



UNICATÓLICA
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA
LUMEN GENTIUM

SNIES 2731

Lineamientos Curriculares Institucionales

LCI

Lineamientos
Curriculares
Institucionales

LCI



Lineamientos Curriculares Institucionales **LCI**



UNICATÓLICA
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA
LUMEN GENTIIUM

SNIES 2731



Lineamientos Curriculares Institucionales LCI
© Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium

Edición, agosto de 2021

Canciller

Mons. Darío de Jesús Monsalve Mejía

Rector

Harold Enrique Banguero Lozano

Coordinación editorial

Departamento de Comunicación y Divulgación Institucional

Corrección, diagramación e impresión

Artes Gráficas del Valle S.A.S.

Tel: 333 2742

Cali, Valle del Cauca - Colombia

UNICATÓLICA

Cra. 122 No. 12 - 459 Pance

www.unicatolica.edu.co

Cali, Valle del Cauca - Colombia

El contenido de esta publicación no compromete el pensamiento de la Institución, es responsabilidad absoluta de sus autores.

Este libro no podrá ser reproducido en todo o en parte, por ningún medio impreso o de reproducción sin permiso escrito de los titulares del copyright.

Consiliatura

† Darío de Jesús Monsalve Mejía
Arzobispo de la Arquidiócesis de Cali
Canciller

† Luis Fernando Rodríguez Velásquez
Obispo Auxiliar de la Arquidiócesis de Cali

Harold Enrique Banguero Lozano
Rector

Pbro. Germán Martínez Rodas

Gerardo Arboleda Salazar

Ingrid Lucía Muñoz Liñan

Jorge Enrique Varela Rivera

Directivos Institucionales

Luz Elena Grajales López
Vicerrectora Académica

Rubén Darío Molina Mogollón
Vicerrector Administrativo y Financiero

Pbro. Edison Mosquera
Vicerrector de Pastoral

Jaime Enrique Posso Blandón
Secretario General

Héctor Fabio Viveros Daza
Director de Planeación Institucional

Jacqueline Diponti Cardona López
Decana Facultad de Ciencias Básicas e Ingeniería

Mónica Palacios Echeverry
Decana Facultad de Derecho, Ciencias Sociales y Políticas

José Benito Garzón Montenegro
Decano Facultad de Educación

Hugo Hurtado Gutiérrez
Decano Facultad de Salud

Pbro. Diego Fernando Ospina Arias
Decano Facultad de Teología, Filosofía y Humanidades

Fabio Alberto Enríquez Martínez
Director de Investigaciones

María Isabel García Cabrera
Directora de Proyección Social

Wilson López Aragón
Director de Posgrados y Educación Continua

Cristian Manuel García Cabrera
Director Docencia y Desarrollo Curricular

Contenido

Presentación	11
Capítulo 1. Lineamientos mesocurriculares	15
1.1. Definiciones	15
Desarrollo integral de la persona	15
Aprendizaje significativo	20
Proyecto educativo de programa	26
Programa académico	26
Plan de estudio	27
Crédito académico	27
Asignatura	27
1.2. Enfoque curricular: competencias y resultados del aprendizaje	29
Objetivos/ propósitos y resultados del aprendizaje	35
1.3. Principios que orientan el diseño curricular de los programas de formación	37
1.4. Estructura curricular de los programas	40
Perfil del egresado - Área/Componente de formación	41

Niveles de formación	41
Estructura curricular de programas de pregrado	42
Áreas de formación	42
Componente de formación: El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana	43
Área de formación básica	46
Componente comunicativo.....	46
Componente básico común	47
Área de formación profesional	49
Formación profesional de fundamentación	49
Formación profesional específico	49
Formación profesional electivo	50
Estructura curricular por componentes	50
Estructura curricular por períodos académicos	51
Estructura curricular de programas de formación de posgrado	52
Articulación curricular	53
1.5. Gestión curricular	54
Dirección de programa	55
Comité Curricular de programa	55
Evaluación del programa	55
Planes de mejoramiento continuo	56
Modificaciones al plan de estudios	56
Transición a un nuevo plan de estudios	57
Capítulo 2. Lineamientos microcurriculares	59
2.1. El diseño microcurricular desde la perspectiva de la pedagogía dialogante	59
Criterios para diseñar un microcurrículo	59

Relación de las competencias con otros conceptos afines y conexos para su desarrollo	60
2.2.De la relación entre los objetivos/propósitos y los resultados del aprendizaje ..	65
Diferenciación y articulación entre los objetivos y los resultados de aprendizaje .	65
Formulación de objetivos/propósitos de aprendizaje	66
2.3.Mediaciones didácticas para el Modelo Pedagógico Dialogante de UNICATÓLICA ..	71
Algunos recursos didácticos	74
2.4.Criterios operacionales para el Modelo Pedagógico Dialogante Institucional	76
2.5.Principios y criterios generales para la evaluación del aprendizaje	77
Propósitos específicos de la evaluación	78
¿Para qué evaluar?	77
¿Por qué evaluar?	78
¿Qué evaluar?	81
¿Cómo y con qué evaluar?	82
Criterios para la evaluación del aprendizaje	83
Preguntas a responder en la elaboración de un instrumento de evaluación	85
¿Cuándo evaluar?	91
¿A quién evaluar?	91
Referencias bibliográficas	93
Anexos	97



Presentación

Todo acto educativo, ante todo, es una labor intencionada. Ello se reviste con unas características fundamentales, en aras de cumplir con el propósito que este persigue. Entre las características que más se destacan, se encuentra el ejercicio claro y consciente de la planeación educativa en las diferentes escalas curriculares (macro, meso y micro) en los diferentes niveles de formación.

En este documento se definen lineamientos para el diseño mesocurricular y microcurricular de programas y asignaturas en la Institución, desarrollando las políticas de formación contenidas en el Proyecto Educativo Institucional (UNICATÓLICA, PEI, 2019) y en el Modelo Pedagógico Institucional (UNICATÓLICA, MPI, 2019).

En la primera parte del documento, se especifican los lineamientos mesocurriculares donde se presentan las definiciones de proyecto educativo de programa, programa académico, plan de estudio y crédito académico. También se define el enfoque curricular

por competencias y resultados de aprendizaje, se continúa abordando los principios que orientan el diseño curricular, al igual que la estructura curricular de los programas de pregrado y posgrado por niveles de formación, áreas de formación, componentes y periodos académicos. Al finalizar esta primera parte, se presentan los temas de la gestión de los programas de formación en materia de dirección, evaluación curricular, mejoramiento continuo, modificación de programas y transición a un nuevo currículo. Ocho anexos complementan el documento.

La segunda parte contiene los lineamientos microcurriculares que el equipo de profesores, adscrito a cada departamento y área de conocimiento, debe cumplir. Lo aquí dispuesto está en sintonía y es acorde con las demás disposiciones que Unicatólica ha emitido para el logro de su misión y visión, así como lo referido a las funciones sustantivas contempladas para la educación superior en Colombia.

