abordarla, con el fin de precisar y hacer explícitas las competencias por campos y niveles de formación. Además, también es posible identificar y delimitar un **campo de formación básica** que comprende la fundamentación requeridas para apoyar la formación en los otros campos; por tal razón, es posible distinguir, en este campo, intenciones formativas comunes a los tres

ant
eri
ore
s
(Vé
ase
Gr
áfic
a
7);
est
e
ca
mp
o



comprende las competencias que indistintamente, son la base para el desarrollo de competencias genéricas y específicas; en este campo de formación se pretende realizar la iniciación del alumno, para adoptar las distintas formas de actuación (Véase Gráfica 8).

4 MODELO DE PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL

En este capítulo se presenta el Modelo Curricular Institucional, los elementos esenciales que lo constituyen, la secuencia conceptual, mas no temporal, recomendada para su formulación y una breve descripción de cada uno de ellos; con esto último, se busca unificar criterios y significados de términos, con el fin de evitar la confusión derivada de la diversidad de interpretaciones, frecuentes en el ámbito educativo. Los lineamientos contenidos en este modelo comprenden el segundo nivel de concreción del currículo y su formulación en cada programa académico el tercero (véase sección 2.3.3)

4.1 NIVELES DE FORMACIÓN

La definición de niveles de formación corresponde al cuarto nivel de concreción del currículo y representa el primer nivel de organización del currículo en un marco de referencia temporal, en unidades de tiempo (semestres o años), aunque los criterios para definirlos no se limitan a la temporalidad; el objeto de esta etapa de organización es clasificar los objetivos de formación (competencias) en niveles de complejidad que correspondan con los niveles en que se concibe el desarrollo del alumno, desde su ingreso como bachiller hasta su egreso como profesional. En este proceso, cobran especial relevancia la teoría de la "zona de desarrollo próximo" de Vigotsky y la de "aprendizaje significativo" de Ausubel y el concepto de "ideas previas" de los alumnos, asociado a esta última (véase sección 2.1.3), ya que son la referencia para determinar las diferencias de desarrollo de los alumnos que es posible establecer entre un nivel de formación y el siguiente o el anterior, lo que establece una *secuencia* de los objetivos de formación, uno de las características de este modelo curricular (véase sección 2.3.3).

Un resultado de este proceso consiste en la formulación del conjunto de competencias terminales para cada nivel de formación, es decir, las que se deben haber desarrollado al concluir cada período académico (año o semestre) del programa de formación (carrera); posteriormente, éstas deben ser objeto de reflexión y análisis, por parte del colectivo de docentes del respectivo nivel de formación, en la formulación del **PAT colectivo**. La competencias terminales de cada nivel de formación pueden, igualmente, clasificarse por ambientes de acción y por dimensiones, para facilitar su formulación, sistematización, presentación y socialización y para facilitar la ejecución de etapas subsiguientes del análisis y organización del currículo. Otro resultado importante en este nivel de definición del currículo, es el diseño de estrategias para lograr la interacción e integración de las disciplinas, saberes y prácticas en que se fundamenta el desarrollo de las competencias en determinado nivel de formación; este diseño se basa en las relaciones posibles entre esos saberes, sus objetos de conocimiento, sus métodos y sus estructuras conceptuales y de organización; el objetivo de dichas estrategias es lograr la integración de dichos saberes alrededor de la solución interdisciplinaria del núcleo temático y/o problémico.

Lo anterior indica, que la participación de los docentes en el colectivo que analiza cada nivel de formación, se basa en un conocimiento amplio e integral del saber que enseña, de su método, de sus paradigmas, su estructura, su organización y, de forma especial, la potencialidad formativa de dicho saber y las distintas formas de participación del mismo en el desarrollo de competencias, ya sea como objetivo específico de aprendizaje o como medio para el desarrollo de las mismas.

El anterior análisis puede tener variantes, dependiendo del estado de desarrollo del programa en general y de los propósitos de revisión del proyecto curricular, ya sea para la creación de un programa nuevo o reestructuración de uno existente, o para una revisión rutinaria y periódica en el proceso de evaluación curricular de un programa existente, que se prevé que no genere cambios que alteren la estructura curricular general. En la formulación de un currículo "nuevo" o una reestructuración de un programa existente, lo aconsejable es iniciar la definición de los objetivos de formación, a partir de las competencias terminales, expresadas en las metas de formación (véase sección 3.14), y "devolverse" a través de la secuencia de desarrollo, de lo más complejo a lo menos complejo. En una revisión rutinaria y periódica, sin embargo, es válido y tal vez más productivo iniciar el trabajo sobre la estructura curricular actual y determinar los objetivos de formación que encierra y, sobre este resultado, verificar la correspondencia con las metas de formación, con los objetivos y de la secuencia de estos, con las posibilidades de desarrollo del alumno; igualmente, se identifican objetivos irrelevantes, susceptibles de ser eliminados, y relevantes que no se estén considerando en la actualidad, que habría que incluir, con lo cual se "depura" y "enriquece" el currículo actual.

4.2 OBJETIVOS DE FORMACIÓN

La *meta de formación*, formulada en forma amplia en el Proyecto Educativo del Programa, se define en forma detallada en el proyecto curricular, como **objetivos de formación**, para cada unidad de organización del currículo, es decir, por campo, área y nivel de formación, por núcleo temático o problemático, por proyecto o por asignatura. Su definición, en cada unidad de organización del currículo, persigue una articulación longitudinal en función del desarrollo gradual, secuencial y progresivo de las capacidades del alumno hasta alcanzar las competencias finales, que integradas conforman el perfil del egresado y, una transversal, que propicia, promueve y facilita el dialogo de saberes y la construcción interdisciplinaria del conocimiento por parte de los estudiantes. Los criterios para su definición son los mismos que se señalan en la sección 3.14, aplicados a las distintas unidades de organización curricular, pero formulados con diferente grado de detalle, dependiendo de la amplitud de la unidad de organización a la que corresponde.

En este nivel de definición de competencias, se hacen varias clasificaciones orientadas a lograr una organización mental y operativa de las mismas, que facilite el diseño y la implementación de planes de enseñanza-aprendizaje cuyos objetivos contribuyan al desarrollo gradual, secuencial, progresivo y efectivo de tales competencias. Con este propósito, se clasifican las competencias en *simples*, aquellas que "*implican un bajo nivel de abstracción y relación de quien aprende*" y *complejas*, las que "*implican conocimientos cuyo aprendizaje requiere un alto nivel de abstracción*" (Díaz Villa et al, 2001)⁽¹⁾. Con propósitos similares, las competencias se clasifican, teniendo en cuenta situaciones de aplicabilidad y niveles de especificidad, en *básicas*, *genéricas* y *específicas*. Las competencias básicas se refieren a las capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión, en su mayoría desarrolladas en los niveles de educación básica, pero que requieren de potenciación más o menos intensivos en el nivel profesional; comprenden competencias cognitivas, técnicas y metodológicas como el manejo de los leguajes oral, escrito y matemático; estas son comunes a todas las áreas del campo de formación básica. Las competencias genéricas constituyen la base común de un campo profesional (ciencias de la salud, ciencias económicas, ingeniería, ciencias sociales). Las competencias específicas son la base particular del ejercicio profesional y

están relacionadas con condiciones específicas de desempeño (Huerta et al, 2000)⁽⁴⁾. Aquí es importante precisar que el aprendizaje de una profesión y el ejercicio profesional deben entenderse en función de todos los ambientes de desempeño del egresado, señalados en la sección 3.14.3.

4.3 PROGRAMACIÓN DE ASIGNATURAS (PAT individual y PAT colectivo)

El quinto nivel de concreción curricular (véase sección 2.3.3) corresponde a la programación de las *asignaturas*. En la Corporación esta programación corresponde inicialmente a la elaboración del PAT individual (Ver Anexo N° 1). Constituyéndose en el punto de partida de la construcción del PAT colectivo por semestre o año. (Ver documento "Investigación Institucional" CURN. Julio 2003. Pág. 45)

La metodología para realizar esta programación es similar a la seguida en la definición de los niveles de formación, aunque con un alcance distinto, ya que aquí se llega hasta definir, *las estrategias y técnicas didácticas, los medios y los recursos, los ambientes y escenarios de aprendizaje y las técnicas e instrumentos de evaluación*, en función de los *objetivos de aprendizaje*, que a su vez contribuyen al éxito de las *estrategias pedagógicas*.

En las secciones subsiguientes de este aparte, se precisan los conceptos relacionados e implicados en la programación de las asignaturas y se esboza la metodología y criterios que se sugieren para su definición, para conformar lo que en términos genéricos se denomina *microcurrículo*.

4.3.1 CONCEPTO DE ASIGNATURA

Para definir el término asignatura se acude en primera instancia al significado que presenta el Diccionario de la Real Academia Española: "*Cada uno de los tratados o materias que se enseñan en un instituto docente, o forman un plan académico de estudios*". Para matizar esta definición, se toma la distinción y relación entre *saber sabio* y *saber enseñado* que hace Chevallard (1991) (Citado en Hurrel, 2001)⁽⁶⁾, a las que es razonable agregar, en una concepción curricular centrada en el aprendizaje, el *saber aprendido*. El saber sabio o erudito corresponde a un objeto de saber perteneciente a un campo de conocimiento, llámese disciplina, región, saber o práctica; el saber enseñado comprende los objetos de saber que deben ser enseñados por los docentes y aprendidos por los estudiantes; el paso del saber sabio al saber enseñado, supone una selección de objetos de saber relevantes (como la que se plantea en la sección 4.3.4) y una transformación de estos en objetos de enseñanza y aprendizaje; proceso o trabajo que el mismo Chevallard denomina *transposición didáctica*, y agrega, "*la transformación de un contenido de saber preciso en una versión didáctica de ese objeto de saber puede denominarse más apropiadamente 'transposición didáctica stricto sensu'*", esto es, en sentido estricto (Citado en Hurrel, 2001)⁽⁶⁾. Con base en lo anterior, se puede plantear una definición más rica del término asignatura, como *'la organización de objetos de saber, de un campo determinado del conocimiento, considerados relevantes para la formación y educación de los alumnos, transformados en objetos de enseñanza y aprendizaje, mediante un trabajo de transposición didáctica, para hacer posible su*

LINEAMIENTOS CURRICULARES

enseñanza y su aprendizaje'. Es decir, es la unidad de organización del conocimiento que debe ser enseñado y aprendido, esto es, los contenidos de aprendizaje (véase sección 4.3.4).

Si bien es cierto que, en la actualidad se abren paso nuevas formas de organización curricular, diferentes a la organización por asignaturas, en núcleos, módulos, proyectos, que buscan reducir los aislamientos entre los contenidos curriculares y el desarrollo transversal de los mismos (Díaz Villa, 2002)⁽²⁾, no es común encontrarlas en el sistema educativo superior, lo que significa que su implementación representa un obstáculo para los propósitos de promoción de la movilidad estudiantil, la homologación de estudios y la validación de títulos que se persiguen con la implementación de sistemas únicos de organización curricular, como el que supone el uso del *crédito académico* como unidad de medida del trabajo académico de los estudiantes, necesario para el desarrollo de las competencias que cada programa busca desarrollar.

Por otra parte, la implementación de un nuevo sistema de organización curricular exige de la institución una nueva concepción administrativa y normativa, de los docentes nuevas competencias pedagógicas y didácticas y de los alumnos nuevas formas de estudiar y aprender; son transformaciones que suponen un cambio de cultura administrativa, docente y de aprendizaje que sólo puede lograrse de forma gradual y continua en un período de tiempo más o menos prolongado; que si se apoya en un proceso educativo permanente y continuo, se puede minimizar el tiempo requerido para dicho cambio.

Todas estas son razones que aconsejan permanecer en un sistema de organización curricular por asignaturas, por lo menos en esta coyuntura signada por otros cambios obligados, que de por sí, tienen un considerable impacto en las instituciones de educación superior, sin que ello signifique que no se formulen propósitos ni se lleven a cabo acciones para evitar las inconveniencias tradicionalmente asociadas a un sistema "asignaturizado", como tampoco significa que no se intente incorporar elementos, metodologías y técnicas que caracterizan y hacen atractivas a esas nuevas formas de organización curricular; esto último puede representar una forma de tránsito a nuevas concepciones de la implementación curricular.

Atendiendo lo anterior y con el fin de que la organización de los contenidos en asignaturas no implique un tratamiento parcelado ni enciclopedista del conocimiento, la atención debe centrarse en el proceso de transformación y organización que se aplique a dichos objetos, para ser abordados como contenidos de aprendizaje; es un trabajo que exige de cada docente, un conocimiento integral y actualizado del campo de conocimiento que enseña y competencias pedagógicas y didácticas adecuadas a la tarea de transposición. Por ejemplo, una organización de contenidos que no implica parcelación es la denominada en *espiral*, utilizada extensivamente en los niveles de educación básica, en la cual, el objeto de saber se aborda integralmente en niveles sucesivos de amplitud y profundidad; cada uno de estos niveles se organiza en una asignatura, lo cual va asociado a diferentes grados de aproximación al objeto de saber o de aprendizaje; por ejemplo, la exploración, la descripción y la explicación de un objeto real o de conocimiento que conducen a distintos niveles de aprendizaje del objeto abordado, como el nocional, el conceptual y el proposicional, respectivamente.

Por otra parte, se puede lograr un cierto grado de articulación transversal en el currículo, si se trabaja alrededor de la solución de problemas en las que participen dos o más

LINEAMIENTOS CURRICULARES

asignaturas; este grado de articulación se incrementa en la medida en que se integren más asignaturas a la solución de dichos problemas, mientras esto no riña con la flexibilidad y apertura del currículo, es decir, que no dificulte, por ejemplo, la inserción de estudiantes en situaciones especiales, como de repitencia o suspensión de asignaturas. Lo anterior, asociado con el trabajo investigativo que supone toda actividad de aprendizaje, sugieren que el espacio ideal para esta integración sea el *seminario de investigación*, con lo cual se asegura la “supervivencia” de este espacio, en su propósito de crear una cultura científica en la institución. Esta es una propuesta pedagógica que responde y se ajusta a los planteamientos del Modelo Pedagógico Institucional, lo cual, además de viable la hace recomendable y adecuada.

