2023

PROYECTO EDUCATIVO CUNISTA

Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN

Rector

JAIME ALBERTO RINCÓN PRADO

CORPORACIÓN UNIFICADA NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR (CUN)
2023

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN 4
1. DIRECCIONAMIENTO INSTITUCIONAL 8
1.1. Direccionamiento Estratégico 8
1.2. Principios Institucionales 8
1.2.1. Gobernanza y Sostenibilidad 8
1.2.2. Autonomía Universitaria 9
1.3. Ejes Estratégicos 10
2. LINEAMIENTOS ORIENTADORES DE LOS ASPECTOS CURRICULARES 12
3. COMPONENTES FORMATIVOS. 14
3.1. Resultados de aprendizaje. 14
3.1.1. Características de los resultados del aprendizaje. 15
3.2. La interrelación entre los resultados del aprendizaje y las competencias 15
3.2.1. Competencias 16
3.3. Lineamientos Curriculares para el Componente Formativo 18
3.3.1. Interdisciplinariedad. 18
3.3.2. Estrategias de Flexibilización Curricular 19
4. COMPONENTES PEDAGÓGICOS 20
4.1. Modelo pedagógico 20
4.1.1. Modelo pedagógico Dialogante. 21
4.1.2. Enfoques constructivistas para plantear el modelo pedagógico. 22
4.2. Dimensión sociológica y psicológica del modelo pedagógico 23
4.2.1. Dimensión sociológica. 23
4.2.2. En cuanto a la dimensión psicológica. 24
4.3. Modelo Didáctico 25
5. MECANISMOS DE EVALUACIÓN 26
5.1. Lineamientos para la Estructuración de Instrumentos de Medición y Seguimiento de los RA. 26
5.2. Gestión de la calidad de los RA 29
6. MODELO DE FORMACIÓN POR CICLOS PROPEDÉUTICOS 30
BIBLIOGRAFÍA 34

PRESENTACIÓN

En el marco normativo vigente, el Proyecto Educativo Cunista -PEC- tienen como piedra angular los procesos formativos y los lineamientos normativos y pedagógicos que gravitan alrededor de los Resultados de Aprendizaje-RA, como un factor crítico de éxito para la estructuración de los aspectos curriculares, la organización de actividades académicas y del proceso formativo, con el fin de facilitar la implementación de dichos propósitos en consonancia con la apuesta estratégica del Plan Integral de Desarrollo PID 2023-2027.

Los elementos del PEC son parte integral de la política académica de la Corporación. En este sentido, la CUN actúa en consecuencia con lo prescrito en el Decreto 1075 de 2015, Artículo 2.5.3.2.3.1.3.-Estructura administrativa y académica- (incorporado por el artículo 1 del Decreto 1330 de 2019), que señala que dichas políticas deben estar asociada al currículo, a los RA, a los créditos académicos y a la organización de actividades académicas y proceso formativo. Todo lo anterior teniendo en cuenta los niveles formativos y modalidades de los programas académicos ofrecidos y desarrollados.

Así las cosas, las políticas académicas, que trascienden del macro al microcurrículo, se estructuran al menos con tres categorías, que en la línea del Ministerio de Educación Nacional (2020) , son:

- En la perspectiva del currículo, está en consonancia con la identidad institucional (Misión) en las que incluya los siguientes aspectos: *"[…] los principios básicos de diseño del contenido curricular y de las actividades académicas relacionadas con la formación integral; la forma en cómo, a partir del contenido curricular y de las actividades académicas, se procurará la interdisciplinariedad; y los componentes que la institución considere necesarios para cumplir con los resultados de aprendizaje previstos […]".*
- Respecto a los RA considera: *"[…] establecer las definiciones conceptuales y los procesos de validación y aprobación de los mismos, en donde se indique por lo menos, la forma en que la institución establecerá desarrollará y evaluará los resultados de aprendizaje y que serán coherentes con el perfil del egresado definido por la institución y el programa académico […]".* Los lineamientos normativos enunciados señalan que los RA deben evidenciar el alcance del proceso formativo y, sugiere, que correspondan a un número limitado para que tengan la connotación de evaluables y verificables.
- En relación con créditos y actividades académicas, procura: "[…] establecer las directrices a nivel institucional para la definición de la relación entre las horas de interacción con el profesor y las horas de trabajo independiente […]".

Se aclara que el concepto de RA es polisémico; no obstante, en el PEC se pueden identificar algunos elementos comunes en la literatura disponible. Es oportuno destacar que, a partir de una revisión de la interpretación de los RA, es evidente que se entienden como declaraciones que describen tres dominios principales: conocimiento (aprender a saber), habilidades (aprender a hacer) y actitudes (aprender a ser). Estos tres dominios son en sí mismos conceptos controvertidos y las interpretaciones varían según los contextos (Keevy & Chakroun, 2015).

Se adopta la interrelación entre los RA y las competencias, toda vez que es común en todos los marcos de cualificaciones. Las diferentes perspectivas conceptuales coinciden en que los RA describen aquello que los estudiantes sabrán, podrán hacer y ser al completar con éxito un programa académico(University of Adelaida, 2021). Es relevante esclarecer que los RA no se los puede tratar de manera aislada, sino como un elemento sistémico que conecta con diferentes categorías curriculares, que deben abordarse en la perspectiva de las diferentes dimensiones del modelo pedagógico y, por ende, didáctico.

El PEC inicia con un preámbulo normativo, para denotar que la CUN desarrollará sus funciones misionales en el marco de la Constitución Política y la Ley. Posteriormente se desarrollan seis títulos. En el primero se presenta el direccionamiento institucional, que incluye el direccionamiento estratégico; los lineamientos de gobernanza y sostenibilidad; el alcance del principio universal de Autonomía Universitaria; y los ejes estratégicos incluidos en el Plan Integral de Desarrollo 2023 – 2027, con los lineamientos de política institucional que corresponde. En el segundo, los lineamientos de los aspectos curriculares, en donde se realiza una aproximación conceptual al enfoque crítico, que hace que la CUN actúe en consecuencia con el paradigma de la sostenibilidad de cara a los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030. En el tercero, se abordan los componentes formativos, se conceptualizan los RA que asume la CUN, las características de los RA; la interrelación entre los RA y las competencias; los lineamientos curriculares para el componente formativo (interdisciplinariedad y flexibilidad); y los aspectos fundantes del sistema de créditos académicos. En el cuarto, se hace una explicación de los componentes pedagógicos; ahí se propone el modelo pedagógico dialogante, y se hace una aproximación al concepto de modelo didáctico. En el quinto, se hace una explicación de los mecanismos de evaluación de los RA. En el sexto, se enuncia los elementos del Modelo de Formación por Ciclos Propedéuticos, para evidenciar el principio de secuencialidad y complementariedad.

En este contexto, estas pautas se presentan desde los elementos prescritos en la condición de aspectos curriculares que trata el Decreto 1075, Artículo 2.5.3.2.3.2.4, literal a), b) y e) (incorporado por el artículo 1 del Decreto 1330 de 2019). Por tanto, en el PEC se presentan algunos elementos curriculares que los programas de la CUN deben estructurar según su naturaleza, el área de conocimiento y en coherencia con las modalidades (presencial, a distancia, virtual, dual u otros desarrollos que combinen e integren las anteriores modalidades) y metodologías pertinentes.

PREÁMBULO NORMATIVO

La Corporación Unificada Nacional de Educación Superior-CUN- ha estructurado el PEC con base en los lineamientos jurídicos promulgados en la Constitución Política de Colombia y en el marco normativo vigente que rige a la Educación Superior en el país, y lo desarrollará en concordancia con el siguiente marco normativo, el que lo modifique, sustituya o haga sus veces, así:

Constitución política, Artículo 69: "Se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley. […] El Estado fortalecerá la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo […]".

Ley 30 de 1992, artículo 28: "La autonomía universitaria consagrada en la Constitución Política de Colombia y de conformidad con la presente Ley, reconoce a las universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes […]".

Ley 115 de 1994, Título 4, ARTICULO 73: Proyecto educativo institucional. "Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica […] El Proyecto Educativo Institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable.

Ley 1188 de 2008: Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones.

Decreto de 1075 de 2015: "Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación".

Decreto 1330 de 2019: "Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación".

Resolución 2265 de 2023: Por la cual se modifica parcialmente la Resolución 15178 de 2 de agosto de 2022, que reglamenta el mecanismo de oferta y desarrollo de programas académicos

de educación superior en zonas rurales con condiciones de difícil acceso a la educación superior, y se derogan las Resoluciones 15224 de 24 de agosto de 2020, 21795 de 19 de noviembre de 2020 y 20600 de 5 de noviembre de 2021, que establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad institucionales y de programa para la obtención, modificación y renovación del registro calificado, y se dictan otras disposiciones.

Todo lo anterior en concordancia con el Estatuto General (Acuerdo 04 de 2005 proferido por el Consejo de Fundadores); y el Plan Integral de Desarrollo 2023-2027 (Acta 002 del 2 de marzo de 2023 proferido por la Sala General), estructurados en la perspectiva de armonizar los procesos y procedimientos del subsistema académico y del administrativo, para ofrecer servicio educativo con calidad, en la línea de la sostenibilidad y buena gobernanza.

1. DIRECCIONAMIENTO INSTITUCIONAL

1.1. Direccionamiento Estratégico.

En la CUN la gestión estratégica se sustenta a través de la gobernanza, en razón que es la forma divergente para garantizar la sostenibilidad institucional, con base en procesos constitucionales, a través de los cuales la Corporación gobierna sus asuntos (Thi et al., 2022); es la planeación, organización, dirección y control que tiene como propósito la coherencia organizativa y el direccionamiento estratégico en el ámbito de su misión, visión y valores corporativos, de la siguiente manera:

IDENTIDAD ESTRATÉGICA (MISIÓN): Transformamos seres humanos a través de un modelo digital de formación entretenida, que conecta conocimientos y experiencias.

FUTURO PREFERIDO (VISIÓN): Ser en el 2027 una de las mejores experiencias digitales, que contribuye a la transformación social que educa a LATAM.

VALORES CORPORATIVOS:
Respeto: Buscamos armonía en las relaciones, para brindar el mejor servicio.
Innovación: Generamos valor a través de la recursividad y la tecnología.
Trabajo en equipo: Logramos los objetivos a través de la sinergia y la confianza.