Para tal fin, se esbozan los principales procedimientos, conforme a las categorías y/o conceptos que se requieren para diseñar, gestionar e implementar un microcurrículo. Por las opciones institucionales, las categorías en que se centra son las capacidades, habilidades y destrezas, objetivos y propósitos de aprendizaje, mediaciones didácticas, y evaluación. En cada una de estas, además de ofrecer argumentos epistemológicos, se establecen maneras y/o posibilidades para su concreción, por supuesto, sin trasgredir la libertad de cátedra, tenuta siempre como baluarte en la Institución.

Comprender y ejecutar la planeación de forma pertinente, en este caso microcurricular, implica ponderar permanentemente, cuando menos, cuatro asuntos: los contextos y entornos educativos; los estilos de aprendizaje del estudiantado; los objetivos y propósitos de aprendizaje; y las evaluaciones realizadas por quienes intervienen en el acto educativo.

Los equipos educativos de Unicatólica tienen cada vez más asumida la importancia de los contextos y entornos educativos, pues además de idoneidad profesional, estos cuentan con actitudes que les permiten ser sensibles ante las situaciones que vive el estudiantado

y sus comunidades en los diferentes lugares en donde desempeña su labor. Por lo cual, su práctica pedagógica reflexiva logra vincular los elementos cambiantes y dinámicos presentes en dichos contextos y entornos educativos, en la búsqueda de la pertinencia social.

En similar sentido, una preocupación permanente de los equipos educativos de nuestra Institución está centrada en los estilos de aprendizaje del estudiantado, en aras de lograr la formación integral planteada en la Misión y Visión institucional, el proyecto educativo institucional, los lineamientos curriculares, el modelo pedagógico, así como en los proyectos educativos de cada programa; situación que también está signada por el dinamismo y el cambio a lo largo de la formación que cada estudiante comporta.

Las oportunidades de mejora para cada acto educativo son el resultado de la valoración colectiva e individual que realizan todos los sujetos que intervienen en dichas dinámicas educativas. Tras hacer parte de las prácticas pedagógicas reflexivas, dichas valoraciones tendrán repercusiones directas sobre el desarrollo de actos educativos, en la idea de potenciar las fortalezas y superar las debilidades presentes en los mismos.

Capítulo 1.

Lineamientos Mesocurriculares

1.1 Definiciones

Tener claridad sobre los conceptos y categorías clave que sustentan los presentes lineamientos es una tarea importante. En el presente capítulo, de forma abreviada, se referencia lo que la Institución comprende sobre *desarrollo integral de la persona*, *aprendizaje significativo*, *proyecto educativo de programa*, *programa académico*, *plan de estudios*, *crédito académico* y *asignatura*. Las definiciones aquí condensadas siguen siendo objeto de diálogo y discusión, tras su carácter polisémico, en el marco del horizonte institucional que orienta las funciones sustantivas como Unicatólica.

Desarrollo integral de la persona

En el Proyecto Educativo Institucional y en el Modelo Pedagógico Institucional se realiza el reconocimiento explícito por el desarrollo integral de la persona, en especial

desde las dimensiones postuladas, lo que implica enfocarse en que el estudiantado alcance mayores niveles de pensamiento, valoración, espiritualidad, afecto, comunicabilidad y acción. En tal sentido, se asume que, el ámbito de responsabilidad de la enseñanza por parte del profesor se amplía por cuanto se trata, por ejemplo, de coadyuvar a la formación de un sujeto con sentido y compromiso ético que sea capaz de promover y defender la dignidad humana y el cuidado de la *casa común*, en los diferentes espacios y escenarios en donde desarrolle sus labores profesionales y se relacione como persona en interacción con la comunidad y sus entornos.

Ello significa que el ejercicio del profesor, desde el diseño y el desarrollo de cada actividad formativa, debe enfocarse en permitirle al estudiantado “pensar de mejor manera, y en ayudarlos a que lo logren; ayudarles a valorar con mayor criterio y orientarlo en ese sentido; en jalonar sus acciones para que sean pensadas y planificadas a largo plazo y para que sean mejor evaluadas” (De Zubiría, 2013, p.185). Avanzar en ello solo es posible tras reconocer, por lo menos, tres principios de acción básicos: a) todo sujeto tiene un papel activo en su proceso de aprendizaje; b) la posibilidad de modificación de las dimensiones del ser humano; y c) la importancia de la calidad en la mediación pedagógica de la actividad formativa:

- a. Reconocer el papel activo del estudiantado implica asumir que, en modo alguno, se trata de “sembrar ideas en la mente” del estudiantado, el ejercicio pedagógico que diseña y desarrolla el profesor debe provocar al estudiantado a poner en obra sus habilidades de pensamiento y acción, precisamente, porque de lo que se trata es de promover y posibilitar que las ideas les evoquen, convoquen y provoquen situaciones que redunden en aprendizajes nuevos a partir de los ya adquiridos y/o construidos, siempre en interacción con los demás sujetos del acto educativo.
- b. En relación con la posibilidad de modificar las dimensiones del ser humano, el punto de partida es el reconocimiento de que, si la naturaleza humana es sinónimo de libertad, intentar afirmar que dicha naturaleza es inmutable, es decir, que está

“dada de una vez para siempre, es lo mismo que dar por muerta la vida” (Merani, 1977), a todas luces resulta ser una incoherencia evidenciable en la cotidianidad de la vida. Llevar a la práctica este principio implica reconocer, no solo que hay niveles de desarrollo que se deben ir consiguiendo a medida que el proceso formativo avanza y que en relación con lo cognitivo, lo axiológico, lo espiritual, lo emocional, lo comunicativo y lo práxico, es preciso tener presente que estas dimensiones se desarrollan gracias al ejercicio intencional y trascendente de los mediadores de la cultura, detrás de lo cual está presente la necesidad de exigir cada vez un nivel más complejo y superior de lo ya alcanzado, pues no hacerlo implica el derroche del potencial humano.

A nivel cognitivo, se trata de comprender que el propósito debe enfocarse en asumir que pensar implica poner en obra los conceptos y las redes conceptuales, con las capacidades cognitivas tales como la interpretación, la argumentación, la deducción, la inducción o la inferencia, asunto que se logra a través de la mediación intencional, rigurosamente diseñada y ejercitada. A nivel de los valores y la praxis, interesa jalonar desarrollos mejores y mayores de criterios y juicios morales y del desarrollo de la inteligencia triárquica¹ en la que se entrecruzan el análisis, la creatividad y la práctica. Respecto a lo espiritual, lo emocional y lo comunicativo, se trata de rescatar y dimensionar el sentido de trascendencia y alteridad como potencia y fortaleza de todo ser humano, en una clara interacción de respeto, solidaridad y compromiso irrestricto de la vida en todas sus formas y posibilidades.