4.3.2 UNIDADES DE APRENDIZAJE O UNIDADES DIDÁCTICAS

Consiste en una unidad organizativa de las actividades que se llevaran a cabo en el aula, laboratorio u otro ambiente de aprendizaje. Corresponde al sexto y último nivel de concreción del currículo (véase la sección 2.3.3). Para cada unidad de aprendizaje o unidad didáctica se definen unos objetivos de aprendizaje; las estrategias y técnicas didácticas; las actividades de aprendizaje, presenciales e independientes; unos indicadores de logro y criterios, técnicas e instrumentos de evaluación; y, los tiempos de trabajo académico que se estima que los estudiantes deben dedicar, tanto presencial como independientes, y que son la base fundamental para la asignación de créditos académicos de las asignaturas. En las secciones siguientes se analizan en detalle estos elementos

4.3.3 OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Bajo esta denominación se ubican los objetivos específicos de las unidades de aprendizaje o unidades didácticas, las que pueden corresponder a una o varias sesiones de aprendizaje (clases o bloques de clases), dependiendo del tiempo requerido para el abordaje y aprendizaje de dichos objetivos, en función de su amplitud y complejidad y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Estos objetivos se conciben ya sea como logros específicos que contribuyen al desarrollo de las metas de formación, ya sea como medios para desarrollar determinadas competencias o con ambos propósitos; por ejemplo, el aprendizaje de un concepto y de su aplicación en un contexto específico puede contribuir al desarrollo de una competencia determinada o, por el contrario, ser sólo una estrategia para desarrollar una habilidad intelectual o una destreza.

Los objetivos de aprendizaje, al igual que las metas y objetivos de formación, se expresan en términos de competencias pero, con la diferencia de que, mientras estas (las competencias) encierran un conjunto de desempeños que determinan una cualidad general, aquellos (los objetivos de aprendizaje) se refieren a capacidades específicas y desempeños puntuales; por ejemplo, la capacidad para aprender por cuenta propia expresa una meta o un objetivo de formación, mientras que la capacidad para leer comprensivamente un texto en lenguaje técnico de la profesión puede expresar un objetivo de aprendizaje; la meta en mención, sólo puede ser verificada a través de una serie articulada de desempeños, en tanto el logro del objetivo de aprendizaje tomado como ejemplo puede inferirse si el alumno elabora correctamente un mapa conceptual

LINEAMIENTOS CURRICULARES

del texto leído, de lo que también se podría inferir el logro de otro objetivo, como es, poseer la capacidad para elaborar mapas conceptuales.

Así pues, se definen los siguientes tipos de objetivos de aprendizaje:

- **Actitudinales y valorativos:** Aprendizaje de valores, principios y normas de comportamiento que determinan actitudes y comportamientos necesarios y adecuados para desempeños efectivos (eficientes y eficaces) en diferentes ambientes.
- **Cognoscitivos:** Aprendizaje de hechos, datos, conceptos y generalizaciones de conceptos que dan sentido y fundamento a acciones concretas en distintas situaciones de desempeño
- **Procedimentales:** Aprendizaje de estrategias, métodos, procedimientos y técnicas que potencian las aptitudes y determinan las destrezas necesarias para desempeños efectivos en los distintos ambientes de acción

A partir de estos objetivos, se infieren y formulan los contenidos de aprendizaje, es decir el **QUÉ** del acto educativo.

4.3.4 CONTENIDOS DE APRENDIZAJE

Representan el aspecto sustantivo que responde a la pregunta ¿Qué enseñar / aprender?. Consisten en una selección de conocimientos socialmente válidos, la porción del capital cultural de la humanidad que se considera valiosa para el desempeño de los individuos en la sociedad y que la universidad está obligada y comprometida a preservar y enriquecer para las nuevas generaciones.

Los contenidos de aprendizaje se clasifican en función de las dimensiones del desarrollo del ser humano y de las dimensiones de las competencias asociadas a éstas (véase sección 3.14.3) y, de manera más directa, de los objetivos de aprendizaje analizados en la sección anterior; el resultado de esta clasificación se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5: CONTENIDOS DE APRENDIZAJE		
TIPO	CONTENIDO	DIMENSIÓN DE FORMACIÓN
Contenidos actitudinales y valorativos	Valores Principios Normas	SER
Contenidos cognoscitivos	Hechos Conceptos Redes conceptuales	SABER
Contenidos procedimentales	Métodos Técnicas Procedimientos Estrategias	SABER HACER

LINEAMIENTOS CURRICULARES

La selección de contenidos de aprendizaje, al igual que los objetivos de formación y de aprendizaje, debe llevarse a cabo en un espacio de participación, reflexión y acuerdo del colectivo de docentes de cada nivel de formación, con el fin de lograr la integración, articulación y racionalización de dichos contenidos; es decir, para evitar, por una parte, la repetición innecesaria de contenidos y la exclusión de otros fundamentales y, por otra, la consideración de contenidos, cuyo abordaje conjunto pudiere resultar contradictorio para los propósitos de formación o en la secuencia y el orden del conjunto curricular.

Algunos criterios útiles que se pueden seguir en el análisis, selección y organización de los contenidos, son los propuestos por Sánchez Iniesta (1995) (Citado por Hurrel, 2001)⁽⁵⁾ (las notas entre paréntesis, en letra normal, corresponden a aclaraciones o adaptaciones para el presente documento).

- Partir de los conocimientos previos de los alumnos.
- Realizar un análisis de los contenidos desde la lógica interna y características singulares de las disciplinas (disciplinas, regiones, saberes y prácticas) a las que pertenecen
- Tener en cuenta, al analizar los contenidos, la capacidad de los alumnos para poder asimilarlos dentro de su nivel de desarrollo.
- Elegir un contenido organizador (conceptual, procedimental o actitudinal) de la secuencia (Ausubel propone los contenidos conceptuales para tal fin)
- Tener en cuenta todos los tipos de contenidos.
- Definir ejes de contenidos en función del eje organizador.
- Es conveniente que la secuencia de área elegida se relacione con los contenidos del resto de las áreas que componen la etapa (o asignaturas del mismo nivel de formación).
- Los contenidos deben organizarse siguiendo una progresión (no necesariamente lineal).
- Es conveniente realizar un tratamiento cíclico de los contenidos.
- Es conveniente que la secuencia adopte una estructura que sea fácil de modificar por el docente.

Nótese que el término *contenido* (de aprendizaje), al definirse en función de las competencias que se pretenden desarrollar en los alumnos, adquiere un significado diferente al tradicional de *temas* (de enseñanza); esta resignificación es resultado de concebir un currículo centrado en el aprendizaje en lugar de uno centrado en la enseñanza.

4.3.5 ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

Es el conjunto de procedimientos articulados e integrados, con un propósito formativo o educativo; este conjunto se caracteriza por presentar una estructura sistemática y ordenada; además, comprende la ordenación de recursos disponibles (destrezas, habilidades, técnicas, materiales, etc.) para conseguir el fin propuesto; es una guía para la acción. Esta concepción de estrategia encierra en si misma un método. En la CURN, la investigación cumple esta función, ya que se concibe como la estrategia que contribuye

al logro de propósitos formativos, tales como, el desarrollo de habilidades para llevar a cabo procesos de construcción de conocimientos, en forma significativa, en distintos ambientes como el formativo, el profesional, el laboral, el científico, etc.; y, cumple, por demás, la condición de ser metódica.

Las estrategias pedagógicas, llevadas a la práctica, dan lugar a *acciones pedagógicas*, que a su vez tienen unos objetivos concretos, que son los descritos en las unidades de aprendizaje o unidades didácticas, es decir los **objetivos de aprendizaje**. Cada acción pedagógica requiere, por una parte, de una planificación estratégica e intencionada, la **estrategia didáctica**, y una ejecución programada de actividades de aprendizaje, apoyadas en una logística (medios educativos y recursos didácticos) y ubicadas en unos escenarios (ambientes de aprendizaje), la **técnica didáctica**.

4.3.6 ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS

La estrategia didáctica, al igual que la estrategia pedagógica, es entendida como una guía para la acción, que da sentido y coordinación a las acciones que se llevan a cabo para lograr un fin, en este caso más concreto, los objetivos de aprendizaje. Así pues, es el conjunto de procedimientos intencionales, ordenados y articulados para alcanzar dichos objetivos, a través de la acción didáctica.

La estrategia didáctica por excelencia, en el modelo educativo de la CURN, es el aprendizaje basado en problemas (ABP) o aprendizaje problémico, que se basa en la teoría psicopedagógica que asegura que el aprendizaje de un individuo es más efectivo y duradero, si se lleva a cabo al mismo tiempo que aborda una situación real en la que el conocimiento por aprender tiene aplicación y si esa situación tiene algún significado para el individuo, es decir, si puede relacionarla con sus estructuras mentales y conceptuales actuales (aprendizaje significativo: uno de los propósitos de la investigación como estrategia pedagógica). En resumen, el aprendizaje basado en problemas favorece y propicia el aprendizaje significativo de contenidos, lo que representa una contribución al éxito de la investigación como estrategia pedagógica; es importante resaltar la estrecha relación investigación-problema.

Lo anterior, no supone que el ABP sea la única estrategia didáctica apropiada para la implementación de los proyectos curriculares en la institución, sino que se considera la más apropiada en la generalidad de los casos, y es viable la posibilidad de emplear otras estrategias, cuando los contenidos, las características particulares de los estudiantes o las condiciones logísticas y ambientales lo exijan o lo justifiquen.

La *técnica didáctica*, por su parte, "es considerada como un procedimiento didáctico que se presta a ayudar a realizar una parte del aprendizaje que se persigue con la estrategia" (Modelo Educativo ITESM-Monterrey); la técnica didáctica incide en una fase específica de un curso o asignatura o en el abordaje de un contenido determinado. Para una estrategia didáctica adoptada, es posible implementar una variedad de técnicas, que pueden ser orientadas a los propósitos de la estrategia. En la Tabla 6, tomada y adaptada del Modelo Educativo del ITESM de Monterrey⁽⁷⁾, se muestran distintas técnicas didácticas que son susceptibles de implementar dentro de la estrategia pedagógica de ABP (adoptada por la mencionada institución), con orientaciones y recomendaciones para su adecuada selección y su implementación efectiva.

LINEAMIENTOS CURRICULARES

Tabla 6-a: Técnicas didácticas, orientaciones y recomendaciones para su implementación Asociadas al Aprendizaje Basado en Problemas

(Tomado y adaptado de "Las Técnicas Didácticas en el Modelo Educativo del Tec de Monterrey", ITESM)

Técnica	Objetivo	Ventajas	Aplicaciones, ejemplos	Recomendaciones	Roles
Aprendizaje basado en problemas	Los estudiantes deben trabajar en grupos pequeños, sintetizar y construir el conocimiento para resolver los problemas, que por lo general han sido tomados de la realidad.	<p>Favorece el desarrollo de habilidades para el análisis y síntesis de información.</p> <p>Permite el desarrollo de actitudes positivas ante problemas.</p> <p>Desarrolla habilidades cognitivas y de socialización.</p>	<p>Es útil para que los alumnos identifiquen necesidades de aprendizaje.</p> <p>Se aplica para abrir la discusión de un tema.</p> <p>Para promover la participación de los alumnos en la atención a problemas relacionados con su área de especialidad.</p>	<p>Que el profesor desarrolle las habilidades para la facilitación.</p> <p>Generar en los alumnos disposición para trabajar de esta forma.</p> <p>Retroalimentar constantemente a los alumnos sobre su participación en la solución del problema.</p> <p>Reflexionar con el grupo sobre las habilidades, actitudes y valores estimulados por la forma de trabajo.</p>	<p>Profesor:</p> <p>Presenta una situación problemática. Ejemplifica, asesora y facilita. Toma parte en el proceso como un miembro más del grupo.</p> <p>Alumnos:</p> <p>Juzgan y evalúan sus necesidades de aprendizaje. Investigan. Desarrollan hipótesis. Trabajan individual y grupalmente en la solución del problema.</p>

Tabla 6-a: Técnicas didácticas, orientaciones y recomendaciones para su implementación Asociadas al Aprendizaje Basado en Problemas

(Tomado y adaptado de "Las Técnicas Didácticas en el Modelo Educativo del Tec de Monterrey", ITESM)

Técnica	Objetivo	Ventajas	Aplicaciones, ejemplos	Recomendaciones	Roles
Método de proyectos	Acercar una realidad concreta a un ambiente académico por medio de la realización de un proyecto de trabajo.	Es interesante. Se convierte en incentivo. Motiva a aprender. Estimula el desarrollo de habilidades para resolver situaciones reales.	Recomendable en: Materias terminales de carreras profesionales. En cursos donde ya se integran contenidos de diferentes áreas del conocimiento. En cursos donde se puede hacer un trabajo interdisciplinario.	Que se definan claramente las habilidades, actitudes y valores que se estimularán en el proyecto. Dar asesoría y seguimiento a los alumnos a lo largo de todo el proyecto.	Profesor: Identifica el proyecto. Planea la intervención de los alumnos. Facilita y motiva la participación de los alumnos. Alumnos: Activos. Investigan. Discuten. Proponen y comprueban sus hipótesis. Practican habilidades.
Método de casos	Acercar una realidad concreta a un ambiente académico por medio de un caso real o diseñado.	Es interesante. Se convierte en incentivo. Motiva a aprender. Desarrolla la habilidad para análisis y síntesis. Permite que el contenido sea más significativo para los alumnos.	Útil para iniciar la discusión de un tema. Para promover la investigación sobre ciertos contenidos. Se puede plantear un caso para verificar los aprendizajes logrados.	El caso debe estar bien elaborado y expuesto. Los participantes deben tener muy clara la tarea. Se debe reflexionar con el grupo en torno a los aprendizajes logrados.	Profesor: Diseña o recopila el caso. Presenta el caso, facilita y motiva a su solución. Alumnos: Activos. Investigan. Discuten. Proponen y comprueban sus hipótesis.