1.2.Principios Institucionales

1.2.1. Gobernanza y Sostenibilidad

En la línea del PID, el PEC se explica a través de la gestión estratégica, la autonomía institucional y el sistema de rendición de cuentas a los grupos de interés, en la línea de la interacción de la sostenibilidad con la gobernanza. En esta última categoría envuelve los objetivos estratégicos a largo plazo, metas a alcanzar y el grado de logro (Leal Filho et al. 2021); y la responsabilidad social corporativa (Andreu et al., 2020). Bajo esta perspectiva la gobernanza en el ámbito de la planeación de la educación superior se entiende como la forma en que la Corporación toma decisiones para garantizar la sostenibilidad institucional.

En la línea de Rajasekharanm et al., (2021), la gobernanza que se incluye en el PEC se conceptualiza como una noción de dirección con propósito, con un conjunto de asociaciones interrelacionadas debido a los objetivos y aspiraciones compartidos con diversos grupos de interés. Además, la CUN acepta en contexto, coadyuvar en iniciativas económicas, sociales y ambientales. Lo anterior en razón que las IES de diferentes sistemas educativos del mundo, se enfrentan inevitablemente a los desafiantes problemas de la sostenibilidad y por ende de la calidad de vida (Wallace, 2003). Es por ello que, para la CUN, la armonización de los objetivos sociales,

económicos y ambientales tendrá un impacto muy significativo en sus actividades innovadoras en relación tanto con los procesos como con los resultados, de los subsistemas, tanto académico como administrativo (Hernandez-Diaz et al., 2020). En este orden de ideas, las características especiales de la gestión estratégica de la CUN están adaptadas para intervenir en las complejas relaciones entre crecimiento económico, sostenibilidad y calidad de vida.

En consecuencia, la CUN pretende incorporar las estrategias de sostenibilidad a las prácticas cotidianas de las unidades académicas y administrativas. Aquí es importante hacer énfasis que la Corporación tiene un papel importante en la transformación empresarial hacia un futuro sostenible. Siguiendo los aportes de Salvioni et al., (2017) la CUN articula en su plataforma estratégica integral cursos alternativos de acción que responden a la creciente importancia atribuida a la responsabilidad social y la gestión de las relaciones con los grupos de interés; dinamizará los valores dominantes de las relaciones internas y externas, a los procesos de innovación diseñados para asegurar un enfoque del desarrollo sostenible, fortaleciendo la orientación de la gobernanza y al desarrollo de una fuerte cultura institucional de sostenibilidad, en virtud que es un factor clave de éxito para mejorar la calidad y la imagen institucional.

Acudiendo a los aportes de Leal Filho et al., (2021) los lineamientos de gobernanza del PEC, es la gestión estratégica junto con los recursos para apoyar su aplicación, como base para la aplicación de medidas de desarrollo sostenible. Es decir, se acude a la influencia de la gobernanza para entender e implementar la sostenibilidad en el contexto de la educación superior, a través de la reglamentación y de las acciones y decisiones de gestión institucional.

1.2.2. Autonomía Universitaria

La CUN tiene en cuenta, que el artículo 69 de la Constitución Política (República de Colombia, 1991) promulga el principio de Autonomía Universitaria, que “permite a las IES adoptar sus estatutos y establecer su filosofía y organización interna. Bajo esta perspectiva se encuentra que la Corte Constitucional la ha definido como “[…] la capacidad de auto regulación filosófica y de autodeterminación administrativa de la persona jurídica que presta el servicio de educación superior” (Sentencia T-310/99, 1999). La Corporación tiene en cuenta que la Autonomía Universitaria es indisoluble la libertad de cátedra, de enseñanza, de aprendizaje y de investigación (Constitución Política, 1991, art. 27).

Retomando la libertad de cátedra, la CUN resalta que en la Constitución Política de Colombia, el Estado está obligado a garantizar la “[…] libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra […]” (art. 27), teniendo esta última un destinatario único en la figura del profesor, quien escogerá los lineamientos pedagógicos y determinará los criterios de evaluación conforme a los criterios que reglamentan la actividad educativa (Sentencia No. T-092/94, 1994). Ahora bien, en la CUN, la libertad de cátedra no puede ser esgrimida por el facilitador para cubrir actuaciones arbitrarias. Debe ser compatible con el ejercicio de la docencia, abierta a la

participación del estudiante y disponible al resto de la comunidad educativa. Es claro que la libertad de cátedra no puede marginarse de los lineamientos curriculares del Proyecto Educativo Cunista (PEC) necesarios para dar cumplimiento al proceso formativo (Sentencia T-588/98, 1998).

1.3.Ejes Estratégicos

En concordancia con el Plan Integral de Desarrollo 2023 – 2027, el PEC Se presenta el eje estratégico, con los lineamientos de política institucional que corresponde, así:

Eje estratégico 1: Innovación para la Excelencia académica.

Política:

Articulación del Plan Integral de Desarrollo, Proyecto Educativo Cunista y Proyecto Educativo de Programa, para garantizar la gestión de los componentes de los aspectos curriculares: formativos, pedagógicos, de interacción y evaluación, en la perspectiva de los resultados de aprendizaje formulados con base en las tendencias disciplinares y contextualizados a la naturaleza jurídica, tipología, identidad y misión institucional de la CUN. Así mismo, la organización de las actividades académicas y proceso formativo, que deben incluirse en la oferta y desarrollo de programas académicos pertinentes y enmarcados en la universalidad del siglo XXI.

Objetivo:

Integrar los aspectos curriculares a través de la innovación pedagógica y didáctica, para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la dinámica de la universidad del siglo XXI.

Eje estratégico 2: Investigación, Innovación y Creación Artística y Cultural.

Política:

Formación para la investigación, creación e innovación para fortalecer la capacidad de generar y transformar conocimiento innovador, como respuesta a problemas locales y regionales, para impactar la realidad social, cultural, económica y ambiental, en todo su ámbito de influencia, de tal forma que se desarrolle un pensamiento crítico, de acuerdo con su naturaleza jurídica, tipología, identidad y misión institucional.

Objetivo:

Desarrollar la investigación, innovación, creación-artística y cultural mediante un proceso formativo integral y con herramientas tecnológicas 4.0 para dar respuestas transformadoras a problemas de la realidad social, cultural, económica y ambiental.

Eje estratégico 3: Interacción con el sector externo

Política:

Interacción con las partes interesadas internas y externas, en la línea de la función sustantiva de extensión universitaria, desde la perspectiva de la sostenibilidad universitaria, para lograr una articulación sistemática con las comunidades, sectores y dinámicas del medio externo, con el fin de fortalecer el desarrollo de la docencia e investigación.

Objetivo:

Fortalecer los procesos de cooperación con otras comunidades, nacionales y extranjeras, a través de las dimensiones de la gobernanza corporativa, para contribuir al alcance de los retos de la sostenibilidad en la perspectiva económica, social y ambiental.

Eje estratégico 4: Bienestar institucional

Política:

Focalización en el desarrollo humano para mejorar la calidad de vida del talento humano del subsistema académico y administrativo, a través de programas de intervención que mitiguen situaciones de riesgo, procurando con estructura e infraestructura adecuada, en concordancia con la naturaleza jurídica, tipología, identidad y misión institucional de la CUN.

Objetivo:

Fortalecer el desarrollo humano, con un modelo de bienestar inclusivo para facilitar la resolución necesidades insatisfechas en los términos de la ley y acuerdo a los lineamientos adoptados por el Consejo Nacional de Educación Superior - CESU.

Eje estratégico 5: Internacionalización

Política:

Fomento de alianzas estratégicas y convenios de cooperación académica con instituciones de educación superior de diferentes sistemas educativos, para articular en la dimensión mundo, la internacionalización de la docencia, la extensión y la investigación, a través de la movilidad en doble vía de estudiantes y facilitadores, para responder a los desafíos de la globalización.

Objetivo:

Fomentar la internacionalización a través de cursos alternativos de acción transfronterizos, para ampliar la visibilidad institucional en el contexto nacional e internacional integrando las funciones misionales de la CUN.

Eje estratégico 6: Gobernanza y sostenibilidad para el desempeño institucional.

Política:

Interacción dinámica entre la alta dirección y la administración estratégica con autonomía institucional y un adecuado sistema de rendición de cuentas, maximizando los principios de representación e inclusión de las partes interesadas. Todo lo anterior en la perspectiva de una estructura académica y administrativa que permitan planear y ejecutar procesos de planeación, organización, administración y control de los procesos y procedimientos administrativos y la evaluación y autorregulación de las funciones misionales para la sostenibilidad institucional, en correspondencia con la naturaleza jurídica, identidad, misión, tipología y contexto regional.

Objetivo:

Fortalecer la sostenibilidad administrativa y académica de la CUN, a través de las dimensiones de la gobernanza corporativa, para garantizar la calidad de las funciones misionales con procesos de evaluación periódicos que permitan identificar las oportunidades de mejora.

2. LINEAMIENTOS ORIENTADORES DE LOS ASPECTOS CURRICULARES

El currículo que identifica al PEC tiene un sustento social, antropológico y psicológico. Es la instancia mediadora entre la Corporación y la sociedad. En la línea de Vigotsky (1985), representa desde el enfoque sistémico, una dimensión sociocultural, en donde los actores de la transposición didáctica (facilitadores y estudiantes) en los proceso de enseñanza y aprendizaje, juegan un papel transcendental en el desarrollo humano (Bruner, 1988). También se explica desde los aportes de Gimeno & Pérez (1994), en razón que posee una connotación de integralidad y flexibilidad que permite planear, organizar, dirigir y evaluar el proyecto educativo de la CUN. En este contexto, desde el alcance de la Autonomía Universitaria, promulgada en la Constitución y la Ley, se acoge el currículo abarca el conjunto de competencias cognoscitivas, praxiológicas y actitudinales; es decir, provee un esquema integral y maleable, provisto de una razón para cada una de ellas (Zabalza, 2000). Tiene claro que en el currículo debe existir intencionalidad en el propósito de producir aprendizajes, privilegia un enfoque heurístico desde el qué y cómo se enseña, otorgándole una especial preponderancia a la evaluación como factor integrador entre la planeación, la acción y la apropiación (Godet, 1993) de la acción educativa (Pansza,1990).