En relación con el concepto de inteligencia, una aproximación útil para su comprensión y que bien puede reconocerse como sustrato de lo planteado en el Modelo Pedagógico Dialogante, es la propuesta por Reuven Feuerstein, para quien la

¹ La categoría de inteligencia triárquica ha propuesta y desarrollada por el psicólogo y profesor universitario norteamericano Robert J. Sternberg. Al trenzar tres elementos claves de la inteligencia (análisis, creatividad y práctica) busca superar los enfoques psicométricos y conductistas.

inteligencia “es el poder cambiar, la capacidad del individuo de beneficiarse de la experiencia para su adaptación a nuevas situaciones, adecuando su comportamiento o actuando sobre el medio” (Feuerstein, 1997, s.d). Desde esta definición, interesa resaltar el riesgo que siempre se esconde en la falta de exigencia del medio en que el sujeto actúa, precisamente, porque el potencial se desperdicia, llegando incluso a atrofiarse, justamente, porque la apertura al cambio es lo que posibilita la modificación de las competencias expresadas en capacidades, habilidades y destrezas para la acción reflexiva.

- c. En relación con la calidad y exigencia de la mediación como factor de desarrollo del sujeto, interesa resaltar que las posibilidades de modificar la inteligencia analítica, axiológica, emocional, espiritual, comunicativa y práxica están ligados de manera directa y fuerte con la calidad de la exigencia y el sentido de reto que debe estar presente en todo acto educativo. Bien podría afirmarse, sin temor a equívoco que, en un entorno educativo o de aprendizaje de baja calidad, en el que los estudiantes no reciban apoyo y orientación de calidad, pueden llegar a deteriorar los niveles de interés, autonomía y pasión por el conocimiento, cuando menos en el estudiantado².

En relación con el propósito enunciado de enfocarse en el desarrollo integral de la persona a partir de las dimensiones, es pertinente precisar que “en el proceso evolutivo de cada dimensión participan diversos medios, mediadores y contextos. De allí que el desarrollo de una dimensión no necesariamente implica el desarrollo de otra” (De Zubiría, 2006, p.196). Un ejemplo que ilustra esta situación, es el encuentro con personas a quienes de inmediato se reconoce su brillantez y agudeza de pensamiento y expresión de sus ideas, pero prácticamente inestables o inmaduras a nivel afectivo y emocional.

² Para ahondar en algunos elementos Cfr. De Zubiría, (2006, p.209).

Reconocer el carácter autónomo de las dimensiones humanas es importante, en la medida en que concentrarse en el desarrollo de una dimensión no necesariamente conduce al desarrollo de las otras. Más los desarrollos alcanzados hoy permiten intuir y saber que entre ellas también hay niveles de interdependencia y que para que esta se suscite, y en efecto se logre, es indispensable provocarla mediante acciones formativas intencionadas, lo cual, en cierta forma, demanda que previamente el maestro sea consciente de las relaciones entre las dimensiones. En otras palabras, una vez el maestro identifica, por ejemplo, los valores y acciones que se relacionan con un determinado pensamiento, deberá abrir espacios de reflexión y análisis en el diseño de la actividad formativa buscando que el estudiante también los descubra y comprenda, incluso, que genere nuevos.

En el Modelo Pedagógico Dialogante, la interdependencia entre las dimensiones es un asunto determinante en la de acción formativa, pues implica reconocer que “las cosas y los sucesos están íntimamente integrados, escalonados en un proceso interrelacionado” (De Zubiría, 2006, p.196); por lo cual, en la labor de cada docente se tendrá que priorizar la integración y el entretrejimiento de relaciones, teniendo como horizonte el logro de mayores niveles de desarrollo; no hacerlo facilita, sin duda, alcanzar niveles de desarrollo incompletos, la realización de lecturas parciales de la realidad e incluso la toma de decisiones descontextualizadas y sin compromiso, por lo tanto, desatinadas.

En la base de la interdependencia en el desarrollo de las dimensiones humanas, está el postulado del ser humano como un ser cultural, como un sujeto que solo se completa como plenamente humano en y por la cultura, precisamente, porque “no hay cultura sin seres humanos y no habrá conciencia y pensamiento sin cultura” (Morín, 1999). Ello implica para el maestro, a la hora de diseñar y desarrollar cualquier acción formativa, el tener en cuenta que los procesos cognitivos, valorativos, comunicativos, afectivos, espirituales y praxiológicos están demarcados por los contextos sociales, históricos y culturales en que los sujetos viven, de allí que resulte indispensable evidenciarlo y, por supuesto, promover las relaciones cada vez más complejas entre ellos. De manera entonces que si, por

ejemplo, detrás de cada pensamiento hay valores y acciones, y si hay elementos de orden cognitivos en todo proceso afectivo, comunicativo, espiritual, valorativo y/o práxico, en el proceso formativo hay que privilegiar “el análisis de los contextos sociales e históricos en los que se formulan y desarrollan las ideas, para poder entenderlas, interpretarlas y valorarlas adecuadamente” (De Zubiría, 2006, p.198).

Aprendizaje significativo

Dado que el propósito central del Modelo Pedagógico Dialogante en Unicatólica es el desarrollo de las diferentes dimensiones humanas, para lo cual se opta por la formación por competencias, correspondientes a resultados de aprendizaje e íntimamente ligadas a las capacidades, habilidades y destrezas, lo que implica el reconocimiento del aprendizaje como “un proceso que se realiza por fases y niveles de complejidad creciente, que reivindica el papel directivo y mediador del profesor y el papel activo del estudiante” (De Zubiría, 2006, p. 231), cuyo propósito es conseguir mayores niveles de pensamiento, valoración, espiritualidad, comunicación, afecto y acción, aquello que en varias ocasiones mencionaron A. Merani y L. Vigotsky, como avanzar hacia “la humanización del ser humano”.

En este sentido, centrarse en el desarrollo integral implica optar por concretar el desarrollo potencial hacia un nivel de desarrollo evidente. Este logro se concreta en niveles de desarrollo mayores a nivel del pensamiento, de la comunicación, de la espiritualidad, de las emociones, de la valoración y de la acción; asunto que determina para los maestros el diseño de rutas y estrategias que posibiliten enseñar a pensar, a valorar, a amar, a trascender, a comunicar y a actuar. Ello pasa, a su vez, por el reconocimiento de que aprendizaje no es igual a desarrollo integral de la persona, y que el aprendizaje organizado posibilita tanto el desarrollo mental como la activación de una serie de procesos evolutivos que, de ninguna manera, se darían al margen de los aprendizajes. Es decir que, entre desarrollo integral y aprendizajes hay claras relaciones de interdependencia, por ello, incluso, se puede calificar como buen aprendizaje aquel que las capacidades del sujeto le permiten

atender, razón por la cual efectivamente jalona el desarrollo³. El aprendizaje se alinea con el desarrollo integral.