LINEAMIENTOS CURRICULARES

Tabla 6-a: Técnicas didácticas, orientaciones y recomendaciones para su implementación Asociadas al Aprendizaje Basado en Problemas (Tomado y adaptado de "Las Técnicas Didácticas en el Modelo Educativo del Tec de Monterrey", ITESM)					
Técnica	Objetivo	Ventajas	Aplicaciones, ejemplos	Recomendaciones	Roles
Método de preguntas	Con base en preguntas llevar a los alumnos a la discusión y análisis de información pertinente a la materia.	Promueve la investigación. Estimula el pensamiento crítico. Desarrolla habilidades para el análisis y síntesis de información. Los estudiantes aplican verdades "descubiertas" para la construcción de conocimientos y principios.	Para iniciar la discusión de un tema. Para guiar la discusión del curso. Para promover la participación de los alumnos. Para generar controversia creativa en el grupo.	Que el profesor desarrolle habilidades para el diseño y planteamiento de las preguntas. Evitar ser repetitivo en el uso de la técnica.	Profesor: Guía al descubrimiento. Provee de pistas y eventos futuros. Alumnos: Toman las pistas. Investigan. Semiactivos. Buscan evidencia.
Exposición	Presentar de manera organizada información a un grupo. Por lo general es el profesor quien expone; sin embargo en algunos casos también los alumnos exponen.	Permite presentar información de manera ordenada. No importa el tamaño del grupo al que se presenta la información.	Se puede usar para: Hacer la introducción a la revisión de contenidos. Presentar una conferencia de tipo informativo. Exponer resultados o conclusiones de una actividad.	Estimular la interacción entre los integrantes del grupo. El profesor debe desarrollar habilidades para interesar y motivar al grupo en su exposición.	Profesor: Posee el conocimiento. Expone, informa. Evalúa a los estudiantes. Alumnos: Receptores. Pasivos. Poca interacción.

La Tabla 6-b contiene técnicas que, además, favorecen el aprendizaje colaborativo, como estrategia didáctica, otro punto de coincidencia del Modelo ITESM con el Modelo Pedagógico de la CURN.

<p>Tabla 6-b: Técnicas didácticas, orientaciones y recomendaciones para su implementación</p> <p>Asociadas al Trabajo Colaborativo</p> <p>(Tomado y adaptado de "Las Técnicas Didácticas en el Modelo Educativo del Tec de Monterrey", ITESM)</p>					
Técnica	Objetivo	Ventajas	Aplicaciones, ejemplos	Recomendaciones	Roles
Juego de roles	Ampliar el campo de experiencia de los participantes y su habilidad para resolver problemas desde diferentes puntos de vista.	<p>Abre perspectivas de acercamiento a la realidad.</p> <p>Desinhibe.</p> <p>Motiva.</p> <p>Fomenta la creatividad.</p>	<p>Para discutir un tema desde diferentes tipos de roles.</p> <p>Para promover la empatía en el grupo de alumnos.</p> <p>Para generar en los alumnos conciencia sobre la importancia de interdependencia grupal.</p>	<p>Que el profesor conozca bien el procedimiento.</p> <p>Que los roles y las características de los mismos sean identificadas claramente.</p> <p>Que se reflexione sobre las habilidades, actitudes y valores logrados.</p>	<p>Profesor:</p> <p>Como facilitador. Generador de confianza. Promotor de la participación.</p> <p>Alumnos:</p> <p>Activos. Propositivos. Analíticos.</p>
Panel de Discusión	Dar a conocer a un grupo diferentes orientaciones con respecto a un tema.	<p>Se recibe información variada y estimulante.</p> <p>Motivante.</p> <p>Estimula el pensamiento crítico.</p>	<p>Se aplica para contrastar diferentes puntos de vista con respecto a un tema.</p> <p>Cuando se quiere motivar a los alumnos a investigar sobre contenidos del curso.</p>	<p>Aclarar al grupo el objetivo del panel y el papel que le toca a cada participante.</p> <p>Hacer una cuidadosa selección del tema en el panel y de la orientación de los invitados.</p> <p>El moderador debe tener experiencia en el ejercicio de esa actividad.</p>	<p>Profesor:</p> <p>Moderador. Facilitador del proceso. Neutral.</p> <p>Alumnos:</p> <p>Atentos a la información. Inquisitivos y analíticos.</p>

<p>Tabla 6-b: Técnicas didácticas, orientaciones y recomendaciones para su implementación</p> <p>Asociadas al Trabajo Colaborativo</p> <p>(Tomado y adaptado de "Las Técnicas Didácticas en el Modelo Educativo del Tec de Monterrey", ITESM)</p>					
Técnica	Objetivo	Ventajas	Aplicaciones, ejemplos	Recomendaciones	Roles
Lluvia de Ideas	<p>Incrementar el potencial creativo en un grupo.</p> <p>Recabar mucha y variada información.</p> <p>Resolver Problemas.</p>	<p>Favorece la interacción en el grupo.</p> <p>Promueve la participación y la creatividad.</p> <p>Motiva.</p> <p>Fácil de aplicar.</p>	<p>Util al enfrentar problemas o buscar ideas para tomar decisiones.</p> <p>Para motivar la participación de los alumnos en un proceso de trabajo grupal.</p>	<p>Delimitar los alcances del proceso de toma de decisiones.</p> <p>Reflexionar con los alumnos sobre lo que aprenden al participar en un ejercicio como éste.</p>	<p>Profesor:</p> <p>Moderador. Facilitador del proceso. Motiva la participación.</p> <p>Alumnos:</p> <p>Participación. Aportan. Agrupan y ordenan ideas. Toman decisiones en grupo.</p>

<p>Tabla 6-b: Técnicas didácticas, orientaciones y recomendaciones para su implementación</p> <p>Asociadas al Trabajo Colaborativo</p> <p>(Tomado y adaptado de "Las Técnicas Didácticas en el Modelo Educativo del Tec de Monterrey", ITESM)</p>					
Técnica	Objetivo	Ventajas	Aplicaciones, ejemplos	Recomendaciones	Roles
Simulación y Juego	Aprender a partir de la acción tanto sobre contenidos como sobre el desempeño de los alumnos ante situaciones simuladas.	Promueve la interacción y la comunicación. Es divertida. Permite aprendizajes significativos.	Para contenidos que requieren la vivencia para hacerlos significativos. Para desarrollar habilidades específicas para enfrentar y resolver las situaciones simuladas. Para estimular el interés de los alumnos por un tema específico al participar en el juego.	Que el docente desarrolle experiencia para controlar al grupo y para hacer un buen análisis de la experiencia. Que los juegos y simulaciones en que se participará sean congruentes con los contenidos del curso. Que los roles de los participantes sean claramente definidos y se promueva su rotación.	Profesor: Maneja y dirige la situación. Establece la simulación o la dinámica de juego. Interroga sobre la situación. Alumnos: Experimentan la simulación o juego. Reaccionan a condiciones o variables emergentes. Son activos.

4.3.7 MEDIOS EDUCATIVOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Como ya se hizo referencia en las secciones anteriores, los medios educativos y recursos didácticos, constituyen la logística necesaria para la ejecución de las acciones pedagógicas. Comprenden todos los recursos físicos, tecnológicos y metodológicos que se utilizan en la implementación de una técnica didáctica, adecuados para los objetivos propuestos, para los escenarios previstos y para el número de alumnos.

4.3.8 AMBIENTES DE APRENDIZAJE

Describe el o los escenarios físicos o virtuales en los que se llevan a cabo las actividades de aprendizaje. Las actuales metas de formación exigen una diversificación de estos escenarios, especialmente incorporando aquellos que faciliten la aplicación de los contenidos de aprendizaje en contextos reales de desempeño de los egresados (véase

sección 3.14.3), como condición para el desarrollo de las competencias necesarias para desempeños exitosos en dichos contextos o ambientes. Con base en lo anterior, para la definición de los ambientes de aprendizaje deben considerarse escenarios reales de desempeño o escenarios simulados que reproduzcan condiciones de los escenarios reales; sin que ello signifique que no sigan siendo válidos los escenarios tradicionales como el aula y el laboratorio, sólo que sus diseños, organizaciones, dotaciones y formas de utilización deben definirse a partir de las estrategias y técnicas.

4.3.9 EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Un cambio en las concepciones educativa, pedagógica y curricular supone un cambio en la concepción de la evaluación, que lleva implícito una redefinición de funciones y fines, objetos y criterios, información relevante y formas de sistematizarla, momentos y consecuencias del acto evaluativo; según Coll y Martín (1993) (citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2002), en la evaluación escolar deben contemplarse tres dimensiones importantes: la psicopedagógica y curricular, la referida a las prácticas de evaluación y la normativa. Ello quiere decir, que la evaluación debe fundamentarse en un modelo teórico y conceptual (Modelo Pedagógico), desde un planteamiento curricular determinado (Modelo Curricular) y las decisiones de *qué, cómo, cuándo y para qué* evaluar; también, que debe atender "*lo relativo al conjunto de procedimientos, técnicas, instrumentos y criterios para realizar las actividades de evaluación*", cuyo verdadero sentido será el que le imprima el referente teórico y conceptual; además, debe responder a unos fines administrativos e institucionales que atañen a la acreditación y promoción, así como a los documentos de evaluación (Díaz-Barriga y Hernández, 2002)⁽³⁾.

La definición más acertada de la evaluación es emitir un juicio crítico valorativo, sobre una acción determinada. Desde el punto de vista de la acción educacional, efectuada por el estudiante y maestro, es un proceso en el cual se analizan los factores que intervienen en el acto de aprender destacando los aciertos, dificultades, debilidades y fortalezas con la finalidad de orientar y reorientar el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje. La acción evaluativa supone momentos de reflexión crítica, sobre el estado de un proceso del que se tiene una información sistemáticamente recopilada, a la luz de unos principios y propósitos previamente definidos, con el fin de valorar esa información y tomar decisiones encaminadas a reorientar el desarrollo del enseñar y aprender.

En términos generales, la concepción evaluativa desde la perspectiva pedagógica y curricular de la CURN, tiene unas particularidades que la diferencian de la concepción tradicionalista de evaluación; el conocimiento memorístico de hechos, datos y conceptos, da paso al aprendizaje por comprensión; no se limita a considerar los productos del aprendizaje, sino que indaga también por los procesos internos que llevaron a dicho aprendizaje (razonamientos, estrategias, habilidades, capacidades complejas); no limita su función a la acreditación y promoción, sino que se integra como un elemento esencial del proceso formativo; no depende sólo de pruebas cuantitativas, sino que se matiza con multiplicidad de observaciones cualitativas; deja de tener como único agente evaluador al profesor, para darle participación al propio evaluado y sus pares (compañeros) como agentes activos del proceso; se pasa de la premisa tradicional

LINEAMIENTOS CURRICULARES

que define que “los alumnos estudian lo que esperan que el docente evaluará” a la lógica evaluativa de un modelo educativo renovado que define que “los docentes evalúan según lo que se espera que los estudiantes deben haber aprendido”; pasa de evaluar exclusivamente aplicaciones idealizadas de conocimientos a evaluar la aplicación contextualizada de los diversos contenidos de aprendizaje; de centrarse en la verificación de conocimientos, pasa a una mirada amplia y diferenciada a los diferentes tipos de contenidos de aprendizaje (actitudinales, conceptuales y procedimentales).

El proceso evaluativo toma entonces relevancia por cuanto se constituye en el eje dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje, autorregulándolo y regulando las estrategias cognitivas y metacognitivas que maestros y estudiantes utilizan en su desarrollo de formación integral, permitiendo llevar un seguimiento y autocontrol del aprendizaje de cada estudiante, lo cual conduce a una mayor responsabilidad en el plano de la autonomía intelectual. Por consiguiente, al desempeñar su rol, todo maestro debe tener una concepción del modo en que se aprende y se enseña, de igual manera acerca de cómo, cuando, por qué y para qué evaluar. Dado que no es posible concebir adecuadamente la enseñanza sin la evaluación y que ésta además de ser parte integral del proceso, posibilita su regulación, porque permite detectar los factores y problemas que llevan a promover o perturbar dicho proceso. Esta actividad evaluativa es necesaria, sin ella difícilmente se asegura sí ocurre o cómo ocurre el aprendizaje, reconociendo al mismo tiempo la eficacia o falencia de la acción docente en los procedimientos de enseñanza - aprendizaje utilizados, sin lo cual no se puede sustentar y/o proponer correcciones (Políticas institucionales de evaluación del aprendizaje).

En resumen, la concepción Nuñista de evaluación se caracteriza y se diferencia de la evaluación tradicional, en que:

La concepción actual de evaluación...			
Privilegia la	Comprensión	<i>Ante la</i>	<i>Memorización</i>
Valora lo	Metacognitivo	<i>Además de lo</i>	<i>Cognitivo</i>
Busca la	Formación	<i>Antes que a la</i>	<i>Acreditación y promoción</i>
Atiende lo	Cualitativo	<i>Además de lo</i>	<i>Cuantitativo</i>
Integra la	Autoevaluación y Coevaluación	<i>Además de la</i>	<i>Heteroevaluación</i>
Se define en función de	Contenidos de Aprendizaje	<i>No define qué</i>	<i>Estudiar</i>
Diversifica los	Objetos de evaluación	<i>No se centra en lo</i>	<i>Conceptual</i>
Privilegia la	Aplicación contextualizada de contenidos	<i>Ante la</i>	<i>Aplicación idealizada de conocimientos</i>
		... de la concepción tradicional de la evaluación	

4.3.9.1 TIPOS DE EVALUACIÓN

Una concepción curricular como la del Modelo Curricular Nuñista deriva en una concepción particular de la evaluación que se enfoca a todas las etapas de los procesos de aprendizaje y se constituye en una actividad más del proceso educativo. Con base en esta concepción, es posible diferenciar distintos tipos de evaluación, tomando diferentes parámetros de diferenciación, cuya relevancia está determinada por su relación con aspectos vitales del proceso de enseñanza aprendizaje; entre los parámetros que vale la pena tomar en consideración para diferenciar los tipos de evaluación, son los siguientes: los fines, los objetos, los agentes y el enfoque.