La orientación curricular de la CUN tiene un enfoque sociocrítico y se caracteriza por ser reflexivo y problémico. Se elije esta perspectiva en virtud que conjuga la teoría y la práctica. Autores como Giroux (1992) explica que de este enfoque se analizan cualitativamente los factores de cambio sociales. Considerando los aportes de Carr & Kemmis (1988), el proceso formativo en la CUN se entiende construido socialmente y pretende emancipar a los individuos de la dominación de enfoques reduccionistas, como el del positivismo per se. Así las cosas, el currículo

es homologado como la propia dialogal en concordancia con la cosmovisión, acciones y ejecuciones pedagógicas y didácticas en el ámbito de la investigación acción (Joyce & Weil, 1985). Por tanto, se convierte en una opción significativa para que los estudiantes y facilitadores protagonicen el fenómeno educativo desde lo humano.

La CUN propugna, como aduce Ruiz (1996), que el currículo debe promover la crítica ideológica; debe ser el sustrato de la reflexión colectiva en su desarrollo y diseño. Se debe agregar, según el análisis realizado por Freire (1997), que la apuesta de la Corporación, en el ámbito de la pedagogía crítica, sitúa en la discusión académica a estudiantes y docentes, e invita a intervenir los problemas de la realidad en la que habitan y es por esta razón que la fuente natural de los contenidos son las condiciones del contexto.

Dicho lo anterior, esta concepción curricular implica trabajar en equipo con toda la comunidad educativa en el objeto y sujeto de transformación. Conviene subrayar que la praxis se desarrolla en la dinámica sistémica del mundo social y cultural, de manera que los procesos de enseñanza y aprendizaje coexistan en la relación dialéctica entre discente y docente, en donde el aprendizaje es la expresión de autonomía para el estudiante, dando lugar a una reflexión crítica y a una construcción de significados que se construye socialmente, cuyos factores de cambio seleccionados deben ser incluidos como contenidos curriculares, que se instauran como representaciones de la interpretación del mundo (Morin, 2006). Bajo esta perspectiva, para la CUN el currículo es la categoría sobre la cual gravitan los RA, generando un vínculo sistémico con las diferentes dimensiones del modelo pedagógico, entre ellas la evaluación (Florez, 1994).

Los anteriores argumentos invitan a reflexionar que los RA no se pueden abordar como un elemento aislado, sino como una forma de captar el conocimiento mediante el diseño curricular de un programa académico desde lo macro, lo meso y lo micro. Es decir, los RA, como parte, constituyen un todo curricular; y simultáneamente, esa totalidad curricular esta potencialmente en cada una de las partes que implican los RA (Morin, 2006).

Es menester aclarar que el PEC es un ejercicio de orden curricular, contextualizado, en la perspectiva de las diferentes dimensiones del entorno, en tres niveles fundamentales macro, meso y micro curricular (Botero, 2017).

El macrocurrículo, se constituye como el primer nivel de abstracción curricular; aquí subyacen las políticas curriculares nacionales, conjugándose con los lineamientos teleológicos de la CUN, para enfrentar los retos económicos, sociales y ambientales, en razón de constituirse en pilares de la sostenibilidad (Elkington, 2019)

El mesocurrículo, es el segundo nivel de abstracción curricular, es el elemento articulador entre el macro y micro currículo. El mesocurrículo determina las bases para contrastar la retórica del currículo formal con la praxis formativa (funciones misionales). Es decir, en este nivel se define la aplicación del PEC para responder a las demandas del contexto (Zabalza, 2000).

Conjuntamente, es fundamental esclarecer que el PEC está estructurado para dar las respuestas a las siguientes preguntas: qué enseñar, cómo enseñar, para qué enseñar y cómo valorar los aprendizajes.

El microcurrículo, es el tercer nivel de abstracción curricular, donde confluye la programación del plan de estudios en el ambiente de aprendizaje; ahí se configuran los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Es el nivel estructural definido y concreto del diseño curricular. En este ámbito, en cada espacio académico (curso, módulo o asignatura) se explicitan las temáticas (contenidos), estrategias didácticas y los mecanismos de evaluación, para propiciar la identificación del origen o intencionalidad y las diferentes etapas del proceso formativo, de tal manera que se propicie una trazabilidad que dé prioridad a la autorregulación y el mejoramiento continuo del programa académico. Todo lo anterior para privilegiar, con el precepto de la evidencia, el perfil de egreso y el impacto de derivado de la formación de los graduados evidenciados a través del desempeño laboral (pertinencia del proceso formativo).

3. COMPONENTES FORMATIVOS.

3.1. Resultados de aprendizaje.

La CUN, aclara que el concepto de RA es polisémico; no obstante, para lo pertinente, en el ámbito del PEC, Incluye algunos elementos comunes en la literatura disponible. Es oportuno destacar que, a partir de una revisión de la interpretación de los RA, es evidente que se entienden como declaraciones que describen principalmente tres dominios principales: conocimiento (aprender a saber), habilidades (aprender a hacer) y actitudes (aprender a ser). Estos tres dominios son en sí mismos conceptos controvertidos y las interpretaciones varían según los contextos (Keevy & Chakroun, 2015).

Se adopta la interrelación entre los RA y las competencias, toda vez que es común en todos los marcos de cualificaciones. Las diferentes perspectivas conceptuales coinciden en que los RA describen aquello que los estudiantes sabrán, podrán hacer y ser al completar con éxito un curso o programa (University of Adelaida, 2021).

Por lo anterior, la propuesta que en materia de RA acoge la CUN, se justifica desde lo conceptual y se encuentra en concordancia con el criterio universal de Autonomía Universitaria, que está promulgada en la Constitución Política de Colombia y desarrollada en la Ley 30 de 1992, Artículo 28 (Colombia, 1992) y se define de la siguiente manera:

Los Resultados de Aprendizaje son declaraciones explícitas y verificables, que a partir del enfoque de competencias se espera que los estudiantes evidencien el conocer, el hacer y el ser al finalizar el proceso de formación. En este contexto, para la CUN, en la línea del CESU (2020), los resultados de aprendizaje se definen para un programa académico

específico y las competencias para el individuo, que las continuará desarrollando por medio del ejercicio profesional y su aprendizaje a lo largo de la vida.

3.1.1. Características de los resultados del aprendizaje.

En la línea de la ANECA (2013), según la naturaleza y nivel del programa académico, los RA de la CUN, obedecen a las siguientes características:

- Diseñados en la perspectiva del alcance de la transposición didáctica en el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje, centrados en lo que el estudiante deberá aprender y demostrar en el momento de completar su programa académico.

- Susceptibles de observación y evaluación con criterios claros, en aras de propiciar la metacognición y mejoramiento continuo, de tal manera que se guarde un equilibrio razonable entre lo deseable y lo posible.

- Estar en correspondencia con las competencias cognitivas (saber), praxiológicas (hacer) y actitudinales (ser) para que los estudiantes aprendan a aprender. Lo anterior, en razón que los RA deben ser concordantes con los alcances de las competencias definidas para el programa académico.

- Formularse en debida forma con el campo de ocupación, las normas que regulan el ejercicio de la profesión y el marco nacional de cualificaciones.

- Alineados con el plan general de estudios y el perfil de egreso (Ministerio de Educación Nacional, 2019).

- Comunicados a los estudiantes, conforme a los parámetros de gestión de información definidos según el literal c) del artículo 2.5.3.2.3.1.3 del Decreto 1075 de 2015, modificado por el Decreto 1330 de 2019 (Ministerio de Educación Nacional, 2019) o el que lo modifique, sustituya o haga sus veces.

3.2. La interrelación entre los resultados del aprendizaje y las competencias

Se aspira que los programas académicos de la CUN, presenten las competencias como una alineación estructurada en la perspectiva de los RA. Esta articulación se enarbola como la piedra angular para orientar las funciones sustantivas y la evaluación desde un marco de autorregulación y de mejora continua, en virtud que brinda los principios, indicadores y herramientas para hacerlo

con más eficiencia y eficacia que cualquier otro enfoque educativo, definiendo el proceso instructivo, el desarrollador, la concepción curricular y las estrategias didácticas a implementar (Tobón, 2006). **Es importante tener en cuenta que, para la CUN, un número plural de competencias (cognitivas, praxiológicas y actitudinales) pueden ser susceptibles de ser integradas en un resultado de aprendizaje.**

3.2.1. Competencias

En la línea de Diaz Barriga & Rigo (2000) la CUN acoge a las competencias como un saber hacer de manera eficiente, demostrable mediante desempeños observables. Lo anterior, para que los estudiantes desarrollen la capacidad para resolver problemas del contexto. Son la sumatoria de los aspectos procedimentales del conocimiento, la posesión de habilidades y destrezas, acompañadas de elementos teóricos y actitudinales. La CUN coincide con Mertens (1998) en virtud que se constituyen en los instrumentos para alcanzar resultados. Así mismo con Tobón (2006), dado que es claro que las competencias son un enfoque para la educación y no debe catalogarse como modelo pedagógico, dado que no son una representación ideal de todo el proceso educativo, sino que son un enfoque porque solo se centran en aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación.

En la línea de la OCDE (2012), para la CUN, las competencias son el conjunto de conocimientos, atributos y capacidades que se pueden aprender y que permiten a las personas realizar una actividad o tarea con éxito y de manera coherente y que se pueden desarrollar y ampliar a través del aprendizaje. La Corporación tiene claro que las competencias son las capacidades y disposiciones del individuo para utilizar los conocimientos, las habilidades y comportarse de una manera considerada, individual y socialmente responsable (Keevy & Chakroun, 2015). Así las cosas, las competencias se entienden como habilidades de acción integral.