Lograr efectividad el desarrollo integral de la persona, en conexión con los procesos de aprendizaje, depende, en gran medida, del diagnóstico inicial que el maestro realice con el propósito de determinar el nivel desarrollo de cada estudiante, identificando debilidades y fortalezas, buscando detectar más el talento, para apoyarlo, orientarlo y desarrollarlo, que para enfocarse solo en sus debilidades.

Apuntar al desarrollo integral con el propósito de que el potencial del estudiante se haga real, implica reconocer que en el diseño de los procesos formativos (mediación) interesa dinamizar los procesos psíquicos superiores, tales como el lenguaje escrito, el pensamiento hipotético-deductivo, la argumentación, la interpretación, la inferencia, entre otros, de modo que, además se consiga activar las capacidades, habilidades y destrezas necesarias en la resolución de problemas que exijan pensamiento formal o clasificaciones mediante categorías abstractas.

El aprendizaje organizado, producto de la mediación del docente y la actividad de cada estudiante, se convierte en motor del desarrollo mental de las funciones psicológicas, en favor de procesos de pensamiento o competencias cognitivas. En tales condiciones, se propende para que el estudiantado comprenda los conceptos, las categorías y las redes de conceptos, sobre los cuales ejercitar las competencias cognitivas, de modo que se posibilite el desarrollo de la estructura cognitiva en cada estudiante, precisamente, porque pensamos proposiciones, conceptos, categorías y no con informaciones. Se entiende entonces que, los instrumentos de conocimiento y los procesos de pensamiento involucrados en la conceptualización, producto del aprendizaje, son condición necesaria para acceder a cualquier ciencia, esto significa que los conceptos, corresponden a “los ladrillos sobre los que se arma toda la estructura académica de las ciencias” (De Zubiría, 2006, p. 227).

3 Cfr. De Zubiría 2006, 214.

En el Modelo Pedagógico Dialogante el aprendizaje como proceso, tiene que ver con la emergencia y/o consolidación de conceptos claros y diferenciados en la estructura cognitiva de cada estudiante, razón por la cual se trata, fundamentalmente, de propiciar la interrelación de manera significativa de los conocimientos nuevos con los antiguos, como ya se advirtió. En la base de esta comprensión está el aprendizaje significativo propuesto por D. Ausubel (2002), para quien “el aprendizaje y el olvido de carácter significativo dependen, en primer lugar, de relacionar material nuevo y potencialmente significativo con ideas pertinentes de la estructura cognitiva del estudiante y, en segundo lugar, y en ausencia de sobreaprendizaje, de la posterior pérdida espontánea y gradual de la dissociabilidad de los nuevos significados adquiridos mediante esta interacción” (p. 69).

En este proceso de aprendizaje significativo se entiende que, partiendo de un ejercicio dialógico desestabilizador, se presenta un conflicto cognitivo suscitado por la presentación de materiales o contenidos de tipo cognitivo, valorativo, afectivo, comunicativo, espiritual y/o práxico nuevos y los conocimientos previos del estudiantado. Así se genera un cambio en la estructura cognitiva, el cual se incorpora y, por supuesto, la modifica. De tal manera que, bien puede afirmarse que lo que en efecto se prioriza en el aprendizaje como proceso, es el cambio de la estructura cognitiva, valorativa, espiritual, emocional, comunicativa y/o práxica, lo cual, a su vez, se hace evidente en cuanto el estudiantado puede aplicar con el saber/conocimiento conseguido. En otras palabras, se supone que quien aprende y domina un concepto, por ejemplo, no solo conoce los rasgos de los objetos, hechos o fenómenos relacionados con dicho concepto, también debe ser capaz de operar con él (lo utiliza, lo aplica, lo maneja), asunto que corresponde al ámbito de las competencias y los resultados de aprendizaje. El manejo de los conceptos le debe permitir a cada estudiante la generación de una nueva realidad.

En el aprendizaje significativo la integralidad desempeña un papel importante en cuanto se trata de tener en cuenta de manera simultánea y compleja la dimensión cognitiva, la valorativa, la espiritual, la emocional, la comunicativa y la práxica al abordar

cualquier material o contenido; en tales condiciones, el producto de aprendizaje conseguido corresponde a una nueva realidad, a una emergencia, en la que de alguna manera está presente lo cognitivo, lo valorativo, lo espiritual, lo emocional, lo comunicativo y lo práctico, de manera holística e integral.

Se entiende que el producto del aprendizaje es algo que emerge, y que dicha emergencia es integral, holística e interrelacionada, pues pese a que intervienen las dimensiones cognitiva, valorativa, espiritual, emocional, comunicativa y práctica, en la constitución de lo que emerge, sus cualidades, aunque guarden relación con las dimensiones que intervienen, no se presentan como elementos desconectados ni aislados, pues, en efecto, se trata de una nueva totalidad. Este hecho es perfectamente comprensible a partir de lo declarado por Morín, al afirmar que, “el todo es superior a la suma de las partes”, razón por la cual “lo que se presenta en el todo, no necesariamente se ha presentado previamente en cada una de las partes, ya que con el todo ha emergido una nueva realidad” (Morín, 2007, p. 65).

El aprendizaje como proceso que jalona el desarrollo de las dimensiones del sujeto, de manera integral e interdependiente, requiere el diseño de actividades formativas que posibiliten y promuevan la generación de las condiciones para la aparición de aprendizajes emergentes, lo que a nivel del conocimiento significa pasar de la inacción a la operación, a la actuación.



Esquema del aprendizaje significativo en integralidad

Fuente: elaboración propia a partir De Zubiría (2013, p.167)

Propiciar la integralidad y la interrelación entre las dimensiones de cara al proceso de aprendizaje significativo, requiere entender lo que posibilita cada una de ellas. Con respecto a la dimensión cognitiva se entiende que debe permitirle a cada estudiante comprender por qué transforma lo que hace, saber por qué lo hace y las implicaciones de hacerlo, conocer las razones que posibilitan, justifican y dinamizan su desenvolvimiento o actuación con un adecuado nivel de idoneidad. En ese sentido, la cognición que debe ser objetiva, subjetiva e interestructurada. Se dice que es objetiva porque “la realidad incide en nuestra mente, porque la transforma, porque al pensar pensamos sobre ella y porque en nuestras representaciones, representamos las ideas de los objetos y las relaciones que en ella percibimos”; es subjetiva porque quien interpreta la realidad es el sujeto a la vez

que interactúa en ella; es interestructurada porque en la interacción del sujeto con la realidad, ambos se modifican (sujeto y realidad), debido a que “nuestras ideas son un producto tanto de la realidad como de nuestras propias mentes” (De Zubiría, 2013, p.192).

En relación con la dimensión axiológica y valorativa, en tanto es una de las dimensiones que permite trascender, involucra la “responsabilidad consigo mismo, con los otros, con el contexto y con la especie” (De Zubiría, 2013, p.193), en tanto, es la dimensión que genera las condiciones para la ética, es a partir de ella que se expresan criterios y posiciones propias y sobre los otros.