4.3.9.1.1 TIPOS DE EVALUACIÓN SEGÚN LOS FINES

Según los fines de la evaluación, se identifican tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa.

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Se enfoca a identificar las ideas y creencias previas y el nivel de desarrollo de los alumnos al iniciar la carrera, un curso, el tratamiento de un contenido, actividad de aprendizaje; su importancia se basa en las teorías psicopedagógicas que fundamentan el currículo, que derivan las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de los alumnos en su nivel de desarrollo (zona de desarrollo próximo) y en sus creencias e ideas previas (aprendizaje significativo). Con base en sus resultados se pueden formular pronósticos y rediseñar planes de enseñanza aprendizaje, elaborar programas de potenciación de competencias para situaciones particulares de estudiantes o grupos de estudiantes; en cualquier caso es un método que ha demostrado su efectividad en la activación de las ideas previas de los alumnos, lo cual lo hace un mecanismo de gran utilidad en la iniciación de procesos de enseñanza-aprendizaje. Su aplicación puede llevarse a cabo mediante tareas previas a las sesiones de aprendizaje y su discusión al inicio de las mismas, mediante cuestionarios orales o escritos en el mismo inicio de la sesión; las tareas previas pueden incluir lecturas y elaboración de resúmenes, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, mentefactos, etc.; cuestionarios sobre contenidos abordados por los estudiantes en niveles anteriores de formación, ya sea del mismo curso, de la carrera o niveles anteriores de educación básica.

EVALUACIÓN FORMATIVA

Su denominación refleja la mayor injerencia que este tipo de evaluación tiene en el proceso de formación, y no implica que sea el único tipo que tiene participación en dicho proceso; de hecho, en esta concepción curricular toda actividad de evaluación debe tener fines formativos. Se orienta, principalmente, a realizar el seguimiento y la retroalimentación del proceso formativo, sirviendo de base para hacer ajuste a la programación de las actividades de aprendizaje, sus metodologías y aún en sus objetivos de aprendizaje, en casos en que estos no son parte integral de las competencias que se pretenden desarrollar, sino que son sólo medios para alcanzarlas.

LINEAMIENTOS CURRICULARES

Su aplicación en los procesos educativos no es nueva, ya que de alguna forma todo docente la aplica, de forma intencionada o aún instintiva o inconscientemente; lo que si no es frecuente es el registro de sus resultados y mucho menos su sistematización y utilización consciente de éstos. Lo que se busca al identificarla y destacarla, es que se incluya en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma consciente, intencionada, programada, tanto en su aplicación, como en el registro y utilización de sus resultados, como una actividad más de aprendizaje. Las formas de aplicación de la evaluación formativa y de registrar y utilizar sus resultados, depende del objeto de evaluación, el momento en que se realiza y el agente que la aplica. Entre las formas posibles de aplicarla, se pueden destacar las siguientes:

- Durante actividades de aprendizaje a través de la observación de actitudes y comportamientos y del seguimiento de la realización de tareas y con base en respuestas a preguntas que pidan explicación o generalización de conceptos o rememoración de datos y hechos.
- Como fase final de actividades de aprendizaje a través de pruebas escritas, orales, exposiciones, resúmenes o ensayos relacionados con los contenidos abordados.
- Inmediatamente después de las actividades, con base en los resultados de tareas o trabajos que el alumno deba realizar dentro de su tiempo independiente. En estos casos, esta evaluación puede representar la evaluación diagnóstica para la sesión o sesiones subsiguientes.
- Con posteridad a la actividad de aprendizaje, utilizando las formas mencionadas anteriormente o en la aplicación de los contenidos de aprendizaje en proyectos que requieran su contextualización; adicionalmente, refleja la perdurabilidad del aprendizaje logrado en etapas anteriores.

EVALUACIÓN SUMATIVA

Tiene como propósito apoyar las decisiones referentes a la certificación del logro de los objetivos de formación en determinado nivel del proceso y la promoción de los alumnos a niveles superiores. A través de ella, se busca identificar los logros alcanzados por los estudiantes en cada asignatura o proyecto durante y al final de cada nivel de formación determinado y el grado de satisfacción de dichos logros, en función de los objetivos esperados para ese nivel. Además de basarse en los resultados de la evaluación formativa y tomando como referencia la diagnóstica, puede contemplar pruebas específicas relacionadas con las competencias terminales que se pretenden desarrollar en dicho nivel de formación. Para este fin se contemplan tres momentos de evaluación sumativa en cada período académico, determinados por las fechas que se establezcan institucionalmente en la programación de dicho período; en cada momento se valora numéricamente con un nota comprendida entre 0.0 y 5.0, que refleje el proceso de desarrollo de competencias y los logros alcanzados por el alumno en cada tercio del período; en el tercio final, se realiza, además, una valoración global de los procesos y logros de todo el período en la que se reconoce la superación de deficiencias registradas en períodos anteriores. La nota final de la asignatura o proyecto corresponde a la suma ponderada de las tres notas con base en los siguientes porcentajes, como factores de ponderación:

- Primera Nota : 30%
- Segunda Nota : 30%
- Tercera Nota : 40%

LINEAMIENTOS CURRICULARES

Los criterios y procedimientos para el cálculo de cada nota se definen en el Reglamento Estudiantil de tal forma que cada una es el resultado de combinar y contrastar múltiples observaciones, de tal manera que se complementen los dos enfoques (véase sección 4.3.9.1.4), que provengan de diferentes fuentes y que contemplen todos los objetos de evaluación señalados en el numeral 4.3.9.1.2.

4.3.9.1.2 TIPOS DE EVALUACIÓN SEGÚN LOS OBJETOS

La definición de los objetos de evaluación debe guardar correspondencia con los objetivos de aprendizaje y aquellos depender de estos; ello supone un cambio en la práctica evaluativa, en relación con la evaluación predominante en los modelos educativos tradicionales, en los que, con frecuencia, los aprendizajes están determinados por los fines, objetos y prácticas de evaluación. Ello conduce a una distinción y diferenciación de los objetos de evaluación y la definición de indicadores que permitan observar o inferir el logro de los aprendizajes esperados; distintos aprendizajes requieren de diferentes indicadores, de acuerdo con su naturaleza, sus posibilidades de observación o inferencia y el registro de los resultados. En consecuencia, es necesario definir, para cada tipo de aprendizaje, indicadores de logros, técnicas e instrumentos de recolección y sistematización de datos y criterios de interpretación y juicio. Tomando como base, la clasificación de los aprendizajes definidos en los objetivos de aprendizaje, se definen los criterios generales que deben orientar el diseño y la práctica evaluativa; en la Tabla 7 se presenta la relación entre los tipos de evaluación y elementos esenciales de la práctica evaluativa (para ampliar la información de lo expuesto en la tabla se recomienda la revisión de Díaz-Barriga y Hernández, 2002⁽³⁾, Capítulo 8).

Tabla 7: EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES				
TIPO DE APRENDIZAJE	CONTENIDO DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE LOGRO	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN	SISTEMATIZACIÓN
Actitudinales y valorativos	Valores Principios Normas	Actitudes y Comportamientos: Actuaciones, Disposición, relaciones personales, relación con los contenidos, cumplimiento de normas, compromisos, participación, dinamismo, liderazgo, solidaridad, autonomía.	Observación participante y no participante Auto reportes Análisis de discursos y actuaciones	Registro Anecdótico Portafolio del alumno Diario de clase Escalas de observación

LINEAMIENTOS CURRICULARES

Tabla 7: EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

TIPO DE APRENDIZAJE	CONTENIDO DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE LOGRO	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN	SISTEMATIZACIÓN
Cognoscitivos	Hechos Conceptos Generalizaciones	Interpretación: Dar sentido a textos, gráficas, esquemas, argumentos, propuestas Argumentación: Clasificar, organizar, jerarquizar, articular y establecer relaciones entre datos, hechos, conceptos teorías y leyes. Dar razón, justificar, demostrar, organizar premisas, sustentar Proposición: Generación de hipótesis Solución de problemas Construcción de generalidades y regularidades Elaboración de alternativas	Parafraseo Ejemplo Exposición Ensayo Monografía Resumen Reconocimiento de significados Elaboración de diagramas, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, mentefactos Tareas de resolución de problemas Proyectos de investigación Pruebas o exámenes	Registro Anecdótico Diario de clase Escalas de observación Registro de pruebas Portafolio del alumno
Procedimentales	Métodos Técnicas Procedimientos Estrategias	Conocimiento de información sobre procedimientos y técnicas Aplicación de técnicas y procedimientos Dar sentido a técnicas y procedimientos	Observación participante y no participante Seguimiento de la aplicación de técnicas y procedimientos Observación y análisis de productos logrados Tareas que exijan la aplicación flexible del conocimiento	Registro de pruebas Portafolio del alumno Registro anecdótico Diario de clase Escalas de observación

Una dimensión importante en la evaluación de los distintos objetos, la constituye la investigación, entendida como plataforma estratégica y metodológica para el desarrollo de aprendizajes y construcción de conocimientos; es decir, que en todos los procesos de evaluación se tomarán en consideración elementos como la actitud científica e investigativa, el conocimiento de fundamentos epistemológicos y conceptuales de la metodología de la investigación y la aplicación de procedimientos y técnicas propios de la investigación científica.

4.3.9.1.3 TIPOS DE EVALUACIÓN SEGÚN LOS AGENTES

La validez y confiabilidad que deben ser característica esencial de los resultados de la evaluación exige una diversificación de puntos de vista de observación de los procesos y resultados de aprendizaje, que lleva a la consideración de otros agentes de evaluación, además del docente; sujetos involucrados en los mismos procesos de aprendizaje y con puntos de vista favorables para obtener información valiosa, que posibilite la mejor comprensión del proceso mismo y la matización de las observaciones de sus resultados: el propio alumno que aprende y sus compañeros. Esta consideración conduce a la diferenciación de tres tipos de evaluación, según el agente que la realiza:

- Autoevaluación: Observación reflexiva del alumno respecto a su propio desarrollo; además, permite evaluar en el alumno competencias para la autocrítica, la reflexión, el autorreconocimiento y su sentido ético.
- Coevaluación: Percepción del grupo acerca de los logros de cada alumno; también facilita la evaluación de actitudes y valores relacionados con el sentido de justicia, equidad, reconocimiento de valores, respeto por el prójimo y las ideas ajenas, etc.
- Heteroevaluación: Apreciación del docente de los logros de cada alumno del grupo.

4.3.9.1.4 TIPOS DE EVALUACIÓN SEGÚN EL ENFOQUE

La concepción actual de la evaluación tiene unas connotaciones de tipo investigativo, en razón de las cuales es posible contemplar, en la práctica evaluativa, dos enfoques, propios de la práctica investigativa: cuantitativo y cualitativo. Si bien existen posiciones que enfrentan dichos enfoques en la investigación, en relación con la validez y pertinencia de uno y otro en determinadas situaciones, las reflexiones que buscan reunir dichas posiciones muestran los beneficios de una convivencia y complementación de estos dos enfoques, como una forma de enriquecer las observaciones. En la evaluación del aprendizaje se pueden identificar dos dimensiones complementarias, que buscan dar cuenta de **QUÉ** aprendizajes se han logrado y **CON QUÉ** grado de satisfacción se ha logrado un desempeño; una diferencia esencial de estas dos dimensiones estriba en que la primera representa una cualidad, en tanto la segunda la medida de un desempeño ligado a dicha cualidad. Esta distinción genera dos tipos de enfoques en la evaluación, que en realidad son componentes inseparables de la misma: cualitativa y cuantitativa.

EVALUACIÓN CUALITATIVA

Tiene como finalidad identificar los distintos tipos de aprendizaje que se infieren de los desempeños de los estudiantes, los cuales sólo pueden ser descritos en forma de cualidad, ya que su objeto es descubrir una condición intrínseca del sujeto evaluado, como lo es el aprendizaje. Su función no se limita a la mera identificación de los logros alcanzados por los alumnos, sino que sirve de base para formular programas de potenciación, remediación o profundización de dichos aprendizajes y la conveniencia de abordar nuevos objetivos de aprendizaje, más complejos, más profundos o más amplios.

De acuerdo con lo señalado, la evaluación cualitativa es aplicable a cualquiera de los tres tipos en que se han clasificado los aprendizajes, a condición de que lo buscado sea la descripción de dichos aprendizajes.

EVALUACIÓN CUANTITATIVA

Busca determinar el grado de satisfacción de un desempeño del alumno; es una expresión relativa al grado de desempeño esperado (indicador de logro). La forma de expresarla comprende un porcentaje de satisfacción de un logro, el número de logros alcanzados, el tiempo requerido para un logro, etc. Además de cumplir las funciones señaladas para evaluación cualitativa, este tipo de evaluación es la base esencial para determinar calificaciones con fines de promoción.

4.4 PLAN DE ESTUDIOS

Es la organización de las asignaturas por períodos y áreas de formación, que da una visión global del orden y la secuencia curricular, de la articulación, organización y secuencia de los contenidos de aprendizaje y de los tiempos de trabajo académico que se estima que deben dedicar los estudiantes para el logro de los objetivos de formación. La organización de las asignaturas en áreas de formación se lleva a cabo tomando como criterio de organización, las áreas del saber reconocidas en el ámbito de la formación de cada profesión, generalmente aceptadas por las asociaciones de facultades y programas académicos del área profesional; estas áreas de conocimiento corresponden a las áreas de formación establecidas en las resoluciones del Ministerio de Educación para cada programas de pregrado.