Finalmente, desde la finalidad del PEC, la CUN se acoge al planteamiento que en materia de competencias, tiene el CESU (2020), a saber:

> *"Son conjuntos articulados de conocimientos, capacidades, habilidades, disposiciones, actitudes y aptitudes que hacen posible comprender y analizar problemas o situaciones y actuar coherente y eficazmente, individual o colectivamente, en determinados contextos.* ***Son susceptibles de ser evaluadas mediante resultados de aprendizaje*** *y se pueden materializar en la capacidad demostrada para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales, profesionales y metodológicas en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal. Las competencias le pertenecen al individuo y este las continúa desarrollando por medio de su ejercicio profesional y su aprendizaje a lo largo de la vida."*

La CUN, según los aportes de Keevy & Chakrou (2015) concluyen que al igual que los RA, las competencias son conceptos amplios susceptibles de explicar a través de las siguientes tres dimensiones:

> (i) Dimensión cognitiva, implica el uso de teoría y conceptos, se relaciona con el aprender a conocer y el saber; está relacionado con el dominio epistemológico que incluye aprender a aprender. Se desarrollan habilidades cognitivas para pensar de manera crítica, sistémica y creativa, incluida la adopción de un enfoque de múltiples perspectivas que reconoce diferentes dimensiones, y ángulos de los problemas. Ahí se gestan un cúmulo de habilidades que dinamizan el razonamiento y favorecen la toma de decisiones para la resolución de problemas con el apoyo de un enfoque de múltiples perspectivas.
>
> (ii) Dimensión praxiológica, son habilidades que una persona debería poder realizar cuando trabaja en un área determinada; es el aprender a hacer que está relacionado con el dominio de habilidades. Enfatiza la adquisición de destrezas necesarias para practicar una profesión. Se hace alusión a una competencia práctica, que se centra en el contexto operativo, también denominada competencia de apoyo o competencia disciplinaria.
>
> (iii)Dimensión actitudinal, hace referencia a cómo el individuo se autorregula en una situación específica. Es una competencia ética que implica la posesión de ciertos valores personales; se vincula con el aprender a ser, que envuelve el dominio integral de la competencia. Se articula con el aprender a vivir juntos, que si bien no está directamente relacionado con ninguno de los dominios, se encuentra como una característica transversal en las competencias y por ende, en los RA. Aprender a ser es desarrollar la propia personalidad y ser capaz de actuar con creciente autonomía, juicio y responsabilidad personal para ejercer una mayor independencia y juicio, conjugado con un sentido más fuerte de responsabilidad personal para el logro de objetivos comunes (UNESCO, 1996), citado por Keevy & Chakroun (2015). También se incluyen las habilidades sociales como la empatía y la resolución de conflictos, y habilidades de comunicación y aptitudes para establecer contactos e interactuar en ámbitos pluriculturales.

Keevy & Chakroun (2015) demostraron que todos los marcos de cualificaciones se basan en los RA y el conjunto de niveles jerárquicos que los componen, con base en competencias que

sustentan los marcos de cualificaciones. Es decir, las competencias se agrupan para formar RA. Se reitera que dichas competencias tienen una connotación más amplia del aprendizaje, en razón que su horizonte en el tiempo se enmarca a lo largo de toda la vida.

Lokhoff et al. (2010) también exponen una visión similar desde el contexto del Proyecto Tuning, que, si bien tiene su génesis en espacio europeo, también se expandió a América Latina. En Tuning, la distinción entre resultados de aprendizaje y competencias se hace para enfatizar los diferentes roles en los procesos de enseñanza (facilitadores) y aprendizaje (discentes).

Bajo estas evidencias teóricas, de referencia mundial, es pertinente considerar que un RA es un proceso de formación que se constituye en un efecto medible de una experiencia de aprendizaje que permite determinar en qué medida se ha desarrollado una competencia. La hibridación que se argumenta permite maximizar la complementariedad de los RA, que se inspiran en la escuela de pensamiento del aprendizaje significativo permanente y a lo largo de la vida. La indiscutible naturaleza complementaria de estos dos conceptos es una característica importante que está incorporada en los descriptores de nivel utilizados en los marcos de cualificaciones (Keevy & Chakroun, 2015).

A manera de conclusión, es menester hacer énfasis que los conceptos referenciados, corresponden a los RA y tres dominios principales según los cuales se organizan dichos resultados: competencias, habilidades y conocimientos. Los tres dominios se identificaron con base en la aplicación de los siguientes pilares del aprendizaje: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y al interior de esta, aprender a vivir juntos (UNESCO, 1996), citado por Keevy & Chakroun (2015).

3.3. Lineamientos Curriculares para el Componente Formativo

3.3.1. Interdisciplinariedad.

Es una estrategia posible y deseable para la CUN. Se considera como la interacción entre dos o más disciplinas, la cual puede ser la simple comunicación de ideas hasta la integración mutua de conceptos (Pedroza, 2006). Para otros autores como Van del Linde (2007) citado por Carvajal (2010) la interdisciplinariedad se observa como una estrategia pedagógica en la que se conjugan varios campos epistémicos para contextualizar el conocimiento. En tanto que la transdisciplinariedad es la construcción de sistemas teóricos totales por la integración disciplinar, con objetivos comunes y la unificación de epistemes (Carvajal, 2010).

Considerando los anteriores conceptos y teniendo en cuenta el principio de disyunción que prevalece en la Universidad en estas categorías, estas se deben observar con una visión holística, integrando las potencialidades del conocimiento humano, frente a la necesidad de un cambio en

los lineamientos pedagógicos, didácticos y curriculares que se direccionen de la interdisciplinariedad hacia transdisciplinariedad (Carvajal, 2010).

Sin embargo, los alcances de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad no solo abarcan los aspectos de conocimientos; abarcan los aspectos sociales. Esto significa una reforma de pensamiento en donde las universidades son las llamadas a encabezar esta transformación. Lo anterior es congruente con Morin (2001) (citado por Pedroza, 2006), que plantea: "con la reforma se requiere crear cabezas bien puestas más que contar con cabezas bien llenas, formar con base en la condición humana para afrontar la incertidumbre de un mundo más complejo".

3.3.2. Estrategias de Flexibilización Curricular

Para la CUN, la flexibilidad es concebida como un proceso de interacción entre las diversas categorías. Lo anterior implica que la flexibilidad del Programa cuenta con lineamientos pedagógicos y curriculares, de la siguiente manera:

(I) Flexibilidad pedagógica, En la línea de De Zubiría (2011) y Not (1992) el modelo pedagógico dialogante de la CUN favorece la interacción entre facilitadores y estudiantes para lograr los resultados de aprendizaje. Es una alternativa pertinente que reconoce el papel activo del estudiante y el rol preponderante de los facilitadores en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

(II) Flexibilidad curricular, la modalidad virtual y el sistema de créditos académicos permiten al estudiante proyectar su propio esquema de trabajo, sin limitantes físicas ni temporales. En este espacio, se incluye el componente electivo del programa que responden a la formación complementaria y brindan soporte para el desarrollo humano, el saber y el hacer desde una perspectiva integral.

(III) Flexibilidad Académica y administrativa, a través de la movilidad interna, con la posibilidad de adelantar espacios académicos en los diferentes programas en los que se ofrece y desarrolla un curso determinado. Así mismo, con otras instituciones con las que se suscriban convenios marco de cooperación académica. También se incluyen las homologaciones por equivalencia o por suficiencia.

3.4. Créditos Académicos

En atención a la normatividad vigente, los créditos académicos representan "[…] la unidad de medida del trabajo académico del estudiante que indica el esfuerzo a realizar para alcanzar los resultados de aprendizaje previstos […]". La CUN determinará, según la naturaleza y nivel de los

programas académicos la proporción entre la relación directa con el facilitador y la práctica independiente del estudiante, según los requerimientos del proceso formativo y los RA proyectados (Ministerio de Educación Nacional, 2019).

En cuanto al número de créditos académicos, la CUN considera no delimitar rangos, sino que desde la prerrogativa que señala la Autonomía Universitaria (Colombia, 1992), y al tenor de lo reglamentado en el Decreto 1075 de 2015, Artículo 2.5.3.2.4.2. (incorporado por el artículo 1 del Decreto 1330 de 2019) será aquel que resulte de dividir en cuarenta y ocho (48) el número total de horas que debe emplear el estudiante para cumplir satisfactoriamente las metas de aprendizaje, en un periodo académico (Ministerio de Educación Nacional, 2019).

Ahora bien, las horas de acompañamiento y de trabajo independiente, se rigen también por el precepto de Autonomía Universitaria (Colombia, 1992) en correspondencia con "[…] la (s) modalidad (es), el nivel y la (s) metodología (s), "[…] que permitan evidenciar, entre otros, los resultados de aprendizaje previstos y las posibilidades de movilidad nacional e internacional de los estudiantes".

4. COMPONENTES PEDAGÓGICOS

Los lineamientos e innovación pedagógica y didáctica que se integra a un programa académico de la CUN; y según su modalidad, se explican a través de la episteme que constituye el modelo pedagógico (Mejía et al., 2019). Conviene subrayar que el modelo pedagógico en la línea de Flórez, (1994) está constituida por las siguientes dimensiones: epistemológica, filosófica, curricular, sociológica, psicológica, planeación académica y evaluativa; esta última será desarrollada con mayor amplitud en el espacio correspondiente a los mecanismos de evaluación.

4.1. Modelo pedagógico

El propósito de esta sección del PEC, es plantear una alternativa pertinente de concebir el aprendizaje y la enseñanza, para favorecer la interacción entre facilitadores y estudiantes y evidenciar la forma de lograr los RA. En otras palabras, se propone una opción, considerando algunos lineamientos de modelo pedagógico, que conduzca al logro del proceso formativo.

El modelo pedagógico de la CUN consiste en una alternativa dialogal, que tiene como requisito el pensamiento crítico, con una serie de principios que permiten sustentar la forma en que se lleva a cabo la interacción de la enseñanza y el aprendizaje. Este proceso para un programa académico se puede resumirse en tres elementos que interactúan: contenidos curriculares, profesores y estudiantes (González, 2000).

Así las cosas, el modelo pedagógico de la CUN se focaliza a responder cuatro preguntas: ¿Qué se debe enseñar?, ¿Cuándo enseñar?, ¿Cómo enseñar?, ¿cuándo y cómo evaluar? (Koll, 1990), citado por (González, 2000).

4.1.1. Modelo pedagógico Dialogante.

En la línea de De Zubiría (2011) y Not (1992) este modelo pedagógico es susceptible de constituirse en una respuesta a la pedagogía tradicional y a la activa, en los escenarios de educación superior de cara al futuro (Morín, 1999). Este modelo pedagógico, es una alternativa pertinente que reconoce el papel activo del estudiante y el rol preponderante de los facilitadores en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que facilitan la configuración de una síntesis más que dialéctica, dialógica; ya que no se propende por la superación de los contrarios sino de su coexistencia; es decir, se sustenta en el principio hologramático, en aras de trascender el reduccionismo que se limita a las partes y al holismo, que se somete al todo (Morín, 2001).