La dimensión espiritual posibilita, orienta, impulsa y soporta la relación del sujeto con el trascendente, promoviendo el descubrimiento del sujeto como ser digno y solidario, acercándolo al descubrimiento de su individualidad e identidad (PEI, 2020,40), en medio de una comunidad, en donde todos somos hermanos (Fratelli Tutti, 2020), con quienes se comparte la casa común (*Laudato si'*, 2015).

La dimensión comunicativa, entendida como la articulación de las competencias sociolingüísticas, está ligada a la capacidad de referirse, producir y entender adecuadamente los contextos y usos en los que ocurren los intercambios comunicativos. Esta dimensión está, además, ligada a las competencias psicolingüística y lingüísticas que junto con la habilidad pragmática posibilitará la conformación del discurso autónomo y el pleno ejercicio de una libertad responsable en sociedad. (PEI, 2020, p. 60)

La dimensión emocional, la cual hace referencia a la habilidad de autoconocimiento para establecer relaciones que se generen con las demás personas, a través de los sentimientos, actitudes y emociones (MPI, 2020, p. 51), se desarrolla entonces en las interrelaciones entre los sujetos, las que a su vez tienen como fuentes a la ética y a las necesidades relacionales del ser humano. (PEI, 2020, p. 58)

La dimensión práctica posibilita la transferencia y la transformación, en tanto hace posible el saber hacer con altos niveles de idoneidad. “Permite transferir a otros contextos

los aprendizajes que se han realizado; y exige operar con los conceptos adquiridos” (De Zubiría, 2013, p.193).

Así, todos los elementos presentados permiten entender que el aprendizaje jalona el desarrollo integral de cada estudiante en relación con sus dimensiones; si se hace a partir de competencias se logrará potenciar sus capacidades, habilidades y destrezas, como un proceso complejo, pero que se podrá evidenciar a manera de resultados concretos y específicos de aprendizaje.

Proyecto Educativo del Programa

Es el referente orientador que condensa los elementos fundamentales de cada programa educativo, la carta de navegación, pero a su vez el compromiso adquirido socialmente al ofertar un programa académico, de allí que sea el referente de interlocución institucional con la sociedad y el Estado, en este caso con el Ministerio de Educación Nacional. Contiene la justificación, los objetivos, los perfiles, la descripción detallada de la estructura curricular (plan de estudio) del programa, las estrategias pedagógicas y didácticas a utilizar y las políticas de gestión del programa.

Programa académico

Es la unidad organizacional responsable de la gestión de un conjunto sistematizado de procesos académicos y administrativos orientados a desarrollar en el estudiante competencias humanas y profesionales para desempeñarse idóneamente y éticamente en una disciplina, de conformidad con los lineamientos definidos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Modelo Pedagógico Institucional (MPI) y el Proyecto Educativo del Programa (PEP).

El programa académico es responsable de definir los fundamentos filosóficos que le dan sustento teórico, de revisar permanentemente las tendencias de la disciplina a nivel

nacional e internacional, en lo relacionado con la temáticas y los métodos de enseñanza- aprendizaje, la definición de las capacidades, habilidades y competencias propias de la disciplina y su contextualización en el entorno regional, nacional e internacional, para garantizar su pertinencia, la gestión de todos los procesos de formación, la evaluación permanente del programa, y la definición de los recursos humanos, físicos y financieros requeridos para su ejecución.

Plan de estudio

Es un proyecto diseñado para adelantar los procesos de enseñanza - aprendizaje, el cual incluye la estructura curricular, las estrategias pedagógicas y didácticas a utilizar y las metodologías de evaluación del aprendizaje. En otras palabras, es un proceso flexible, pertinente y dinámico que integra la planeación, la ejecución y la evaluación de los procesos de enseñanza - aprendizaje, requeridos para garantizar el desarrollo de competencias explícitamente definidas en el perfil del egresado del programa. En síntesis, define una ruta de formación del estudiante matriculado en un programa académico.

Crédito académico

Se define como una unidad de medida del tiempo de trabajo requerido por el estudiante para alcanzar los resultados de un determinado aprendizaje. El número de créditos de una actividad académica es aquel que resulta de dividir en cuarenta y ocho (48), el número total de horas que debe emplear el estudiante para cumplir satisfactoriamente las metas del aprendizaje en un período académico. (MEN, Decreto 1330 de 2019)

Asignatura

Constituye la piedra angular de un buen proceso de formación, ya que ella suministra los elementos y espacios con y en los cuales el estudiante aprende, hasta el punto de que se podría afirmar que la calidad de un currículo depende críticamente de la calidad de las

asignaturas de un programa de formación. Se parte del concepto de que el programa de una asignatura es una ruta que sigue el estudiante a lo largo de su proceso de aprendizaje y, por lo tanto, debe ser lo suficientemente completo para que el estudiante tenga información sobre lo que va a hacer a lo largo del curso. El diseño del programa de una asignatura será elaborado no de forma individual, sino de manera conjunta por los profesores que la imparten en un Departamento.

Para efectos de diseño curricular, las asignaturas en la Institución se clasifican en:

- **Asignaturas teóricas:** espacio académico para el aprendizaje y complejización de conceptos y definiciones, en la idea de ir más allá de aspectos particulares del conocimiento (informacional, lógico y/o normativo), pues se busca acudir a conceptos, redes de conceptos, procesos de pensamiento, categorías, valores y actitudes de alto nivel de generalidad y abstracción. En este tipo de asignatura, la distribución del tiempo para programas de pregrado o de especialización es de dos horas de trabajo independiente del estudiante por cada hora de trabajo presencial. En el caso de programas de maestría o doctorado, la relación es de tres horas de trabajo independiente del estudiante por cada hora de trabajo presencial.
- **Asignaturas teórico-prácticas:** espacio académico para el aprendizaje de contenidos tanto conceptuales como procedimentales, metodológicos, operacionales y actitudinales. En este tipo de asignatura, la distribución del tiempo entre presencialidad y el trabajo independiente se define a criterio de cada programa académico, de acuerdo con las especificidades de la formación disciplinar, conservando un equilibrio entre la presencialidad y el trabajo autónomo del estudiante, teniendo en cuenta los lineamientos del MEN sobre el tema.
- **Asignaturas prácticas:** espacio académico que utilizan los conceptos como los procedimientos, métodos para desarrollar y adquirir competencias para aplicarlos en la solución de problemas de un contexto específico. En este tipo de asignatura, la

distribución del tiempo entre presencialidad y trabajo independiente queda a criterio de cada programa académico, privilegiando el trabajo autónomo del estudiante por la naturaleza misma de la asignatura.

Dependiendo del contenido temático y del grado de dificultad del aprendizaje de las capacidades, habilidades y competencias a desarrollar, las asignaturas teóricas o teórico-prácticas podrán tener un valor en créditos de 2, 3 o 4. Aquellas de naturaleza totalmente práctica podrán tener un valor superior a los 4 créditos.