4.4.1 ÁREAS DE FORMACIÓN

No obstante, presentarse diferentes denominaciones y diferentes criterios específicos para la clasificación, en el presente modelo curricular se plantean unas áreas y unas denominaciones genéricas, a las cuales es posible ajustar las clasificaciones específicas utilizadas en las diferentes profesiones; para definir estas denominaciones genéricas, se toman como referencia las planteadas por Díaz Villa en el texto "Flexibilidad y organización de la educación superior en Colombia" (Díaz Villa, 2002), con el siguiente resultado:

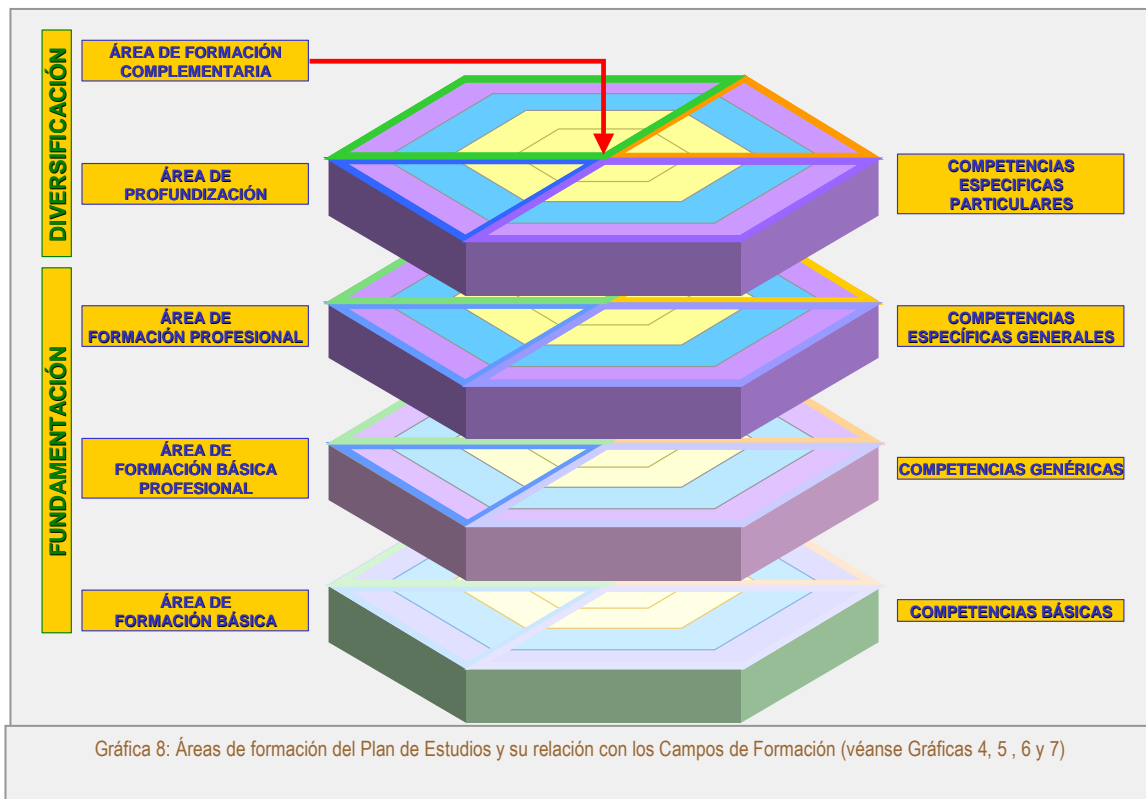
- Área de formación básica
- Área de formación básica profesional
- Área de formación profesional

LINEAMIENTOS CURRICULARES

- Área de profundización
- Área de formación complementaria

Las tres primeras constituyen un bloque que corresponde a la **fundamentación**, que todo profesional de un determinado programa de una institución debe poseer para un ejercicio satisfactorio de la profesión y su desempeño en los distintos ambientes a los que se orienta el proceso de formación; más adelante se hará referencia a este bloque, en la sección 4.4.3.2, donde se analiza la distribución de los créditos en el plan de estudios; las dos últimas, corresponden a la **diversificación** y se denominan como **profundización** y **complementación**, respectivamente.

La clasificación de estas áreas toma como principal criterio los grandes niveles o ciclos de formación que tradicionalmente se distinguen en la formación profesional, pensada para



la organización de un plan de estudios, mientras que la clasificación en campos de formación del Modelo Curricular de la CURN responde a criterios ligados a los ambientes de desempeño, las formas de actuación y las dimensiones de formación del ser humano. Sin embargo, es posible establecer relaciones entre las formas de actuación y los campos de formación del currículo con las áreas de formación del plan de estudios, la que se explica en forma visual, en la Gráfica 8. Se puede observar, que cada área debe integrar componentes de formación de todos los campos y orientarse a las distintas formas de actuación, que determinan el desempeño del estudiante y futuro egresado en los diferentes ambientes de acción; ello indica, que el proceso formativo debe proyectarse,

aún desde los primeros niveles de formación, a enfrentar al estudiante a los distintos ambientes de acción en los que se desempeñará, no sólo como profesional, sino como ciudadano responsable, miembro ejemplar de familia y científico comprometido con el desarrollo de su profesión.

4.4.1.1 ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA

Comprende el desarrollo de *competencias básicas* (véase la sección 3.14.3), que fundamentan la formación en los siguientes niveles, comunes a todos los campos de formación. Se orienta fundamentalmente, al desarrollo de capacidades para el manejo del lenguaje oral y escrito, la lógica y el lenguaje matemático, aplicaciones informáticas genéricas y comportamiento cívico y social.

4.4.1.2 ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA PROFESIONAL

Comprende las competencias que, salvo pocas diferencias, suelen ser comunes a un campo profesional (salud, ingenierías, económicas, sociales, etc.), es decir las *competencias genéricas* (véase la sección 3.14.3). Incluye las matemáticas superiores, aplicaciones informáticas específicas, las ciencias naturales y las ciencias sociales.

4.4.1.3 ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Comprende las asignaturas orientadas, principalmente, a la formación específica de la profesión, indispensables para el ejercicio profesional. Aquí se desarrollan *competencias específicas* (véase la sección 3.14.3) de aplicación general.

4.4.1.4 ÁREA DE PROFUNDIZACIÓN

Esta área tiene por objeto responder a los intereses particulares de carácter profesional de los alumnos y comprende un conjunto de asignaturas relacionadas con un área específica de la profesión, en las que se considera incluido el trabajo de grado. Comprende *competencias específicas* que responden, más que a una exigencia general de formación, a un interés particular del alumno en una problemática determinada relacionada con el conjunto de necesidades del contexto, especialmente local y regional, que sirven de justificación a la existencia del programa.

ASIGNATURAS DE PROFUNDIZACIÓN

Las asignaturas de profundización diferentes al proyecto de grado se ubican en los últimos períodos académicos del plan de estudio y están relacionadas con temas de profundización de un área profesional de interés particular de cada alumno, para lo cual el programa debe definir ***líneas de profundización*** en función de las necesidades de solución de problemas del contexto local, regional y nacional y las oportunidades potenciales o existentes de desempeño, identificadas en el estudio de contextualización del programa (Justificación del Programa). Dentro de cada línea el programa definirá las asignaturas que articuladas contribuyen a la profundización en un área de énfasis del programa.

LINEAMIENTOS CURRICULARES

Cada estudiante elige una línea de profundización, la cual debe estar articulada con el tema del trabajo o proyecto de grado. La elección de la línea de profundización requiere de la aprobación previa de la propuesta de trabajo de grado y la relación entre éstos debe ser verificada por el Comité Curricular del Programa, órgano que recomendará su aprobación o solicitará su revisión y reformulación por parte del estudiante o grupo. Con base en la recomendación de dicho comité, el Decano de la Facultad o Programa planifica la organización de las asignaturas de profundización para el siguiente período académico.

La articulación de los trabajos de grado de los estudiantes a las líneas de profundización busca vincular las actividades académicas de los alumnos a las líneas de investigación del programa y, a la vez, proyectarlas a la solución de la problemática del entorno y a explotar las oportunidades existentes o potenciales de desempeño de los egresados del programa; con ello se busca maximizar el impacto que cada programa puede ejercer en el medio, en forma directa a través de actividades académicas e investigativas, y a incrementar las oportunidades de los egresados a constituirse en agentes transformadores de su entorno.

El enfoque metodológico de las asignaturas de profundización debe contemplar un alto grado de responsabilidad y autonomía del alumno y una función docente de carácter tutorial; esto implica un bajo porcentaje de presencialidad dedicado esencialmente a tutorías y socialización de resultados y una alta proporción de trabajo independiente del estudiante que involucre actividades como exploración bibliográfica, lectura crítica de textos, rastreos conceptuales, trabajo experimental, elaboración de proyectos, construcción de modelos, estudios de casos y producción escritural. A fin de promover el ejercicio de la responsabilidad y autonomía del estudiante, los créditos correspondientes a asignaturas de profundización podrán contemplar un máximo de seis (6) horas de trabajo presencial y el resto serán de trabajo independiente (mínimo 42 horas). Por su enfoque y naturaleza, estas asignaturas tienen mayores posibilidades de integrarse con otras alrededor de núcleos problémicos y proyectos, por lo que debe ser uno de los criterios que se tomen en consideración en la conformación de núcleos y formulación de proyectos.

La baja presencialidad planteada en este enfoque, además de los propósitos pedagógicos y formativos, posibilita la factibilidad de una oferta más variada y numerosa de asignaturas de profundización, responder con mayor flexibilidad a los intereses particulares de los alumnos y cubrir más alternativas de oportunidades de desempeño.

4.4.1.5 ÁREA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Comprende una oferta formativa que busca responder a los intereses individuales de carácter general de los alumnos y contribuir a su autorrealización personal; es un espacio de apertura que permite atender los diversos intereses y motivaciones de los alumnos, hacia aspectos de carácter general que, además de proporcionarle satisfacciones personales, contribuyen al desarrollo y fortalecimiento de múltiples competencias académicas y complementan su capacidad para desenvolverse en los distintos ambientes en que deberá actuar e interactuar. Las actividades de formación complementaria pueden variar de un programa académico a otro, en función de los propósitos formativos

LINEAMIENTOS CURRICULARES

formulados en cada uno. Su implementación puede llevarse a cabo a través de asignaturas de contenido obligatorio definido por el programa y asignaturas electivas que pueden ser escogidas por el alumno y, eventualmente, diplomados y cursos orientados a áreas de especialización profesional y educación continua que el programa o la institución ofrezca.

El alumno puede escoger las asignaturas electivas de las ofrecidas para tal fin por el propio programa o las ofrecidas por otros programas o facultades y, eventualmente, de las asignaturas de profundización del propio programa, diferentes a las asignaturas de profundización elegida por el estudiante; la inscripción en estas últimas asignaturas esta sujeta a la disponibilidad de cupos en las mismas, establecida por el programa o facultad que las ofrece y atendiendo al orden de las solicitudes.

4.4.2 ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS

Para la presentación del plan de estudio, se acostumbran dos formas: como una lista categorizada por áreas y niveles de formación o como diagrama. La presentación en un diagrama permite evidenciar la relación entre los períodos de formación y las áreas de formación a la que corresponden los contenidos.

Cada programa define las asignaturas del Plan de Estudio, tomando como base las necesidades específicas de formación que resultan de la componente específica del perfil del egresado y aquellas correspondientes a la componente institucional del mismo, que es necesario contextualizar en cada programa; algunas de las asignaturas correspondientes a las áreas de formación básica y complementaria, se definen con base en políticas institucionales diseñadas para tal fin, y orientadas a metas y objetivos de formación con los que la institución se encuentra especialmente comprometida; otras, responden a objetivos particulares de formación del programa.

Los objetivos de formación que están orientados por las políticas institucionales son:

- Desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo
- Autoconocimiento y autorreconocimiento, conocimiento del contexto y capacidad de proyectarse constructivamente a la comunidad
- Desarrollo de competencias comunicativas
- Formación científica y tecnológica
- Conocimiento de la evolución histórica de la humanidad, la incidencia de la profesión y su desarrollo en dicha evolución
- Dominio del inglés como segunda lengua
- Proyección social
- Atención de vocaciones y talentos, artísticos, literarios y deportivos
- Convivencia ciudadana y comportamiento social

En atención a lo anterior, la institución ha concebido una serie de lineamientos y acciones encaminados a apoyar los procesos de formación en las dimensiones señaladas, orientados y enmarcados en los siguientes programas institucionales:

- Programa de tutorías

LINEAMIENTOS CURRICULARES

- Proyecto de vida universitaria
- Proyecto de competencias comunicativas
- Programa de Comportamiento Humano (Convivencia Ciudadana y Comportamiento Social)
- El seminario de investigación
- Programa de estímulo de vocaciones y talentos

Ello significa que los programas de la institución deben disponer de espacios académicos en el diseño de los planes de estudio, que se articulen con dichos programas institucionales, para lo cual, se señalan a continuación algunas orientaciones generales:

4.4.2.1 PROGRAMA DE TUTORÍAS¹

El programa de tutorías es un proyecto institucional que busca dar solución a una problemática tan compleja como decisiva para el logro de la calidad de los procesos de formación de los alumnos, con causas de variado origen y naturaleza; dicha problemática comprende aspectos que dificultan los procesos formativos tales como dificultades de aprendizaje de los alumnos, ocasionadas generalmente por deficiencias de competencias cognitivas y metacognitivas básicas, que desencadenan en altos índices de reprobación, rezago y hasta la deserción. Entre las causas de dicha situación se pueden mencionar las debilidades académicas resultantes de los niveles de formación básica, escasa orientación profesional previa al ingreso a la universidad, cambio significativo de hábitos de estudio, exigencia de mayor responsabilidad que la formación universitaria demanda de los estudiantes y las desfavorables condiciones económicas de la mayoría de los alumnos que, en muchos casos, se ven obligados a alternar el estudio con actividades laborales.