Dicha síntesis, es válida para la CUN en virtud que reconoce que el conocimiento es una construcción derivada de la interacción. Conjuntamente, reconoce en la pedagogía activa y en el enfoque constructivista, el rol dinámico del estudiante en el proceso de aprendizaje. No obstante, sus postulados resignifican el papel del docente en el ejercicio de la transposición didáctica.

Acorde con lo planteado, los RA se construyen trascendiendo los ambientes de aprendizaje y su reconstrucción se realiza de manera activa e interestructurada a partir del diálogo suscitado entre el estudiante, el saber y el docente. Así que el modelo dialogante contempla las dimensiones humanas y el compromiso de estudiantes y facilitadores de potencializar cada una de ellas, a saber: el pensamiento, el afecto, la sociabilidad, los sentimientos y la praxis (J. De Zubiría, 2011).

En este contexto, considerando los RA, los facilitadores se constituyen en los actores estratégicos de enlace frente a la dimensión cognitiva de los discentes. Se debe reiterar que el propósito no es solo transmitir conocimientos, sino desarrollar en el estudiante su nivel cognitivo, praxiológico y actitudinal, que provienen de la interestructuración entre el sujeto y el entorno sociocultural determinado.

Por consiguiente, la pedagogía dialogante implica apropiarse de la teoría de la modificabilidad cognitiva, en virtud que esta opción implica una visión dinámica, relativista, propositiva y contextual, en donde el actor convergente y el mentor del efecto Pigmalión es el profesor, (Feuerstein, 1993). La anterior reflexión tiene como condicionante al factor de adaptación, evitando regresiones o estacionalidades, para que la actitud frente al cambio sea necesariamente positiva y en consecuencia sea compatible con los propósitos presentes en los RA.

4.1.2. Enfoques constructivistas para plantear el modelo pedagógico.

El PEC se orienta por el constructivismo, en la perspectiva de las siguientes alternativas: cognitivo, estructurado a partir de la psicología y la epistemología genética de Piaget; cultural, inspirado en las ideas de Vygotsky; y social, vinculado a los enfoques posmodernos en psicología, que ubica el conocimiento en las prácticas discursivas, (Potter, 1998).

1) Constructivismo cognitivo. Se explica en tres vertientes teóricas: la asimilación, los esquemas y los resultados de aprendizaje.

   (i) Teoría de la asimilación o del aprendizaje significativo, según (Ausbel, (2002), el estudiante realiza una construcción de sus conocimientos por la vía discursiva o por la ejecución de actividades autogeneradoras o guiadas con el fin de conjugar los preconceptos con la información nueva generada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que como síntesis de la transposición didáctica, se construyen nuevos significados que fortalecen las ideas de anclaje y, por ende, los resultados de aprendizaje. Se destaca que su potencial heurístico se debe a su génesis orientada a la mejora continua de las prácticas educativas y al reconocimiento de la importancia de las ideas de los conocimientos previos.

   (ii) Teoría de los esquemas, basada en el trabajo de Piaget y Bartlett, son representaciones dinámicas que son construidas por el estudiante. Los esquemas se organizan en módulos a través de relaciones de jerarquización y de integración hologramática que guían las actividades de los procesos cognitivos.

   (iii) Teoría del aprendizaje estratégico, se relaciona el estudio de las estrategias cognitivas y la metacognición, es decir, constituye la explicación significativa del "aprender a aprender". La CUN se acoge a los aportes de Díaz & Hernández (2002) con base en tres, a saber:
   - Los discentes pueden compensar las limitantes cognitivas con la implementación de estrategias para construir representaciones funcionales.
   - Ser estratégico implica una actividad reflexiva en la toma de decisiones con un direccionamiento heurístico en el contexto de aprendizaje.
   - Los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje son capaces de apropiarse de las estrategias gracias a la interacción con sus pares y su metacognición (Hernández, 2008).

2) Constructivismo cultural. Se plantea que el conocimiento se adquiere a partir del factor cultural, ligado a lo social. Aquí se evidencian tres rasgos definitorios: unidad subjetividad-intersubjetividad, la mediación semiótica y la construcción conjunta de relaciones

asimétricas, las cuales, a través de las actividades simbólicas los estudiantes asumen su entorno significativo como reflexión colectiva (Vigotsky, 1992).
De hecho, a través del desarrollo de los diferentes espacios académicos, se privilegiará una construcción conjunta con los otros, mediada culturalmente en un vínculo indisoluble entre la realidad sociocultural y el individuo, la cual es denominada como la cognición socialmente compartida (Hernández, 2008). A propósito del objeto de transformación, la cultura preexiste al sujeto de transformación (estudiante) y lo determina mediante los procesos educativos, donde los individuos se apropian de ella y la transforman, tal es así que se prolifera el concepto de desarrollo próximo, en el que se enfatiza al aprendizaje como actividad sociocultural por excelencia (Hernández, 1999).

3) Constructivismo social. Se explica que la realidad es una construcción social y por lo tanto señala que el conocimiento resulta del proceso de interacción; es decir, de las relaciones entre los individuos y el entorno; tal es así, que el sujeto individual queda disuelto. Es evidente que los procesos de enseñanza y aprendizaje son el resultado de una reflexión y acción colectiva que prevalece en el tiempo y que está sujeta a la dinámica coyuntural. Dicho de otra manera, las relaciones sociales hacen propicia la constitución de redes simbólicas que se cimientan en la intersubjetividad (Berger & Luckmann, 2001).

4.2. Dimensión sociológica y psicológica del modelo pedagógico

A continuación, se describe cómo el PEC se articula con la auto estructuración, desde los lineamientos sociológicos y psicológicos.

4.2.1. Dimensión sociológica.

Se explica al identificar sobre qué actor se centra en el proceso de aprendizaje; en la apuesta curricular de la CUN, se reitera que se exhorta a propiciar un diálogo entre estudiante y facilitador en donde se suscite un ámbito que permita aprender cómo pensar críticamente y cómo desarrollar el pensamiento crítico, tomando como punto de partida los estilos de enseñanza y aprendizaje, que hace de esta dimensión una experiencia única al contrastarla con cada estudiante (Ventura, 2011).

La propuesta alude a un estilo de enseñanza reflexiva, de connotación interestructurante, focalizado en la pedagogía dialogante, dando lugar a interacciones, de cara a un proceso de socialización que forja la apropiación pedagógica del docente en una dimensión funcional, afectiva, cognitiva y existencial, al interior de una reciprocidad permanente, en donde caben los diferentes estilos de aprendizaje como los activos, reflexivos, los pragmáticos y los teóricos; es decir, se ponen en consideración estilos pedagógicos integradores, inmersos en el multiverso de la complejidad como gran reto en función de los resultados de aprendizaje del Programa (Polo, 2013). Resulta evidente concluir que los estilos en referencia son mutuamente incluyentes, de tal manera

que el facilitador es el mentor de la convergencia constructiva y dialogal de la pluralidad y de la articulación interdisciplinaria (Serrano & Pons, 2011).

4.2.2. En cuanto a la dimensión psicológica.

La CUN aborda la pregunta ¿a qué ritmo debe generarse el proceso de aprendizaje?, tiene un punto de encuentro en el vínculo dialogante, mutuamente incluyentes de los estilos de enseñanza y aprendizaje, y se explica desde el impacto dinamizador que genera la motivación. Retomando la síntesis que al respecto realiza Farias & Pérez, (2010), esta dimensión como parte integral del modelo pedagógico propuesto, exhorta al facilitador a auscultar en la evaluación diagnóstica de manera transversal, en tres momentos:

- El concepto de valor en el proyecto de vida del estudiante, en relación con sus aspiraciones.
- Sensibilizar al discente que puede alcanzar, con actitud proactiva ese valor.
- Potenciar las capacidades para confirmar sus expectativas.

Se observa que, en la idea de dimensión psicológica, en el proceso de aprendizaje del estudiante se reconoce una etapa motivacional y otra cognitiva; la primera se relaciona con el proyecto de vida, deseos y necesidades del individuo; y la segunda, avista las alternativas didácticas orientados a la planificación y metacognición dialogal de los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje para superar las expectativas de los estudiantes.

Los resultados de aprendizaje se evidencian cuando el estudiante quiere aprender, frente a lo cual el facilitador debe tener claro que es posible encontrar espacios para:

- La motivación de resultados de aprendizaje, es decir, cuando el estudiante se interesa por incrementar sus conocimientos tanto por los contenidos como por los lineamientos pedagógicos implementados.
- La motivación intrínseca, que ocurre cuando se obtiene la atención del discente, por lo novedoso del espacio académico y porque se siente a gusto con la actividad como tal.
- La motivación de control, generada cuando el estudiante tiene la posibilidad de elegir entre diferentes alternativas de temas y formas de resolver los problemas planteados, de tal manera que el estudiante asume que tiene el control de la situación, acogiéndose a su propio estilo de aprendizaje, la cual es concomitante con la motivación de logro o satisfacción con el éxito y con el miedo a la frustración.

- La motivación extrínseca, esta alternativa es de connotación conductista, matizada en las calificaciones. No obstante, no se contrapone a la orientación dialogante del Programa.

4.3. Modelo Didáctico

La CUN, sin menoscabar la libertad de cátedra, tiene diferentes cursos alternativos de acción, en un ámbito teórico, práctico y actitudinal, con el que transforma la realidad educativa a través de configurar integralmente los resultados de aprendizaje, en consonancia con el contexto, especialmente con los intereses particulares de los estudiantes. En consecuencia, se constituye en una alternativa dinámica que se adapta a la realidad de la Corporación es decir, es abierto y flexible (Sacristán,1998). Se concibe como un plan estructurado, diseñado para configurar el currículo y la innovación del material de enseñanza y para orientar la transposición didáctica (Joyce & Weil,1985).

En este sentido, parafraseando a Medina, Mata, & Arroyo (2002) el modelo didáctico de la CUN es la representación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que facilita su conocimiento y propicia un mejoramiento continuo al seleccionar e identificar la relación de simbiosis entre ellos. Las anteriores consideraciones permiten señalar que la Corporación prevé un plan estructurado para configurar un currículo, especialmente en lo que concierne al diseño de material de enseñanza y su implementación en la transposición didáctica.