1.2 Enfoque curricular: competencias y resultados del aprendizaje

Las competencias son las formas en que todo ser humano recurre a sus acervos⁴ para afrontar y/o dar respuesta éticamente a las problemáticas o situaciones presentes en un contexto específico. Dichos acervos son posibles, gracias a la prehensión y/o al desarrollo

4 Los acervos son otra forma de llamar lo que Pierre Bourdieu (1988, 2012) denomina capitales. En tal sentido, el capital social está formado por la totalidad de los recursos relacionales fundamentados en la pertenencia a un grupo o a la “posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y de reconocimiento mutuos” (Bourdieu, 2000, p. 148). De otra parte, el capital cultural es aquel que se puede obtener y contener de tres maneras: como capital cultural interiorizado, en tanto el conjunto de saberes y conocimientos que el sujeto porta consigo y desde donde establece relaciones con el mundo social. Es capital incorporado en las disposiciones del agente y proviene, en su constitución, de la posición del sujeto en un campo determinado. De otro lado, está el capital cultural objetivado, como aquel que se ha expresado en forma de bienes culturales materialmente transferibles, cuya apropiación necesita de la disposición de capacidades culturales, es decir, de capital cultural incorporado. Son capitales de orden “material” en forma de bienes culturales, bien heredados o adquiridos en los determinados campos, tal como objetos culturales, conocimiento y disposiciones. Esta forma de capital se objetiva en posesiones, como bibliotecas, hemerotecas, obras de arte, etc. Finalmente, el capital cultural institucionalizado que se obtiene a través de títulos académicos que confieren reconocimiento institucional. Este capital refiere al reconocimiento o prestigio que la sociedad otorga a un agente por haber logrado materializar un capital cultural determinado. Para Bourdieu, los agentes no poseen los mismos tipos de capital ni en la misma proporción. De tal suerte que los sujetos van adquiriendo tipos y volúmenes de capital en su trayectoria por el espacio social.

de capacidades, habilidades, destrezas, actitudes, conocimientos y experiencias que vive toda persona a lo largo de su vida.

Toda competencia pone en evidencia las maneras en que piensa y asume las relaciones fundamentales cada sujeto y comunidad (cuaternidad)⁵, de allí el carácter general⁶, integral⁷, flexible⁸ y por niveles⁹ de desarrollo y/o desempeño que evidencian las competencias. En tal sentido, las competencias son actuaciones integrales ante situaciones y problemas del contexto que comprueban un afrontamiento pertinente, idóneo y ético. (De Zubiría, 2013)

Tal concepción de competencias implica, cuando menos, dos disposiciones: de un lado, posibilita rebatir y superar la definición común que asocia dicha categoría a un asunto meramente de desempeño individual, regido por la lógica predominante caracterizada por el egoísmo y el consumismo; mientras que de otro lado, exige estar dispuestos y atentos a la posibilidad de contribuir a la construcción y/o consolidación del tejido social mediante el compromiso, la cooperación y la solidaridad como sujetos sociales que somos.

5 La cuaternidad hace referencia a la cuádruple relación constitutiva de toda persona, desde esa visión antropológica, a saber: la relación consigo mismo, con los demás, con lo creado y con lo trascendente.

6 Hace referencia más allá de aspectos particulares del conocimiento (informativo, lógico y/o normativo), al acudir a conceptos, redes de conceptos, procesos de pensamiento, categorías, valores y actitudes de alto nivel de generalidad y abstracción. “Las competencias son aprendizajes “mayores”, como los llama Villarini, o “comprensivos” como los llama Gardner, o partir de conceptos inclusores como los llama Ausubel” (De Zubiría, 2013, p. 211).

7 Hace referencia al desarrollo de todas las dimensiones humanas previstas en el Modelo Pedagógico Dialogante: praxica, cognitiva, axiológica, comunicativa, emocional y espiritual.

8 Hace referencia a que, “si las competencias son contextuales, necesariamente conducen a un aprendizaje flexible, ya que es la única manera de poder transferir una competencia a otro contexto o situación” (De Zubiría, 2013, p. 176).

9 Hace referencia a la finalidad en su trabajo no es nunca la extensión, sino la profundidad y el dominio, de allí que se busquen niveles de idoneidad en su dominio, por lo que se trabaja y evalúa por niveles de complejidad creciente. (De Zubiría, 2013, p. 178)

Ahora bien, una competencia constituye un tipo particular de aprendizaje que requiere de la aptitud y la inteligencia de cada sujeto, sin lo cual no sería posible el pensamiento reflexivo¹⁰. Los aprendizajes relacionados con la conducta, el comportamiento, la habilidad o la capacidad son complementarios y mutuamente dependientes entre sí, pero se manifiestan, se consiguen y se agencian de forma diferente a la competencia. (Moya y Luengo, 2011, p. 223). Por lo que formar y/o desarrollar las competencias, desde la formación humana integral, es hacer posible la autorrealización de la persona en comunidad, con un proyecto ético de vida; contribuir al equilibrio ambiental; desempeñar alguna labor, ocupación, oficio o profesión con pertinencia e idoneidad; trabajar en el tejido social buscando el desarrollo socioeconómico; y emprender proyectos sociales, económicos, comunitarios y/o científicos con base en la creatividad, el sentido crítico-propositivo y la flexibilidad. Así se reivindica la dignidad humana en la educación y la gestión del talento humano, sin desconocer el mundo del trabajo. (Tobón, 2008, p. 95). Por lo tanto, las competencias no son aprendizajes procedimentales ni destrezas que se adquieren, mucho menos una preparación para el trabajo.

De otra parte, las competencias suelen clasificarse como generales/transversales y disciplinares; en todo caso, unas y otras, deben propender por el desarrollo de las dimensiones establecidas en el Proyecto Educativo Institucional y el Modelo Pedagógico Dialogante para garantizar la formación integral.

Finalmente, no basta con tener claridad conceptual sobre la categoría educativa de competencias, sino que, además, se requiere de un cambio actitudinal de quienes intervienen en un acto educativo, pues existe el riesgo, en relación con el enfoque por competencias, de suponer que es suficiente describir con nuevos términos las interacciones didácticas. Al no generarse el cambio epistemológico, el cambio en lo metodológico queda

¹⁰ Dewey entiende por pensamiento reflexivo, “el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias” (1989, p. 21).

limitado a una traducción de términos provenientes de los modelos heteroestructurantes, cuando menos, sin que suceda nada diferente a lo ya criticado.

Las competencias combinan conocimientos, comprensión, destrezas, habilidades y actitudes, como se señaló anteriormente. Según el proyecto Tuning, las competencias incluyen “conocimientos y comprensión” (conocimiento teórico de un ámbito académico, capacidad de saber y comprender), “saber cómo actuar” (aplicación práctica del conocimiento a determinadas situaciones) y “saber cómo ser” (valores como elemento integral en el contexto social) y saber compartir (habilidades comunicativas, trabajo en equipo y liderazgo).