La CURN consciente de esta problemática y comprometida con procesos de formación de alta calidad, encuentra en la acción tutorial un instrumento que posibilita la potenciación de las capacidades básicas de aprendizaje de los alumnos, el acompañamiento del trabajo independiente necesario para llevar a cabo actividades de aprendizaje autónomo y el acompañamiento de estudiantes destacados a aquellos que presentan dificultades y deficiencias de aprendizaje; con base en ello, ha formulado un programa de tutorías que comprende tres modalidades:

- Tutorías obligatorias para estudiantes de primer semestre de todos los programas
- Tutorías en asignaturas específicas
- Tutorías realizadas por estudiantes tutores en temas puntuales

Este programa se basa en los resultados de una experiencia piloto realizada en los programas del área de la salud, que consistió en la realización de tutorías en la primera modalidad; estos resultados quedaron consignados en el Informe Final del Proceso de Tutorías, el cual recoge los éxitos alcanzados, las dificultades encontradas y propuestas de solución y mejoramiento de dicho proceso.

¹ Basado en el Programa de Tutorías de la CURN

LINEAMIENTOS CURRICULARES

Los propósitos del programa de tutorías se pueden resumir en cuatro objetivos:

1. *Contribuir en el proceso de formación básica y profesional de los educandos de la CURN*
2. *Fomentar la autonomía intelectual de los estudiantes, promoviendo el aprendizaje independiente.*
3. *Proporcionar herramientas metodológicas que apoyen el aprender a aprender y contribuyan a un desempeño académico eficiente*
4. *Promover y apoyar la utilización de estrategias efectivas de aprendizaje.*

TUTORÍAS OBLIGATORIAS EN PRIMER SEMESTRE

En esta modalidad se contemplan tres momentos, con distintos objetivos y diferentes estrategias, técnicas y actividades:

- **Primer Momento:** Diagnóstico de los hábitos actuales de estudio de los estudiantes, sus posibilidades individuales de aprendizaje e incluso la identificación de algunos rasgos particulares de cada alumno que inciden en la efectividad de sus procesos de aprendizaje.
- **Segundo Momento:** Comprende la presentación y puesta en práctica de estrategias de estudio y aprendizaje que contribuyen al desarrollo de la autonomía intelectual del alumno.
- **Tercer Momento:** Consiste en un proceso de seguimiento y evaluación de los alumnos tutorados, que busca identificar las repercusiones del programa en dichos alumnos, especialmente en el uso de estrategias de aprendizaje y rendimiento académico; comprende la revisión de indicadores de rendimiento académico y encuestas a estudiantes y docentes para determinar la frecuencia de uso y habilidad de aplicación de dichas estrategias.

TUTORÍAS ESPECÍFICAS

Tiene por objeto el desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo y promover el máximo aprovechamiento del tiempo de trabajo independiente de los estudiantes; aun cuando no define asignatura alguna, sí las afecta a todas, en el sentido de que cada docente debe dedicar un tiempo, adicional al de las clases normales, para prestar asesoría y orientación a los estudiantes en su trabajo independiente, de forma individualizada o colectiva; la asesoría colectiva se considera más necesaria en los primeros niveles de formación, pero es previsible que se requiera de su utilización en niveles superiores, sobre todo en los primeros períodos de la transición curricular, como apoyo al proceso de educación en el manejo de la nueva propuesta curricular.

TUTORÍAS REALIZADAS POR ESTUDIANTES

Comprende el apoyo realizado por estudiantes destacados en áreas o asignaturas en las que se presentan mayores índices de repitencia y evidencias de deficiencias en los procesos de aprendizaje. La coordinación general del programa la realiza el Grupo de Coordinación del Programa de Tutorías integrado por la Vicerrectora Académica, un representante de Bienestar Institucional, representantes de decanos y coordinadores académicos, representantes de docentes tutores y de estudiantes tutores.

LINEAMIENTOS CURRICULARES

Un programa de tutorías como el planteado requiere y debe incluir un programa de formación, tanto de docentes como estudiantes, en la acción tutorial, y un cambio de cultura de los alumnos para hacer el uso efectivo de este valioso instrumento; cada programa debe promover la formación de docentes y alumnos en el trabajo de tutorías y realizar un seguimiento de las demandas de tutorías específicas, a fin de que pueda programar su implementación en cada período académico y disponer los espacios, tiempos y recursos para su realización.

4.4.2.2 PROYECTO DE VIDA UNIVERSITARIA²

El Proyecto de Vida Universitaria se concibe como un espacio formativo que la Corporación Universitaria Rafael Núñez ha creado como estrategia para contribuir al desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes de todos los programas académicos de la Institución. Se orienta fundamentalmente a desarrollar en los alumnos una identidad como ser humano, como profesional y como miembro activo y proactivo de la Comunidad Nuñista y en general de la sociedad a la cual pertenece.

Comprende tres módulos articulados, cada uno con objetivos específicos de formación orientados al desarrollo de distintas dimensiones de la persona de los alumnos:

- **CONÓCETE:** Tiene como objetivo desarrollar la capacidad de autorreconocimiento y la autoestima del alumno y su sensibilización acerca de la necesidad de formular un proyecto de vida que conjugue sus intereses personales, con la filosofía institucional y las necesidades de intervención en las comunidades con las que interactúa. Para ello propicia espacios de reflexión para el conocimiento personal del estudiante y el desarrollo de actitudes sanas frente a la imagen de sí mismo y frente al medio familiar, social, cultural y académico que lo rodean; esto se complementa con actividades de participación en talleres orientados al estímulo de vocaciones y talentos de índole cultural y deportiva.
- **UBÍCATE:** Se orienta al desarrollo del sentido de pertenencia del alumno a la Corporación. Propende por la formación en los valores básicos con énfasis en la responsabilidad, laboriosidad, generosidad, libertad y justicia como pilares fundamentales del desarrollo humano para fortalecer el compromiso y proyección social del estudiante, para optimizar la calidad de vida personal y social en la comunidad en la cual se desenvuelve. Para ello, promueve en los estudiantes el conocimiento de la Institución, de su historia, filosofía, misión, visión, normatividad, involucrándolos en estrategias que propicien la participación y el compromiso de toda la comunidad Nuñista.
- **PROYÉCTATE:** Tiene como objetivo primordial promover el conocimiento de la idiosincrasia de la población cartagenera y su problemática sociocultural y económica y desarrollar propuestas de intervención que planteen soluciones a problemas específicos de una comunidad determinada. Comprende procesos de indagación, búsqueda, investigación y sistematización que hagan posible la

² Basado en el Proyecto de Vida Universitaria de la CURN

construcción de un conocimiento que sirva como fundamento a una intervención de proyección en la comunidad a través de procesos de participación, promoción y prevención para mejorar la calidad de vida de la comunidad seleccionada

El desarrollo de este proyecto tiene con marco de referencia los principios de Desarrollo Humano Sostenible, a fin de que el alumno tome conciencia de sus derechos y deberes y de su responsabilidad en la protección y sostenibilidad del ambiente y las comunidades hacia las cuales proyecta sus acciones.

4.4.2.3 PROYECTO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS³

El Proyecto de Competencias Comunicativas constituye un componente esencial del modelo curricular de la Corporación Universitaria Rafael Núñez, el cual tiene como propósito primordial contribuir a superar las deficiencias observadas en este tipo de competencias, tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en el desarrollo de competencias investigativas y procesos de construcción de conocimiento, y consecuentemente, incidir en el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes en la generalidad de las asignaturas y en la calidad de los procesos de su formación.

Este proyecto se fundamenta en la consideración de la lectura y la escritura como los ejes alrededor de los cuales giran los procesos de enseñanza y aprendizaje, como medios que hacen posible la interacción de los sujetos educadores y educativos con la cultura universal y como dispositivos que propician el desarrollo de habilidades de pensamiento superior, indispensables para la interpretación, la argumentación y la proposición, competencias básicas en el estudio, aprendizaje y construcción de conocimientos en las distintas disciplinas y saberes.

Comprende tres talleres que se desarrollan en semestres sucesivos, así:

- Taller de lectura
- Taller de escritura
- Taller de aplicación de la lectura y la escritura en los procesos investigativos

El alcance de este proyecto no se limita a las asignaturas específicas que lo comprenden, por el contrario, se hace necesaria su continuidad como una práctica que debe estar presente en los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación que se llevan a cabo en todas las asignaturas de los planes de estudios de todos los programas académicos de la Institución; ello supone, la exigencia en los docentes de las distintas áreas de competencias comunicativas en la implementación de estrategias de enseñanza, tal como las define el proyecto, y la utilización permanente de procesos de lectura y escritura, es decir interpretación y producción, como dispositivos de aprendizaje por parte de los alumnos.

Lo anterior indica que la participación en programas orientados al desarrollo de competencias comunicativas, no es exclusiva de los estudiantes, sino que igualmente los maestros tienen el compromiso y responsabilidad de desarrollar dichas competencias, a

³ Basado en el Proyecto de Competencias Comunicativas de la CURN

través de su decidida participación en las actividades que para tal fin se llevan a cabo periódicamente en la institución y complementarla con actividades de autoaprendizaje y sobre todo, hacer de la escritura de carácter académico una práctica corriente.

4.4.2.4 PROYECTO DE COMPORTAMIENTO HUMANO⁴

El efectivo desarrollo de la dimensión social en la formación de los estudiantes determina su adecuado comportamiento en la interacción en ambientes familiares, sociales y de desempeño profesional, cualidad que le facilita el despliegue de sus demás capacidades como ser humano, como ciudadano y como profesional; ello requiere del conocimiento y observación de una serie de normas de convivencia y comportamiento social, que hacen parte de la cultura de determinado grupo social y de la humanidad en general, expresadas a través de reglas de comportamiento, normas legales y principios universales.

El Proyecto de Comportamiento Humano contribuye a la formación integral de los estudiantes generando ambientes de interacción social propicios para el estudio, apropiación y aplicación de normas de conducta, en los que el estudiante asuma actitudes favorables para lograr óptimos desempeños en todo tipo de relaciones como miembro de familia, ciudadano de su localidad y de la aldea universal.

El logro de los propósitos de este proyecto depende en buena medida de que las experiencias y prácticas de comportamiento que éste propicia, se extiendan a todos los espacios institucionales de interrelación entre todos los miembros de la Comunidad Nuñista; especialmente, se busca que estudiantes y docentes compartan experiencias y saberes para enriquecerlos con los aportes de conocimientos provenientes del mundo académico y científico, y a través del dialogo de saberes integren lo académico y lo no académico, mediante la convivencia y la cultura ciudadana no como una asignatura, sino como eje integrador explicitando los valores y actitudes que queremos lograr entre los alumnos.

Comprende dos módulos cuyos temas se complementan y potencian mutuamente:

- **Convivencia y Cultura Ciudadana:** Busca generar un cambio de actitud, formando personas capaces de contribuir y de promocionar los valores democráticos de respeto, participación, justicia, solidaridad, equidad, siendo estos los pilares que validan el programa, contribuyendo así al reto de responder por el desarrollo integral de la persona de los estudiantes.
- **Comportamiento Social:** Se propone, como objetivo general, socializar el uso de la etiqueta y el protocolo como herramientas básicas para el enriquecimiento de las relaciones personales, sociales y profesionales.

⁴ Basado en el Proyecto de Comportamiento Humano de la CURN

4.4.2.5 SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

En la CURN se establece como ambiente institucional de formación científica y tecnológica, el **seminario de investigación**, en concordancia con la importancia y relevancia que la institución le confiere a la investigación, no sólo como una estrategia de aprendizaje y formación, sino como instrumento esencial para el avance científico y tecnológico y en el desarrollo de proyectos de proyección social. A través de estos **seminarios de investigación** se busca, promover la formación investigativa; la aplicación de la investigación en los procesos de aprendizaje, a través del análisis y solución de problemas relacionados con los diferentes ambientes de desempeño, con un enfoque interdisciplinario; la generación y la divulgación de avances científicos y tecnológicos logrados en la institución; la aproximación al mundo de la ciencia y la tecnología.

Por lo anterior, las actividades factibles de realizar en este espacio son las siguientes:

- Actividades de formación
- Divulgación de logros de semilleros de investigación
- Divulgación de resultados de investigación de docentes
- Divulgación de avances científicos y tecnológicos en la profesión

4.4.2.5.1 EL SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN COMO ESPACIO DE FORMACIÓN

El **seminario de investigación**, orientado a la formación en investigación y la aplicación de la investigación en los procesos formativos, se concibe como un espacio académico, que debe ser creado, promovido y mantenido en todos los niveles de formación (semestres o años) de cada programa y debe disponer de espacio físico y asignación de tiempo, el cual se considera como un tiempo común del contemplado en el tiempo de trabajo independiente de las diferentes asignaturas que concurren en dicho espacio; sus objetivos deben responder a los objetivos del nivel de formación correspondiente y, por lo tanto, articularse con los objetivos de las asignaturas de ese nivel (semestre o año); por sus propósitos y características, es el espacio ideal para el análisis y la solución de los problemas que se formulen, para ser abordados de forma interdisciplinaria, con el objeto de desarrollar aprendizajes en dos o más asignaturas (véase la sección 4.3.1, lo referente a integración de asignaturas por nivel de formación).

El tiempo dedicado a este espacio, en procesos formativos, debe contemplar como mínimo cuatro (4) encuentros, que será considerado como tiempo independiente de formación; un primer encuentro, para la selección y presentación de los temas o problemas que se abordarán de forma interdisciplinaria durante el semestre, a manera de proyectos de investigación; al menos dos, para la presentación, evaluación y retroalimentación de avances de los proyectos; y, el último para la presentación y evaluación de los resultados de los proyectos.