Desde los aporte de De Zubiría, (2003) se propone algunos cursos estratégicos alternativos de acción que pueden ser adoptados y adaptados por los programas académicos de la CUN, según su naturaleza y nivel, a través de tres líneas didácticas, a saber:

(i) Las estructurales, que se encuentran conformadas por saberes e instrumentos mentales, con el propósito de fortalecer los resultados de aprendizaje a través de herramientas que favorecen el aprendizaje significativo, la pedagogía problémica, el cambio axiológico, la enseñanza para la comprensión y la pedagogía conceptual.

(ii) Las funcionales, que están conformadas por didácticas que privilegian las habilidades y las operaciones que permiten desarrollar competencias y operaciones heurísticas;

(iii) Las existenciales, que comprenden instrumentos y operaciones personales en aras de intervenir las competencias actitudinales, aquí se destaca la pedagogía afectiva.

5. MECANISMOS DE EVALUACIÓN

5.1. Lineamientos para la Estructuración de Instrumentos de Medición y Seguimiento de los RA.

La CUN, en la perspectiva de los demás aspectos curriculares, propende por formular e implementar los instrumentos de medición, seguimiento evaluación y análisis de los RA, con el fin de autorregular las decisiones formativas relacionadas con los programas académicos en su integralidad. Por tanto, en este espacio se presentan algunos lineamientos conceptuales y los fundamentos para la implementación de los instrumentos de medición y seguimiento, provisto de los análisis necesarios para la oportuna toma de decisiones, con el propósito de mejorar el desempeño de facilitadores y estudiantes con relación a los RA establecidos en un programa académico determinado (Ministerio de Educación Nacional, 2020). Todo lo anterior en el marco de la normatividad interna de la CUN: Reglamento Estudiantil (Acta 06 del 1 de junio de 2023) y Estatuto Docente (Acuerdo 09 de 2017).

Los mecanismos de evaluación exhortan al facilitador a superar el imaginario de la medición sumativa y lo motiva a configurar la autoevaluación, la heteroevaluación, la coevaluación y la metaevaluación; la última para identificar posibles oportunidades de mejora (fallas o incongruencias en el proceso de evaluación). En este orden de ideas, la evaluación, sintetizando a Díaz & Hernández (2002) tiene las siguientes directrices:

(i) Diagnóstica, la cual es oportuna realizar de manera inicial y puntual, para conocer el nivel de competencias antes de iniciar el proceso educativo y medir el avance del aprendizaje.

(ii) Instructiva, aquí, acudiendo a Mora (2004), se genera un conjunto de indicadores, como herramienta que permita monitorear la implementación de los RA.

(iii) Educativa, como ejercicio de retroalimentación de la mediación del docente a partir de la crítica constructiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dispuesta a fortalecer y garantizar el trabajo autónomo de los estudiantes. También es un referente para que el personal docente monitoree el alcance de los RA, propiciando así un espacio que maximice la metacognición permanente, orientada a propiciar la autorregulación, que asegure la vigencia de un currículo con pertinencia y pertenencia (Pezoa & Labra, 2020).

En este contexto, la CUN, privilegiando al sujeto de transformación y según la línea de Carr & Kemmis (1988c), considera los siguientes principios:

1. Si bien la evaluación es un indicador de promoción del estudiante, se requiere tener en cuenta que el proceso se centrará más en la evaluación – valoración que en la calificación. Es decir, no será solo un ejercicio numérico, sino una actividad permanente y dinámica que gravita alrededor de los RA.

2. Será una posibilidad de aprender a partir de las oportunidades de mejora. Es decir, los procesos de retroalimentación son determinantes.

3. La actitud dialogal es necesaria, esta va desde el acuerdo de implementación microcurricular (entre estudiante y facilitador), donde se definirán: qué se pretende que los estudiantes trabajen, con qué saberes, cómo se evaluarán y qué nivel de desarrollo de conocimientos, habilidades prácticas y valores deben alcanzar.

4. Favorecer en los estudiantes el aprender a aprender, identificar las dificultades en el aprendizaje y determinar los estilos de enseñanza y de aprendizaje como factores críticos de éxito en la ruta del mejoramiento continuo de los RA.

En este contexto, los mecanismos de evaluación se enfocan en las competencias integrales y por ende en los RA, teniendo en cuenta que todos los elementos del currículo giran en torno a obrar en consecuencia con el desarrollo de la dimensión cognitiva, praxiológica y actitudinal, en un escenario dialogal. En este sentido, el ámbito de los RA se convierte en una herramienta para que la evaluación no solo sea del aprendizaje sino para el aprendizaje y la enseñanza, a través de estrategias de autoevaluación y evaluación recíprocas.

Lo planteado hasta aquí significa que los mecanismos de evaluación en comento incluyen un portafolio amplio de alternativas, dentro del alcance de la libertad de cátedra, con la capacidad de evidenciar el desarrollo multipropósito, considerando la cimentación de los RA. Lo anterior implica el diseño de instrumentos creativos, sirva de ejemplo, la construcción de rúbricas, deben permitir monitorear si la transposición didáctica está dinamizando el alcance de los RA y si se está creando las condiciones para su construcción.

En general, las rúbricas constituyen un cúmulo de criterios de calidad, concurrentes con la evaluación integral de las dimensiones humanas del estudiante, determinados por indicadores, que expresan distintos niveles de desempeño de estos que, desde el enfoque cualitativo y cuantitativo, permite demostrar cuánto y con qué calidad se ha aprendido, constituyéndose así en un elemento regulador del proceso formativo.

Es menester aclarar que nada de lo expuesto hasta aquí significa que se propone instrumentos que impliquen barreras a la pluralidad y a la capacidad de asombro. No obstante, los instrumentos que se diseñen deben ser de medición y seguimiento, que permitan realizar el análisis y la síntesis, propicios para la toma de decisiones, con el fin de ubicar un punto de encuentro en la

esfera del desempeño de estudiantes y facilitadores. En la línea de Restrepo et al. (2012) se presentan los siguientes lineamientos generales, susceptibles de considerarse como factores críticos de éxito para la evaluación de los RA, a saber:

- Definir en el acuerdo pedagógico inicial las condiciones en las que los estudiantes serán evaluados.
- La evaluación debe ser continua, sistemática, formativa y expresión de la reflexión colectiva, desde el concepto de integralidad.
- Valorar los procesos y productos antes de asignar valores escalares.
- Monitorear los resultados de aprendizaje para replantear la transposición didáctica.

Así las cosas, el reto de la CUN es demostrar la implementación de un modelo de evaluación de RA, que debe sustentarse con una orientación sistémica y soportada en el sistema interno de aseguramiento de la calidad. En este sentido, las estrategias y acciones de la evaluación deben apalancar el mejoramiento de aspectos curriculares de los programas académicos (CESU, 2020).

Adicionalmente, la CUN realizará un ejercicio de caracterización de los estudiantes que ingresan a los diferentes programas académicos, con el fin de contar con una línea base para monitorear el avance en el proceso formativo. Lo anterior con el fin de diseñar programas sistemáticos de acompañamiento, de tal forma que el estudiante logre el cumplimiento de los RA planteados.

Se debe agregar que los resultados de aprendizaje serán planteados y reformulados teniendo en cuenta los resultados de la autoevaluación. El plan de mejoramiento debe plantearse conjugando los aspectos curriculares y los procesos formativos, reconociendo la dinámica del entorno. Luego del análisis situacional, se requiere la implementación de las estrategias didácticas, considerando los lineamientos de modelo pedagógico. Posteriormente, con los mecanismos de evaluación, se realizará un seguimiento y control del desempeño de los RA. En esencia, la propuesta en glosa se constituye en una metaevaluación de los RA considerando la metáfora del triángulo griego: gestionar los RA desde la anticipación a la acción a través de la apropiación (Godet & Durance, 2007).

A manera de cierre, en cuanto a los mecanismos de evaluación, es menester aclarar que la evaluación de los RA exige la identificación de variables clave que subyacen en el proceso de aprendizaje. Las primeras, de alta motricidad y dependencia, relacionadas con los estilos de aprendizaje. Las segundas, relacionadas con la estructura curricular; los modelos pedagógicos y didácticos; los estilos de enseñanza y los ambientes de aprendizaje (medios educativos e infraestructura física y tecnológica). También se requiere un desarrollo equilibrado de

competencias y RA (conocimiento-aprender a saber; habilidades-aprender a hacer; y actitudes-aprender a ser).

5.2. Gestión de la calidad de los RA.

La CUN tiene claro que el éxito de la sostenibilidad curricular se logra por el nivel de desempeño para satisfacer las necesidades y expectativas de las partes interesadas. Considerando los RA, los indicadores esperados, también se correlaciona con los ambientes de aprendizaje. Los RA serán los esperados, en razón de que su implementación obedece a un proceso de gestión de calidad a través de las partes interesadas que constituyen el sistema interno de aseguramiento de la calidad. Así, los procesos que los soportan pueden lograr a través de la gestión curricular, la toma de conciencia de los niveles sistémicos del entorno, la aplicación de una mejora continua y la innovación y las actividades curriculares que componen dichos procesos (Duque, 2017).

La CUN, en la línea de Deming (1989), propone encaminarse hacia el mejoramiento continuo a través del ciclo de Shewhart: planear, hacer, verificar y actuar (PHVA) que se describe de manera sintética de la siguiente manera:

(i) Planear, se realiza un análisis del contexto para evidenciar la pertinencia de los RA en el proceso formativo; se formulan las estrategias pedagógicas y se diseña el plan de acción didáctico, contemplando los medios educativos y la infraestructura física y tecnológica, actual y proyectada. Es la formulación de la propuesta curricular.

(ii) Hacer, aquí se implementa lo planeado en cuanto a las RA el ámbito curricular, teniendo claro que la estrategia es relativa y no absoluta. De hecho Mintzberg (1994) plantea que la estrategia deliberada (intencionada) subyace en la estrategia emergente (no intencionada). Las estrategias a las que se está haciendo referencia son aquellas, que desde los procesos de enseñanza y aprendizaje y en el marco de la libertad de cátedra, permiten el alcance de los RA. Es el desarrollo de los tres niveles de abstracción curricular.

(iii) Verificar, implica realizar el seguimiento a la implementación de los RA, es el escenario de la trazabilidad de los mismos, es el espacio en el que se despliega el alcance del proceso evaluativo de los RA. Por tanto, es el ámbito en donde se miden los procesos a través de indicadores y por ende, de la sistematización e impacto del currículo en el proceso formativo (Morales et al., 2017).