En este sentido, un resultado de aprendizaje expresa el nivel de competencia adquirido por un estudiante, por lo que el Modelo Pedagógico orientado por competencias busca que, para dar cuenta de los desempeños alcanzados por los estudiantes, se establezcan resultados de aprendizaje que orienten los procesos de formación integral del estudiantado, pues con los resultados de aprendizaje, no solo hacen coherente un currículo orientado por competencias, sino que también dan validez a los procedimientos de formación y evaluación que se han de determinar para constatar si el estudiantado cumple o no con las metas establecidas para su proceso de formación académica. Además, un resultado de aprendizaje siempre le contribuye a una competencia determinada, la cual debe alinearse en cada asignatura correspondiente a un programa de formación profesional.

La característica fundamental de la estructura curricular por competencias es la total alineación de dichas competencias (definidas explícitamente en el perfil del egresado de un programa académico) con las áreas de formación, los componentes y todas las asignaturas definidas en la malla curricular del mismo. De esta forma, se espera que al finalizar el proceso de formación el estudiante haya desarrollado a cabalidad todas las competencias definidas en el perfil del egresado del programa académico, de tal forma que pueda desempeñarse idóneamente y con ética, como persona y profesional.

En la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium las competencias se organizan en seis dimensiones: cognitiva, axiológica, práctica, emocional, comunicativa y espiritual (PEI, 2019; MPI, 2019).

Dimensión cognitiva: es la capacidad de todo ser humano para hacer uso de esquemas y conceptos para representar la realidad, para lo cual pone en funcionamiento una serie de operaciones intelectuales y procesos de pensamiento para acceder a la comprensión del mundo. Estos instrumentos de conocimiento y los procesos de pensamiento involucrados en su conceptualización son condiciones necesarias para acceder a la comprensión de cualquier ciencia.

La dimensión cognitiva, sobre todo en la cultura occidental, ha estado esencialmente determinada por los procesos escolares y por los niveles y características de las lecturas, así como por las reflexiones individuales y colectivas que realice el sujeto (De Zubiría, 2009). De allí que esta dimensión en el desarrollo del ser humano sufre una serie de cambios cualitativos en el transcurso de la vida y específicamente en la escuela. Los cambios en la estructura cognitiva no devienen solos por el mero desarrollo biológico: implica necesariamente una doble relación de intercambio con el medio en el que se relaciona el estudiante; es decir, con los pares y con los adultos, con la naturaleza, con la alteridad y consigo mismo (Sarmiento y Marín, citado por De Zubiría, 2009).

Dimensión axiológica: esta dimensión se desarrolla mediante la resolución de las diversas tensiones expresadas entre sujeto, grupo, sociedad y cultura. Dicha tensión es la que impulsa al sujeto en una u otra dirección; pero es la escuela, una de las pocas instituciones que puede lograr que las tensiones no favorezcan el individualismo y egocentrismo promovido por la cultura occidental, favoreciendo el altruismo y la solidaridad (De Zubiría, 2009).

El desarrollo de esta dimensión está determinado por el contexto social y cultural en el que han vivido los sujetos y, en especial, por el rol jugado en el proceso formativo por los padres y los hermanos, principalmente. También contribuyen los grupos de pares

referenciales formados en el barrio, la escuela y en las diversas actividades extracurriculares en la que este participe.

Dimensión práxica: por praxis se entiende un tipo de práctica que tiene un rasgo fundamental en su cualidad transformadora. Por medio de esta, los seres humanos transforman las realidades posibles, lo que a su vez los transforma. La praxis es una acción trascendente que produce una forma de desarrollo que se expresa en las formas subjetivas y objetivas de asumir e interactuar en los contextos (De Zubiría, 2009).

La praxis favorece las estructuras cognitivas por cuanto permite disponer de estructuras conceptuales más profundas e integradas que ayudan a elaborar mejores y más complejas explicaciones, interpretaciones, comprensiones y predicciones, lo que consolida los aprendizajes. Por lo tanto, la praxis o acción reflexiva está asociada con la modificación de los procedimientos, actos o comportamientos (De Zubiría, 2009).

Dimensión emocional: está definida por las interrelaciones entre los sujetos, las que a su vez tienen como fuentes la ética y las necesidades relacionales del ser humano. Varios autores indican que existen cinco necesidades centrales en esta dimensión: estar relacionado con otros; estar arraigado en algún lugar; trascender; poseer sentido de identidad y contar con un marco de orientación y adhesión que los represente.

Por lo tanto, es necesario que la Institución enseñe a valorar, a conocerse a sí mismos, a reconocer a los otros/otras, a manejar las emociones y a gobernar el carácter y temperamento, sin excluir la dimensión afectiva de la formación del ser humano y su idea de lo trascendente.

Dimensión comunicativa: esta dimensión, entendida como la articulación de las competencias sociolingüísticas, está ligada a la capacidad de referirse, producir y entender adecuadamente los contextos y usos en los que ocurren los intercambios comunicativos. Así mismo, se articula con habilidades pragmáticas, entendidas como la capacidad para lograr determinados propósitos comunicativos.

Otra competencia involucrada es la psicolingüística, que incluye la personalidad del hablante y el condicionamiento afectivo o ambiente psicológico en el que se enmarca la comunicación. Y finalmente, en esta dimensión está la competencia lingüística relacionada con los planos morfológico, sintáctico, fonético, fonológico y semántico propio de un grupo de personas y comunidades (De Zubiría, 2009).

Dimensión espiritual: es la opción que tienen los seres humanos de trascender o emanar, así como de poder estar en comunicación constante con otros seres humanos; con lo supremo, con la energía o cualquier medio o dimensión superior que le permita estar en plenitud y bienestar con lo trascendente, cualquiera sea su idea de ello (ACODESI, 2003). Para Unicatólica es vital formar en la dimensión espiritual y acoger la esencia de cada persona. En este proceso la Institución busca acercar al sujeto al descubrimiento de su individualidad e identidad.

Esta dimensión involucra en el individuo una relación con su fe, con su ideología o creencia. Este aspecto trasciende al contexto en el que está inmerso, su entorno social y ambiental. Toda esta aproximación significa entender que el ser humano tiene, además de su dimensión biopsicosocial, otras dimensiones espirituales y éticas que le permiten comprender la integralidad de la persona desde su condición humana y su bienestar.