4.4.2.5.2 EL SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN COMO ESPACIO DE ENCUENTRO DE SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN

Dentro de la programación del **seminario de investigación**, se debe considerar el tiempo que se requiera para realizar encuentros de los semilleros de investigación, con el

LINEAMIENTOS CURRICULARES

objeto de divulgar avances y resultados de los trabajos de investigación de estos grupos de estudiantes; la coordinación de este segmento de los seminarios de investigación estará a cargo de los coordinadores de investigación del programa y en articulación con la programación de este espacio en otros programas, con el fin de facilitar el intercambio entre facultades en materia de investigación.

4.4.2.5.3 EL SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN COMO ESPACIO DE DIVULGACIÓN DE AVANCES CIENTÍFICOS Y TECNOLÓGICOS

El compromiso de las instituciones de educación superior con las funciones fundamentales, inherentes a la universidad, debe generar acciones y espacios de acción que promuevan, fomenten, propicien y posibiliten el cumplimiento de dichas funciones. En lo referente al cumplimiento de la función ligada al desarrollo y generación de conocimientos, como complemento de acciones implementadas o en proceso de implementación, se pretende convertir el **seminario de investigación** en un puente de comunicación de la comunidad universitaria con el mundo científico; por tal motivo, este espacio debe utilizarse para la divulgación de los avances, desarrollos e innovaciones de carácter científico y tecnológico, por una parte, de los docentes de la institución y, por otra, de investigadores externos del ámbito local, nacional y mundial.

Por lo anterior, la programación del espacio en cada período académico debe incluir actividades de divulgación de avances y resultados de investigación relevantes dentro de los campos del conocimiento que fundamentan los programas académicos. Para este propósito, la programación y uso de este espacio se hará buscando la integración de programas afines (salud, económicas, ingenierías y arquitectura, sociales y humanísticas).

4.4.2.6 INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA

El dominio de otras lenguas, por parte del estudiante y futuro egresado, es una capacidad que le permite acceder a fuentes de información en otros idiomas y se constituye en una plataforma esencial para su proyección internacional; con base en ello, la Corporación ha establecido, como un requisito de grado para sus estudiantes, el dominio de al menos una segunda lengua, el cual deben certificar con diferentes grados de proficiencia, en determinados niveles de formación.

4.4.2.7 PROYECCIÓN SOCIAL

Los propósitos formativos, relacionados con el desarrollo de la sensibilidad ante las necesidades de la comunidad y el compromiso social responsable de los estudiantes y su proyección como agentes de transformación social y cultural, deben movilizar propuestas consistentes en proyectos y mecanismos que favorezcan la interacción del estudiante con las realidades de su entorno, especialmente el local y el regional. En tal sentido, cada programa debe articular dichas propuestas con los procesos formativos integrales en los que se encuentran involucrados los estudiantes; particularmente, debe especificar aspectos tales como:

LINEAMIENTOS CURRICULARES

- Planificación, programación y seguimiento de la participación de los alumnos y docentes del programa en el desarrollo de convenios con entidades públicas y privadas, comunidades de zonas de influencia, asociaciones, gremios, etc. orientados a la proyección social y su relación con las actividades curriculares
- Relación entre las prácticas y los procesos formativos de los estudiantes con actividades de proyección social
- Sistemas de medición del impacto social del programa en sectores locales y regionales
- Participación del programa en la planificación, organización, gestión y evaluación de macro proyectos de proyección social y la integración de grupos interdisciplinarios para la ejecución de proyectos específicos enmarcados en esos macroproyectos

Lo anterior se articula con los alcances que deben preverse en el desarrollo de las asignaturas y la solución de núcleos temáticos y problémicos, en lo referente a la contextualización de los contenidos de aprendizaje, especialmente en actividades académicas correspondientes a solución de problemas y realización de proyectos, así como las relacionadas con prácticas profesionales, buscando articular la contextualización con el desarrollo de competencias del SERVIR (ver tabla 3).

4.4.2.8 ESTÍMULO DE VOCACIONES Y TALENTOS

La CURN considera indispensable para lograr el “pleno desarrollo de los alumnos”, establecido como objeto esencial de la educación superior (Ley 30 de 1992, Art. 1º), al lado de la “formación académica o profesional”, la atención y estimulación de vocaciones y talentos de los estudiantes en los campos de las artes, la música, las letras y el deporte, actividades que complementan la formación del ser humano como miembro de una sociedad y que promueven y facilitan la apreciación del patrimonio cultural de la humanidad.

El estímulo de vocaciones y talentos de los alumnos se lleva a cabo dentro del Proyecto de Vida Universitaria, a través de los programas que se desarrollan con el apoyo de la división de Bienestar Institucional; cada programa debe coordinar con esta división la programación de las actividades al estímulo de vocaciones y talentos, a fin de que éstas se tomen en cuenta en la programación de actividades académicas del programa y que cada estudiante cumpla las exigencias mínimas de participación en las mismas.

4.4.3 CRÉDITOS ACADÉMICOS

A partir de la expedición del Decreto 808 de 2002⁵, los programas de pregrado del país tienen la obligación de expresar, en créditos académicos, el tiempo de trabajo que deben dedicar los alumnos en el desarrollo de las competencias, que el programa se compromete a desarrollar. Esta exigencia inaugura una nueva dimensión de organización de los planes de estudio de dichos programas, que busca establecer parámetros que faciliten la comparación de los programas, como un criterio de calidad de los mismos, así como crear condiciones para facilitar la movilidad estudiantil, la homologación de estudios y la validación de títulos en el país y además, promover la proyección

⁵ Decreto remplazado por el 2566 de 2003.

LINEAMIENTOS CURRICULARES

internacional de los egresados, dado que la organización de créditos en los programas universitarios es una tendencia mundial. Sin embargo, cada institución, en uso de la autonomía que le confiere la ley, tiene la libertad para distribuir los créditos académicos en las áreas y campos de formación, de acuerdo con criterios de carácter institucional, curricular y profesional, es decir, atendiendo a la cultura institucional y de los programas.

De acuerdo con lo establecido en el Decreto 2566, en su artículo 18: "El tiempo estimado de actividad académica del estudiante en función de las competencias académicas que se espera el programa desarrolle, se expresará en unidades denominadas Créditos Académicos. Un crédito equivale a 48 horas de trabajo académico del estudiante, que comprende las horas con **acompañamiento directo del docente** (trabajo presencial) y demás horas que el estudiante deba emplear en **actividades independientes** de estudio, prácticas, u otras (trabajo independiente) que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje, sin incluir las destinadas a la presentación de las pruebas finales de evaluación"

Estos tiempos se determinan en función de los tiempos necesarios para el desarrollo de las **unidades de aprendizaje o unidades didáctica** (véase la sección 4.3.2), y se obtienen sumando los tiempos que un estudiante debe dedicar a actividades de aprendizaje de tipo presencial y las de trabajo independiente, luego se suman estos resultados obtenidos en cada unidad de aprendizaje de cada asignatura; el resultado de esta suma para cada asignatura se divide por 48 y se aproxima a la unidad más cercana; este último resultado representa el **número de créditos de la asignatura**.

4.4.3.1 NÚMERO DE CRÉDITOS ACADÉMICOS DE LOS PROGRAMAS

El total de créditos de un programa depende de su naturaleza y duración. En general se pueden clasificar los parámetros para definir el número total de créditos de un programa, en función de su duración, así:

- Programas de seis (6) semestres o tres (3) años, tecnologías: entre 96 y 108 créditos académicos
- Programas de ocho (8) semestres o cuatro (4) años: entre 128 y 144 créditos académicos
- Programas de diez (10) semestres o cinco (5) años: entre 160 y 180 créditos académicos
- Para el programa de Medicina: entre 230 y 260 créditos

Cualquier dificultad para ajustar los programas a estos topes puede significar que el programa puede realizarse en menos tiempo o que requiera una mayor duración según el caso o, también, que se requiera una revisión de sus metas de formación, buscando determinar si éstas son insuficientes o si han sido sobrevaloradas, según sea la situación.

El principal criterio al que responden los anteriores topes, se basa en el número promedio de horas de trabajo semanal que un estudiante está en capacidad de dedicar a actividades de aprendizaje, que se estima en un máximo de 54 horas. El número de semanas por semestre se estipula en 16, además de las dedicadas a la presentación de pruebas finales de evaluación; para el programa de medicina el número de semanas es

de 18, además de las correspondientes a la presentación de pruebas finales de evaluación. Para períodos académicos de 16 semanas, el número máximo de créditos académicos por período es de 18; para períodos académicos de 18 semanas, el número máximo de créditos académicos es de 20. Para períodos académicos de mayor duración, como los correspondientes a internados o prácticas sociales, el número máximo de créditos académicos por período se incrementa proporcionalmente al número de semanas de duración del mismo.

4.4.3.2 DISTRIBUCIÓN DE CRÉDITOS EN EL PLAN DE ESTUDIOS

Para la distribución de los créditos académicos en el plan de estudios, se lleva a cabo una diferenciación de intenciones de formación, que guardan relación con las áreas de formación del plan de estudios señaladas en la sección 4.4.1; con base en ello se identifican dos grandes bloques que son característicos del plan de estudios de cualquier programa de la institución:

- Fundamentación
- Diversificación

La distribución de los créditos académicos en estos tipos de formación, debe cumplir los siguientes topes, definidos como porcentajes del total de los créditos académicos del programa:

- Fundamentación: hasta un máximo del 85 % y un mínimo del 80%
- Diversificación: hasta un máximo del 20%

La distribución de los créditos académicos correspondientes al bloque de **fundamentación** debe responder a la naturaleza propia de la profesión, el enfoque de la misma en la institución y cumplir con las exigencias establecidas en las resoluciones del Ministerio de Educación Nacional para cada programa. Asimismo, debe reflejar la cultura del programa, es decir, el sello que debe caracterizar a todo egresado de dicho programa; esta distribución debe contrastarse (no necesariamente igualarse) a programas similares del país y del mundo y formular justificaciones y explicaciones, tanto para las similitudes como para las diferencias. En los créditos académicos de diversificación (profundización y complementación) se encuentra presente un componente de flexibilidad, representada en las asignaturas de profundización y las electivas de complementación, lo cual representa un máximo del 20% de los créditos académicos del programa. (Ver documento **Flexibilidad curricular y créditos académicos en la C.U.R.N.**).

4.4.4 FORMACIÓN INVESTIGATIVA

Cada programa debe indicar La institución deberá presentar de manera explícita la forma como se desarrolla la cultura investigativa y el pensamiento crítico y autónomo que permita a estudiantes y profesores acceder a los nuevos desarrollos del conocimiento, teniendo en cuenta las modalidades de formación. Para tal propósito, el programa deberá incorporar los medios para desarrollar la investigación y para acceder a los avances del conocimiento. Esta exigencia legal es para la CURN parte de su propuesta educativa, en lo

LINEAMIENTOS CURRICULARES

que se refiere a la consideración de la investigación como estrategia pedagógica que articula todos los procesos de enseñanza aprendizaje y como uno de los instrumentos que posibilitan la proyección de la institución, su comunidad educativa y sus egresados como agentes transformadores de las realidades sociales y culturales, en los ámbitos local, regional y nacional y en concordancia con las necesidades, recursos, intereses y requerimientos de las comunidades beneficiadas (Misión CURN); como tal, la investigación es un compromiso institucional que trasciende la exigencia de las normas para constituirse en parte esencial de la cultura que la institución se propone generar en la comunidad académica de la Corporación.

En atención a lo anterior, cada programa, más que responder a estas exigencias, debe responder al compromiso institucional con el desarrollo de la cultura investigativa, tanto en los procesos de formación como en la generación y desarrollo de conocimientos científicos y tecnológicos con una función social, especialmente orientados al desarrollo humano sostenible. El referente que debe orientar la investigación en los programas de la CURN, es el documento denominado *Investigación Institucional*, emanado del Centro de Investigaciones de la Corporación. Fundamentado en estos lineamientos cada programa debe formular, reformular o consolidar, dependiendo de la situación actual, estrategias, planes y programas para el desarrollo de la investigación que deben referirse al menos a los siguientes aspectos:

- Estrategias, contextos y espacios investigativos que contribuyen al desarrollo de una cultura investigativa
- Oportunidades de investigación ofrecidas a los estudiantes
- Proyectos y/o líneas de investigación que benefician académicamente al programa
- Proyectos de investigación realizados por los profesores al servicio el programa
- Plan de desarrollo de la investigación (Debe hacer parte del Plan de Desarrollo de la Facultad o Programa)

En lo anterior se deben referenciar estrategias, espacios y posibilidades de promoción de la cultura investigativa, como los seminarios de investigación, los semilleros de investigadores, los proyectos de investigación de docentes en los que participen estudiantes, exigencias investigativas establecidas en los trabajos de grado y en las prácticas académicas y profesionales, etc.

5 PROCESO DE TRANSICIÓN

Acometer un proceso de transformación de un programa académico, como el que se plantea en estos lineamientos, supone, en primera instancia, el reconocimiento de debilidades e identificación de situaciones adversas que dificultan el logro de los propósitos educativos particulares de dicho programa y generales de la institución; pero también, requiere la búsqueda de oportunidades que puedan aprovecharse y el reconocimiento de fortalezas que pueden constituirse en inspiración y motor de acciones transformadoras, para las que adversidades y debilidades, se conviertan en motivos e incentivos que movilicen el compromiso, las voluntades y las energías de todos los agentes implicados en los procesos formativos, por caminos que conduzcan a niveles cada vez más altos de calidad de la educación que imparte la institución; y, más aún, implica la confianza y el convencimiento de poder construir, en comunidad, esos caminos que con seguridad no existen y, los que acaso existieren, habría que adecuarlos a los propósitos de la institución y a las expectativas individuales y colectivas de todos sus miembros.