(iv) Actuar, es la esfera de la metacognición y en consecuencia la concreción de la autorregulación y mejoramiento continuo. Es decir, se realizan ajustes y planes de mejoramiento a los RA; en esta fase se producen los rediseños.

Ahora bien, es claro que la incorporación de los RA se constituyen en indicadores de logro de los programas académicos y le corresponde a todas las partes interesadas hacer parte del proceso de planear, implementar y apropiar el proceso (Godet, 1993). En cuanto a los administradores del currículo, deben procurar ser los mentores de una cultura de calidad, para lo cual deben aplicar criterios y procedimientos para formular y monitorear el grado en el que los estudiantes han alcanzado los RA. En relación con los facilitadores, considerando las diferentes dimensiones del currículo, deben diseñar estrategias didácticas de acuerdo a los RA previstos, aplicando criterios de evaluación claros e integrales en los espacios académicos que orientan, monitoreando la pertinencia y pertenencia de los contenidos en la perspectiva del contexto en el que se desarrollan. Los egresados, representan un actor de enlace entre el programa académicos y el sector externo, en razón que permiten validar todo el proceso formativo y por consiguiente los RA. Los empleadores, son una fuente significativa de información para el mejoramiento continuo, en términos de los RA y para tener en cuenta las demandas a los que se tienen que enfrentar los egresados en un entorno laboral. Son las organizaciones quienes determinan, en última instancia la pertinencia y alcance de los RA. Cabe señalar que el desempeño de los egresados se correlaciona a través del logro de los RA, y estos se tornan significativos si responden a las competencias integrales necesarias para habilitarlos en el desempeño laboral (CESU, 2020).

6. MODELO DE FORMACIÓN POR CICLOS PROPEDÉUTICOS

Teniendo en cuenta que la CUN, es una institución de carácter técnico profesional redefinida por ciclos propedéuticos desde 2005, el diseño curricular de sus programas de pregrado se realiza bajo la normativa de la ley 749 del 2002. Es así que ya sea por proceso de nuevo registro calificado o por proceso de renovación, requiere evidenciar un modelo de formación fundamentado en ciclos propedéuticos acorde con lo establecido en la normativa nacional; esto incluye aquellos programas presentados bajo el Registro Calificado Único, en el cual confluyen diversas modalidades y lugares de desarrollo, así como las modalidades combinadas que permiten más flexibilidad para la oferta académicas de las IES.

La tradición académica de la CUN evidencia la pertinencia de los ciclos propedéuticos en la oferta de programas en el país, pues más allá de la puesta en marcha de la normativa las necesidades de los diferentes sectores laborales han permitido que más personas accedan a la educación superior por niveles de formación, hasta alcanzar sus objetivos profesionales. Los elementos constitutivos de los ciclos propedéuticos, sus características más relevantes y referentes normativos que se han socializado por varios años, permite a la Institución una tradición académica en este sentido, estableciendo una oferta basada no sólo por niveles de formación sino dando relevancia al componente propedéutico en su fundamento, descripción,

características y su aplicación en el diseño y gestión curricular de la oferta académica de la CUN.

El objetivo principal de este proceso formativo es permitir al estudiante un progreso en su formación, promoción académica a medida que despliega capacidades, logra resultados de aprendizaje y desarrolla competencias que lo cualifican para lograr inmersión en el sector productivo de manera ágil y competitiva.

Por lo anterior, la CUN concibe los ciclos propedéuticos como:

La estructura curricular que permite desarrollar articuladamente programas de formación en educación superior que facilitan el logro y alcance de RA en coherencia con el desarrollo de competencias acordes con los requerimientos y las necesidades del sector productivo, evidenciando pertinencia y coherencia de los perfiles de formación trazados por cada programa de formación en correspondencia con las necesidades del contexto social, económico, ambiental, cultural, tecnológico y científico que integran niveles de formación técnico profesional, tecnología y profesional universitario (Ministerio de Educación Nacional, 2019); esta estructura, sus elementos y características integran de forma armónica el Modelo Pedagógico Cunista.

> La ley 749 de 2002 definió el concepto claramente:" Los ciclos son unidades interdependientes, complementarias y secuenciales; mientras que el componente propedéutico hace referencia al proceso por el cual se prepara a una persona para continuar en el proceso de formación a lo largo de la vida, en este caso particular, en el pregrado"(Ministerio de Educación Nacional, 2002).

Teniendo en cuenta la premisa anterior, la CUN en su tradición académica ha diseñado y gestionado los programas por ciclos propedéuticos teniendo en cuenta la siguiente estructura:

En el primer ciclo, se presenta el nivel Técnico Profesional estará orientado a generar competencias y desarrollo del conocimiento partiendo de los aprendizajes previos, en este primer ciclo se desarrollan capacidades, aptitudes, habilidades y destrezas al impartir conocimientos técnicos necesarios para el desempeño operativo en áreas específicas del sector productivo y de servicio. Este nivel de formación conducirá al título de Técnico (a) Profesional correspondiente. La formación técnica profesional comprende tareas relacionadas con actividades técnicas que pueden realizarse autónomamente, permite al egresado responsabilidades de corte operativo en cualquier escenario productivo

En el segundo ciclo, se presenta el nivel Tecnológico, el cual ofrecerá una formación básica común, que se fundamente y apropie de los conocimientos científicos y la comprensión teórica para la formación de un pensamiento innovador e inteligente, con capacidad de diseñar, construir, ejecutar, controlar, transformar y operar los medios y procesos que han de favorecer la acción del hombre en la solución de problemas que demandan los sectores productivos y de servicios del país. Este nivel de formación conducirá al título de Tecnólogo (a) correspondiente. La formación

tecnológica comprende el desarrollo de responsabilidades de concepción, gestión, supervisión de conformidad con áreas específicas del sector productivo y de servicio.

En el tercer ciclo, se presenta el nivel Profesional Universitario complementará el segundo ciclo, en la respectiva área del conocimiento, de forma coherente, con la fundamentación teórica y la propuesta metodológica de la profesión, y debe hacer explícitos los principios y propósitos que la orientan desde una perspectiva integral, considerando, entre otros aspectos, las características y competencias que se espera posea el futuro profesional. Este ciclo permite, el ejercicio autónomo de actividades profesionales de alto nivel, e implica el dominio de conocimientos científicos, técnicos y teóricos que conducirán al título de Profesional Universitario correspondiente.

La estructura del MODELO de Formación por Ciclos Propedéuticos MFCP en la CUN, parte de la organización de dos ciclos o fases, cada uno de ellos generan secuencialidad y complementariedad entre dos programas o niveles de formación como principios curriculares rectores en el diseño de los programas académicos en la Institución; presentando a continuación cinco elementos constitutivos propios de este diseño:

- ✓ El primer nivel de formación, se relaciona un programa de nivel técnico profesional, que genera una titulación en sí, con unos resultados de aprendizaje establecidos para este nivel de formación en correspondencia con el perfil de egreso del programa.

- ✓ Entre el primer nivel y el segundo, un elemento articulador, denominado componente propedéutico el cual está concebido como un espacio académico que puede incluir una o más asignaturas, articulador de connotación flexible. En este espacio académico los créditos del componente propedéutico no son requisito para obtener el título del nivel de formación en curso, sino para el ingreso al siguiente nivel de formación, garantizando una organización de los programas con flexibilidad, secuencialidad y complementariedad.

- ✓ Luego, un programa de nivel tecnológico, que se complementa a partir del alcance de los resultados de aprendizaje del nivel técnico profesional incluyendo el componente propedéutico, así terminado este nivel presenta la titulación correspondiente.

- ✓ Para dar secuencia y complementariedad, entre los niveles de tecnología y profesional universitario, también se articula un componente propedéutico, que está compuesto por un espacio académico que puede incluir una o más asignaturas, articulador de connotación flexible para continuar con el siguiente nivel de formación, este se ubica entre el nivel tecnológico y el profesional. En este espacio académico, los créditos del componente propedéutico no son requisito para obtener el título del nivel de formación en curso, sino

para el ingreso al siguiente nivel de formación, garantizando una organización de los programas con flexibilidad, secuencialidad y complementariedad.

- ✓ Por último, el nivel correspondiente al nivel profesional universitario que permite complementar el proceso de formación, a partir del alcance de los resultados de aprendizaje establecidos para el nivel de formación de la tecnología, adicionando el componente propedéutico y el alcance de los resultados de aprendizaje para el nivel profesional universitario y, que entrega el tercer título como profesional universitario.

Este componente propedéutico se justifica en el diseño curricular y se argumenta desde cuatro factores constitutivos: es expresión de flexibilidad; permite complementariedad; secuencialidad con el siguiente nivel de formación; y los créditos del componente propedéutico no son requisito para obtener el título del nivel de formación en curso, sino para el ingreso al siguiente nivel de formación.

Es importante reiterar que, de acuerdo con la normatividad y el reglamento estudiantil de la CUN, los créditos del componente propedéutico no son requisito para obtener el título del nivel de formación en curso (o nivel anterior), sino para el ingreso al siguiente nivel de formación.

BIBLIOGRAFÍA

Andreu, A., Fernández, L., & Fernández, M. (2020). *Corporate governance in sustainability indexes : a Spanish case study El gobierno corporativo en los índices de sostenibilidad : un estudio de caso español*. *19*, 7–28.

ANECA. (2013). Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los Resultados del Aprendizaje. In *Cyan, Proyectos Editoriales, S.A.* (1st ed.). Cyan, Proyectos Editoriales, S.A. http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otras-guias-y-documentos-de-evaluacion/Guia-de-apoyo-para-la-redaccion-puesta-en-practica-y-evaluacion-de-los-RESULTADOS-DEL-APRENDIZAJE

Ausbel, P. D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Editorial Paidós.

Berger, P., & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Editorial Amorrortu.

Botero, P. (2017). Conflicto y posconflicto en Colombia: propuesta para un diseño curricular. *Cuadernos Pedagógicos : Pedagogía, Didáctica y Evaluación*, *1*(1), 11–23. https://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/26012

Bruner, S. . (1988). *Desarrollo Cognitivo y Educación* (Segundo). Edición Morata.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988a). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* Martínez Roca, SA.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988b). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación–acción en la formación del profesorado.* (Martínez R).

Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: Desafío para la Educación Superior y la Investigación. *Revista Luna Azul*, *31*, 156–169. http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n31/n31a11.pdf?

CEPAL. (2011). *Panorama Social de América Latina, 2011*. http://www.eclac.cl/noticias/paginas/8/33638/panorama_social_versionfinal.pdf

CESU. (2020). Acuerdo 02 de 2020, Por el Cual se Actualiza el Modelo de Acreditación en Alta Calidad. *Ministerio de Educación Nacional, Julio 01 de 2020*, Página 63. https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_Acuerdo_02_2020_NUev_Modelo.pdf

Colombia. (1991). Constitución Politica de Colombia. *Gaceta Constitucional, No. 116 de 20 de julio*.

Colombia. (1992). Ley 30 de 1992, Por la cual se organiza el servicio público de la Educación

Superior. *Diario Oficial*, *40700*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104539_archivo_pdf.pdf

De Zubiría, J. (2011). *Los Modelos Pedagógicos, hacia una pedagogía dialogante* (Tercera). Cooperativa Editorial Magisterio.

De Zubiría, M. S. (2003). *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual. Copyright.

Deming, W. E. (1989). *Calidad, Productividad y ompetitividad: La Salida de la Crisis*. Ediciones Díaz de Santos.

Díaz, B., & Hernández, R. G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista* (Segunda). Editorial McGraw–Hill.

Diaz Barriga, F., & Rigo, M. A. (2000). Formación docente y educación basada en competencias. In *Formación en competencias y Certificación profesional*.

Duque, D. (2017). Modelo teórico para un sistema integrado de gestión (seguridad , calidad y ambiente). *Ingeniería Industrial. Actualidad y Nuevas Tendencias*, *18*(10), 115–130. https://www.redalyc.org/pdf/2150/215052403009.pdf

Elkington, J. (2019). 25 years ago I coined the phrase “triple bottom line.” Here’s why it’s time to rethink it. *Harvard Business Review*.

Farias, D., & Pérez, J. (2010). Motivación en la Enseñanza de las Matemáticas y la Administración. *Formación Universitaria, Scielo*, *3*(6), 33–40.

Feuerstein, R. (1993). *Modificabilidad Cognitiva y Programa de Enriquecimiento Instrumental. Manual para el alumno y el docente*. Instituto Superior Pío X.

Florez, R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Mc. Graw Hill.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía.* (Séptima). Siglo XXI. Fondo de Cultura Económica.

Gimeno, J. S., & Pérez, G. A. I. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza* (Quinta). Ediciones Morata S. L.

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Ediciones Siglo XXI.

Godet, M. (1993). *De la Anticipación a la Acción, Manual de Prospectiva y Estrategia: Vol. (5)2* (Issue 2).

Godet, M., & Durance, P. (2007). *Prospectiva Estrategica : Problemas y Metodos*. Cuadernos de Lipsor. https://doi.org/Cuaderno 20, segunda edición

González, C. M. A. (2000). Modelos pedagógicos para un ambiente de aprendizaje con NTIC. In *Conexiones, informática y escuela. Un enfoque global* (primera ed, pp. 45–62). Universidad Pontificia Bolivariana.

Hernandez-Diaz, P. M., Polanco, J. A., & Escobar-Sierra, M. (2020). Building a measurement system of higher education performance: evidence from a Latin-American country. *International Journal of Quality and Reliability Management*, *38*(6), 1278–1300. https://doi.org/10.1108/IJQRM-04-2020-0133

Hernandez, R. (1999). La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares. *Revista Perfiles Educativos*, *21*(85–86), 46–71.

Hernández, R. G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Revista Perfiles Educativos*, *30*(122).

Joyce, B., & Weil, M. (1985). *Modelos de Enseñanza*. Editorial Anaya.

Keevy, J., & Chakroun, B. (2015). *Level-setting and recognition of learning outcomes*. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000242887&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_759a8a80-56ac-455c-bca4-4821e6e702eb%3F_%3D242887eng.pdf&locale=fr&multi=true&ark=/ark:/48223/p

Koll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento* (Paidos (ed.); Primera).

Leal Filho, W., Salvia, A., Frankenberger, F., Akib, N. ., Sen, S., Sivapalan, S., Novo-Corti, I., Venkatesan, M., & Emblen-Perry, K. (2021). Governance and sustainable development at higher education institutions. *Environment, Development and Sustainability*, *23*(4), 6002–6020. https://doi.org/10.1007/s10668-020-00859-y

Lokhoff, J., Wegewijs, B., Durkin, K., Wagenaar, R., González, J., Isaacs, A., Rose, L., & Gobbi, M. (2010). *A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes.* Universidad de Deusto. Ariel. https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/87932375/A_Guide_to_Formulating_DPP_EN.pdf

Medina, R. A., Mata, F. S., & Arroyo, R. (2002). *Didáctica General*. Prentice Hall.

Mejía, F., Parra, M., & Catica, J. R. (2019). *Perspectiva Interestructurante de los Modelos Pedagógicos: Estudio de Casos de los Proyectos Educativos de los Programas de*

Administración de Empresas Adscritos al Capítulo Centro de ASCOLFA. Sello Editorial Universidad del Tolima.

Mertens, L. (1998). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional* (Issue May). https://www.researchgate.net/profile/Leonard_Mertens/publication/44823504_La_Gestion_por_competencia_laboral_en_la_empresa_y_la_formacion_profesional/links/02e7e536c14f1d3608000000.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2002). Ley 749 de Julio 19 de 2002. *Diario Oficial*, 1–5. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86432_Archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2019). Decreto 1330 de 2019, Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. *Diario Oficial*, *51025 de julio 25*.

Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Resolución Por la cual se precisan los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de carácter institucional definidas en el Decreto 1075 de 2015, para la obtención, modificación y renovación del registro califica*. https://www.mineducacion.gov.co/portal/secciones-complementarias/Proyectos-normativos-para-observaciones-ciudadanas/395140:Proyecto-de-Resolucion-Condiciones-Institucionales-de-Registro-Calificado

Mintzberg, H. (1994). The Fall and Rise of Strategic Planning. *Harvard Business Review*, 107–114.

Mora, V. A. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas En Educación*, *4*(2).

Morales, M., Preciado, N., Nader, V., & Hernández, C. (2017). *Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. FUCS Especialización en Docencia Universitaria*.

Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma reformar el pensamiento*. Nueva Visión.

Morin, E. (2006). *Modelo educativo. Una Aproximación Axiológica de Transdisciplina y Pensamiento Complejo*.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Not, L. (1992). *La enseñanza dialogante*. Herder.

OCDE. (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives. A Strategic Approach to Skills Policies*.

Pansza, M. (1990). Didáctica, disciplina y debate. *Revista DIDAC*, *6*, 19–22.

Pedroza, R. (2006). La Interdisciplinariedad en la Universidad. *Tiempo de Educar*, *7*(13), 69–98. https://www.redalyc.org/pdf/311/31171304.pdf

Pezoa, C., & Labra, T. (2020). *Las estrategias de Aprendizaje, una propuesta en el Contexto Universitario. Serie Material de Apoyo a la Docencia.* (R. Silva Henríquez (ed.); Universida).

Polo, M. (2013). Aproximación a un Modelo de Diseño: ADITE. *Docencia Universitaria*, *4*(1).

Potter, J. (1998). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social.* Editorial Paidós.

Rajasekharanm, P., Sankaran, K., Ramnarayan, K., & Prabhu, N. (2021). Research in higher education governance : past performance and an agenda for the future. *Educational Review*, *00*(00), 1–24. https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1984214

Restrepo, F., Mejía, L., & Rosero, R. (2012). Aplicación de la Prueba T Student y Manova en Una Experiencia Educativa de Tipo Experimental. *Revista de Investigaciones ALETHEIA*, *2*, 49–66. https://www.academia.edu/40142733/Aplicación_de_la_prueba_T_Student_y_Manova_en_una_experiencia_educativa_de_tipo_experimental

Ruiz, J. M. (1996). *Teoría del Currículum. Diseño y desarrollo curricular*. Editorial Universitaria.

Sacristán, J. . (1998). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Editorial Morata.

Salvioni, D. M., Franzoni, S., & Cassano, R. (2017). Sustainability in the higher education system: An opportunity to improve quality and image. *Sustainability (Switzerland)*, *9*(6). https://doi.org/10.3390/su9060914

Sentencia No. T-092/94. (1994). Acción de tutela instaurada por Robert Enrique Ibarra Bolaños. *Corte Constitucional*.

Sentencia T-310 de 1999. (1999). Acción de tutela instaurada por Alejandro Martínez Caballero. *Corte Constitucional*.

Sentencia T-588/98. (1998). Acción de tutela instaurada por Martín Seguanes, Darío Vega y Bidaul Narváez. *Corte Constitucional*.

Serrano, G. J., & Pons, P. R. M. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *13*(1).

https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268/708

Thi, P., Hai, T., Thi, L., & Anh, K. (2022). Studies in Higher Education Academic staff ' s participation in university governance - a move towards autonomy and its practical problems. *Studies in Higher Education*, *47*(8), 1613–1626. https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1946031

Tobón, S. (2006). Aspectos basicos de la formacion basada en competencias. *Talca: Proyecto Mesesup*, 1–16.

UNESCO. (1996). *Learning: The Treasure Within. Report of the International Commission on Education for the 21st Century*. UNESCO.

University of Adelaida. (2021). *Guide to writing learning outcomes*. https://www.adelaide.edu.au/learning/resources-for-educators/curriculum-resources/learning-outcomes#outcomes-or-objectives

Van del Linde, G. (2007). ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior? *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, *4*(8), 11–13.

Ventura, A. C. (2011). Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad: Un binomio que sustenta la calidad educativa. *Perfiles Educativos*, *33*, 142-154. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500013

Vigotsky, L. (1985). *Pensamiento y Lenguaje*. Editorial Pléyade.

Vigotsky, L. (1992). *Obras Escogidas* (Seis Tomos). Editorial Visor.

Wallace, J. G. (2003). Innovation and Sustainability and Quality of Life: A University Perspective. *Industry and Higher Education*, *17*(1), 15–20. https://doi.org/10.5367/000000003101296620

Zabalza, M. (2000). *Desarrollo Curricular*. NARCEA, S.A. DE EDICIONES.