5.1 TRANSICIÓN CURRICULAR

Como ya se anotó al inicio de este documento, el componente más importante, con mayores implicaciones y más diversas repercusiones de este proceso de reestructuración de los programas académicos, es la reestructuración de los currículos de dichos programas; por tal motivo, ésta merece una especial atención y una minuciosa programación, de forma que se minimice su impacto negativo en todos los ambientes institucionales, así como el riesgo de fracasar en el intento de mejorar las condiciones de calidad de la educación que la institución imparte, riesgo que está latente en el proceso dada su compleja naturaleza, a pesar de las juiciosas intenciones que lo promueven, de la coherencia y consistencia de los planteamientos teóricos y conceptuales que lo sustentan y de los prometedores resultados que se vislumbran.

La concepción curricular en la CURN implica la consideración de un ideal de los procesos educativos, que es el propósito central de las políticas y los lineamientos que la institución ha venido formulando, los cuales son la base de acciones que se están implementando, tanto a nivel institucional como al interior de los programas académicos; se registran avances y logros, en la implementación de las directrices institucionales y el logro de la optimización de los procesos de formación. Entre las debilidades en proceso de superación se desatacan las dificultades detectadas en el grado de apropiación de las directrices institucionales y políticas estatales por parte de la comunidad académica, especialmente del Proyecto Educativo Institucional y sus implicaciones académicas y administrativas, del modelo pedagógico y las teorías que lo fundamentan, de las políticas educativas actuales y de la propuesta curricular que de estos se deriva.

Es importante reconocer también la existencia de múltiples y diversas fortalezas en los equipos de trabajo que han tenido a su cargo distintas actividades relacionadas con los procesos de verificación de las condiciones mínimas de calidad y de transformación curricular de los programas y, aún, en otros miembros cuya participación ha sido puntual,

tangencial o referencial, incluyendo a los estudiantes; entre estas fortalezas se pueden destacar las siguientes: mucho compromiso, responsabilidad y capacidad de trabajo; avances importantes en la apropiación, interpretación y contextualización de los lineamientos institucionales y las políticas estatales; mejoras notables en las técnicas y procedimientos de verificación de las condiciones mínimas de calidad de los programas; la creación de espacios y la conformación e integración de grupos de estudio, reflexión y debate de diversos temas educativos, especialmente relacionados con pedagogía, currículo, didáctica, evaluación y autoevaluación, que han contado con la presencia y participación de reconocidos expertos en estos temas; el acompañamiento de pares académicos de trayectoria nacional e internacional en los procesos de verificación de las condiciones mínimas de calidad y reestructuración de los programas; la creación de dependencias centrales y fortalecimiento de las existentes y la proyección de todas al apoyo de las actividades de los programas; el compromiso y el empeño de las directivas institucionales para generar, apoyar e impulsar la formulación e implementación de planes de mejoramiento en todos los niveles.

5.2 CONCLUSIONES Y ESTRATEGIAS

En atención a todo lo anterior y después de muchas reflexiones y consideraciones, tanto de orden filosófico, epistemológico, pedagógico y curricular, como operativo, procedimental y pragmático, se ha llegado a algunas conclusiones que, de una u otra forma, han derivado en una serie de estrategias operativas para la implementación de la transformación de los programas de la institución.

Particularmente, es esencial ubicar cada programa en su contexto, especialmente en el académico y educativo, donde su relación con programas similares del país cobra particular importancia, a la luz de las políticas educativas que buscan promover la homologación de estudios y convalidación de títulos, a fin de facilitar la movilidad estudiantil a nivel nacional e internacional; esta relación sugiere guardar cierto grado de similitud en programas de la misma naturaleza, en lo referente a la organización de los planes de estudios, sistemas de evaluación, criterios de promoción, sistemas de certificación y acreditación de logros (créditos académicos), etc.

Las reestructuraciones de los programas, especialmente de los proyectos curriculares, implica un cambio de cultura educativa y organizacional de todos los miembros de la institución, incluyendo padres de familia y hasta las mismas instancias estatales encargadas de la supervisión y vigilancia de los programas, los empleadores y usuarios de los servicios de los egresados. Las transformaciones de carácter administrativo, informático, financiero, normativo y logístico, a nivel institucional, demandan de un tiempo prudente de ajuste para minimizar impactos negativos y riesgos de fracaso.

5.3 IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE TRANSICIÓN

Con base en las anteriores consideraciones y asumiendo una línea de conducta basada en la combinación de prudencia, determinación y dinamismo, ha resultado evidente la necesidad de diseñar un plan de transición para la implementación de los proyectos de reestructuración de los programas de la institución que, aunque no elimine las incertidumbres, si permita minimizar los impactos negativos y reducir los riesgos; que proporcione espacios y tiempos flexibles para el ajuste y la adecuación de factores de tipo

LINEAMIENTOS CURRICULARES

docente, administrativo, normativo y logístico, en general, los que requiere un cambio de cultura como el que supone una reestructuración curricular.

Para este plan de transición se han concebido las siguientes fases y objetivos concretos, las dos primeras son a nivel institucional, las siguientes orientan los procesos que cada programa implementará con el rigor establecido, pero teniendo en cuenta su propia naturaleza. La flexibilidad en el desarrollo de estos procesos será acompañada y regulada por orientaciones específicas, que garanticen el cumplimiento cabal del modelo pedagógico. Para el segundo semestre del año 2007, la totalidad de los programas deberán estar cumpliendo la fase cuatro. :

- **FASE DE FORMULACIÓN:** Comprendió la **formulación** del Plan de Transición, objeto del presente documento y otros que lo complementaron. Fase que quedó concluida en el 2002.
-
- **FASE DE PREPARACIÓN:** Comprende la conclusión de la formulación de los Proyectos Educativos, los Proyectos Curriculares y los Planes de Desarrollo de los Programas y, simultáneamente, la implementación de algunas acciones de mejoramiento; además se inicia la preparación a todos los niveles de la institución (fase concluida en el 2003).
-
- **FASE 1:** Es la primera fase de implementación del proyecto curricular y, para los programas de ciencias de la salud e ingeniería, posiblemente el sometimiento a verificación de pares académicos (II-2003) (Véanse sus alcances en la Gráfica 9-a).

- Definir Núcleos Problemáticos o Proyectos cuya solución implique al menos (2) asignaturas
- Promover la movilidad de contenidos entre asignaturas de una misma disciplina saber o práctica (hacia un cambio de concepción de asignatura)
- Implementar medidas Coherentes con el modelo pedagógico
- Formular PATs y guías Didácticas por asignatura y núcleo Problemático
- Distribuir el tiempo de los estudiantes en trabajo asistido, trabajo independiente con acompañamiento y trabajo independiente sin acompañamiento.
- Para estudiantes nuevos, aplicar sistema de créditos por asignaturas
- Formación pedagógica y curricular de docentes
- Evaluación del proceso y revisión de las fases subsiguientes

LINEAMIENTOS CURRICULARES

FASE 2: Implementación del proyecto curricular y, para el resto de programas, el sometimiento a verificación de pares académicos (I-2004) (Véanse sus alcances en la Gráfica 9-b).

Fase 2. (se podría requerir su permanencia en el segundo semestre)

- Definir Núcleos problémicos cuya discusión implique al menos tres (3) asignaturas
- Fortalecer metodologías coherentes metodologías coherentes con el Modelo pedagógico
- Fortalecer medidas Coherentes con el modelo pedagógico
- Formular PATs y guías Didácticas por asignatura y núcleo Problémico
- Distribuir el tiempo de los estudiantes en trabajo asistido, trabajo independiente con acompañamiento y trabajo independiente sin acompañamiento.
- Para estudiantes nuevos, aplicar sistema de créditos por asignaturas
- Formación pedagógica y curricular de docentes
- Evaluación del proceso y revisión de las fases subsiguientes

- **FASE 3:** Tercera fase de implementación del proyecto curricular y, posiblemente, algunos programas pendientes de la verificación de pares académicos (II-2004) (Véanse sus alcances en la Gráfica 9-c).

Fase 3 II S (Se podría requerir su permanencia en el tercer semestre)

- Definir Núcleos problémicos cuya discusión implique al menos tres (4) asignaturas
- Iniciar la relación de redes de concepto de una misma disciplina, saber o práctica (se redefine la concepción de la asignatura)
- Fortalecer medidas Coherentes con el modelo pedagógico
- Formular PATs y guías Didácticas por asignatura y núcleo Problémico
- Distribuir el tiempo de los estudiantes en trabajo asistido, trabajo independiente con acompañamiento y trabajo independiente sin acompañamiento.
- Para estudiantes nuevos, aplicar sistema de créditos por asignaturas
- Formación pedagógica y curricular de docentes
- Evaluación del proceso y revisión de las fases subsiguientes

LINEAMIENTOS CURRICULARES

- **FASE 4:** Cuarta y “última” fase de implementación del proyecto curricular (I-2005) (Véanse sus alcances en la Gráfica 9-d).

-

- Definir Núcleos problémicos cuya solución integre todas asignaturas
- consolidar redes de concepto de una misma disciplina, saber o práctica (Nueva concepción de la asignatura)
- Fortalecer medidas Coherentes con el modelo pedagógico
- Formular PATs y guías Didácticas por asignatura y núcleo Problémico
- Distribuir el tiempo de los estudiantes en trabajo asistido, trabajo independiente con acompañamiento y trabajo independiente sin acompañamiento.
- Para estudiantes nuevos, aplicar sistema de créditos por asignaturas
- Formación pedagógica y curricular de docentes
- Evaluación del proceso y revisión de las fases subsiguientes
-

-

- Además, en forma simultánea, en estas fases se llevan a cabo programas y proyectos, tales como:
 - Capacitación docente
 - Reestructuración organizacional
 - Optimización de los sistemas de información
 - Reforma de reglamentos y estatutos
 - Dotación de recursos físicos
 - Reforma de manuales de funciones y procedimientos
 - Planes económicos y financieros
 - Planes de inducción a padres, estudiantes y docentes

Estos planes están orientados a los siguientes propósitos generales:

- Cambio cultural de los docentes
- Cambio cultural alumnos y padres
- Cambio de cultura organizacional y de dirección
- Actualización tecnológica e informática

5.4 BENEFICIOS DE LA TRANSICIÓN

Entre los más importantes beneficios que se derivan de la implementación del Plan de Transición, se prevén los siguientes:

- Minimiza el impacto negativo en todos los ambientes de la Institución (académico, administrativo, laboral, económico, financiero, físico)

LINEAMIENTOS CURRICULARES

- Minimiza la probabilidad de fracaso del nuevo modelo
- Promueve la construcción y apropiación colectiva del modelo curricular, que redunde en la calidad de los procesos de implementación
- Oportunidad de evaluar y validar gradualmente el nuevo modelo
- Facilita la reorientación del proceso hacia un modelo óptimo, o por lo menos a la construcción de mejores caminos hacia éste
- Fomento progresivo de una cultura de autoevaluación permanente y de calidad
- Genera una dinámica de mejoramiento continuo
- Incrementa las posibilidades de mejorar los currículos actuales
- Genera mayores beneficios a alumnos actuales y posibilita la proyección de dichos beneficios a egresados
- Favorece la imagen institucional de la Corporación al mostrarse sólida, coherente, orientada y consistente
-

6 BIBLIOGRAFÍA

- (1) DÍAZ VILLA, Mario et al. Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado: Referentes básicos para su formulación. Santafé de Bogotá, 2001: ICFES: Serie Calidad – No. 1, 1ª. Edición.
- (2) DÍAZ VILLA, Mario. Flexibilidad y educación superior en Colombia. Santafé de Bogotá, 2002: ICFES: Serie Calidad – No. 2, 2ª. Edición.
- (3) DÍAZ-BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. México D. F.: McGraw-Hill Interamericana, 2002.
- (4) HUERTA, Jesús et al. Desarrollo curricular por competencias integrales. Jalisco (Méx): Revista Educar No. 13, 2002.
Consultado en: <http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/13/13Huerta.html>
- (5) HURREL, Silvia. Contenidos: organización y secuencia. En Módulo 3 del “Programa de formación docente para profesionales y técnicos del nivel terciario y profesional”, C.A.P.A.C.Y.T: Buenos Aires, 2001. Consultado en: <http://www.capacyt.rffdc.edu.ar/centro/>
- (6) HURREL, Silvia. Transposición didáctica. En Módulo 2 del “Programa de formación docente para profesionales y técnicos del nivel terciario y profesional”, C.A.P.A.C.Y.T: Buenos Aires, 2001. Consultado en: <http://www.capacyt.rffdc.edu.ar/centro/>
- (7) ITESM-Monterrey. Modelo Educativo. Capacitación en estrategias y técnicas didácticas. Consultado en: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>
- (8) LÓPEZ, Nelson. Reestructuración curricular de la educación superior. USCO – ICFES. Santafé de Bogotá D. C.: Editorial Presencia, 1995.
- (9) LUPPI, Pablo. ¿Qué entendemos por currículum?. En Módulo 1 del “Programa de formación docente para profesionales y técnicos del nivel terciario y profesional”, C.A.P.A.C.Y.T: Buenos Aires, 2001. Consultado en: <http://www.capacyt.rffdc.edu.ar/centro/>
- (10) MALDONADO, Miguel. Las competencias, una opción de vida. Bogotá D. C. Ecoe ediciones, octubre 2001.
- (11) PEÑA, Silvana. Estrategias Cognitivas. En Módulo 1 del “Programa de formación docente para profesionales y técnicos del nivel terciario y profesional”, C.A.P.A.C.Y.T: Buenos Aires, 2001. Consultado en: <http://www.capacyt.rffdc.edu.ar/centro/>

LINEAMIENTOS CURRICULARES

- (12) POSNER, George J. Análisis del currículo. Santafé de Bogotá D. C.: McGraw-Hill Interamericana, 1998.
- (13) VARGAS, F., CASANOVA, F. y MONTANARO, L. El enfoque de competencia laboral: manual de formación. Uruguay: Cinterfor/OIT, 2001.
Consultado en:
http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man_cl/