Objetivos/ propósitos y resultados del aprendizaje

La declaración de los objetivos/ propósitos y los resultados del aprendizaje constituye una referencia adecuada de la calidad del proceso educativo, ya que obliga a reflexionar sobre los resultados deseados en el perfil de egreso al final de un plan de estudios, así mismo, guían el sistema de garantía de calidad de los programas para lograrlos. El Ministerio de Educación Nacional (MEN), en las disposiciones para el aseguramiento de la calidad de los programas de educación superior, indica que

Se refieren a la definición del plan general de estudios, deberá(n) estar representado(s) en créditos académicos conforme con los resultados de aprendizaje proyectados, la formación integral,

las actividades académicas que evidencien estrategias flexibilización curricular, y los perfiles de egreso, en armonía con las habilidades del contexto internacional, nacional, y local orientadas desarrollo de las capacidades para aprender a aprender. (MEN, Decreto 1330 de 2019)

En la literatura se encuentran diferentes definiciones de objetivos/propósitos y resultados de aprendizaje, en cuya esencia radican dos elementos claramente diferenciables: ámbito de aplicación y dimensiones que abarca. En cuanto a la primera situación interesa aclarar que, en el caso de Unicatólica, los objetivos y resultados de aprendizaje están referidos a los que se busca alcanzar al final de un programa académico de formación. Mientras que lo concerniente a las dimensiones, los resultados de aprendizaje abordan las seis (6) definidas en el Proyecto Educativo Institucional y en el Modelo Pedagógico.

Por lo tanto, se entienden los objetivos/propósitos y resultados de aprendizaje como declaraciones explícitas y verificables de lo que queremos que nuestro estudiantado sepa, comprenda y sea capaz de hacer y ser, luego de culminar exitosamente alguno de los programas académicos ofertados por la Institución, fruto de su compromiso con sí mismo, con sus pares, con la naturaleza y el/lo trascendente, y tras un conjunto concreto de experiencias educativas dispuestas por la Institución.

Por lo anterior, se puede afirmar que el objetivo/ propósito y el resultado del aprendizaje es un elemento:

- Director en el diseño y en el proceso de enseñanza aprendizaje de todo tipo de programa académico educativo.
- Descriptor de lo que se pretende llevar a cabo en un plan de estudios.
- De enlace y análisis entre planes de estudio, posibilitando la movilidad académica.
- Indicador para la elaboración de actividades formativas y el sistema de evaluación.

De tal manera que un objetivo/ propósito y un resultado de aprendizaje debe caracterizarse por:

- Ser enunciado de forma clara y precisa, que permita ser comprendido por todos los sujetos intervinientes e interactuantes en el proceso educativo.
- Tener la posibilidad de ser observable y evaluable como elemento de culminación de un programa académico, a partir de criterios establecidos para ello.
- Ser factible y alcanzable por el estudiantado, al término del proceso de enseñanza y aprendizaje de un plan de estudios.
- Ser pertinente y relevante con respecto a la idoneidad requerida y con sentido ético, en cada nivel de formación, en coherencia con el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Estar articulado con lo previsto en la Misión y Visión institucional (PEI y PEP).

1.3 Principios que orientan el diseño curricular de los programas de formación

Todo diseño curricular está mediado por una serie de principios que, a manera de faro orientador, permiten disponer las labores académicas en torno a los mismos. Los ocho principios curriculares que a continuación se indican, están en sintonía con el Proyecto Educativo y Modelo Pedagógico Institucional, a la vez que lo concretan en la función sustantiva de la docencia. Estos principios son:

Pertinencia: hace referencia a la contribución que hace el programa de formación a la necesidad de contar con profesionales idóneos para desempeñarse en una determinada profesión y contribuir a la solución de problemas del entorno regional, nacional e internacional. Los recursos para invertir en educación superior deben enfocarse hacia el financiamiento de aquellos programas que generan la mayor rentabilidad social para el país. La

Institución debe hacer un proceso cuidadoso de selección de los programas de formación que ofrece para asegurarse de que sean altamente pertinentes y posibiliten un mínimo de empleabilidad para sus egresados.

Un currículo pertinente es aquel que se fundamenta en la realidad en que se vive y se labora. La razón para que ello sea así, radica en el hecho de que el aprendizaje debe crear capacidades, habilidades y destrezas en el estudiante para identificar problemas de la vida real y contribuir a su solución, de la manera más adecuada posible. El contexto contiene aquellos elementos que obligan al estudiante y al profesor a reflexionar sobre un conjunto de problemas que definen una realidad específica y a proponer alternativas de solución a los mismos. En otras palabras, es el aprendizaje en contexto lo que hace pertinente un determinado proceso de formación, en la medida en que contribuye a la transformación de la sociedad a la que se pertenece y en la cual se está inmerso.

Integralidad: definida como la construcción de un proceso de formación que desarrolla competencias en todas las dimensiones del ser humano, además del núcleo básico de una determinada profesión. La integralidad es la conjunción de la ciencia, la tecnología y la cultura a través de los procesos de docencia, investigación y proyección social, para formar personas, ciudadanos y profesionales honestos, responsables, disciplinados humana y socialmente sensibles, creativos, emprendedores, capaces de vincularse como actores al desarrollo de la sociedad. La integralidad implica el crecimiento de la persona en todas las dimensiones del ser humano: lo espiritual, lo físico, lo cognitivo, lo emocional y lo social.

Interdisciplinariedad: entendida como la creación de espacios de confluencia de varias disciplinas en una estructura curricular que propicia el diálogo de saberes, concepciones y metodologías, superando el pensamiento disciplinar para agregar valor al aprendizaje. Entre las formas de propiciar la interdisciplinariedad, está la creación de grupos de estudiantes de varias disciplinas en cursos de formación básica, la inclusión de cursos electivos o de libre escogencia por el estudiante en otras disciplinas y la opción de la doble titulación, entre otras.

Flexibilidad: hace referencia a la estructuración de un plan de estudios con opciones de escogencia por parte del estudiante, entre diferentes alternativas de formación, de tal forma que pueda seleccionar aquellas que sean de su interés, en las modalidades y horarios que sean de su conveniencia, al propio ritmo de estudios del estudiante. La flexibilidad, además, hace posible la interdisciplinariedad, dado que el estudiante puede tomar asignaturas diferentes a las requeridas por su programa de formación, en un contexto de formación integral y ajustada a las realidades que espera encontrar en el futuro en su vida profesional. Las opciones de escogencia no se limitan a las asignaturas, sino que incluyen las de práctica y trabajo de grado. Dada la naturaleza cambiante de la sociedad moderna, la flexibilidad curricular es absolutamente necesaria para evitar la desactualización de los planes de estudio.

Internacionalización: el proceso de globalización en todos los ámbitos de la vida moderna ha creado la necesidad de formar profesionales competentes para vivir y laborar en cualquier lugar del mundo. La tendencia es hacia la internacionalización del currículo y, por lo tanto, se requiere preparar a los estudiantes para afrontar el reto del multilingüismo y la interculturalidad. El dominio de idiomas extranjeros es prerequisite para abrir posibilidades de intercambios académicos con países de habla no hispana, para efectos formativos o de investigación y proyección social. La apertura de programas de estudio con carácter internacional contribuye a crear un ambiente de internacionalización en la Institución, mediante de creación de espacios de aprendizaje en contextos internacionales.

Aprendizaje autónomo: los modelos tradicionales de formación orientados a la mera transmisión de conocimiento del profesor al alumno, han dado paso a modernas metodologías de aprendizaje en las cuales el actor principal del proceso es el estudiante asumiendo el profesor su nuevo papel, orientador y asesor. Se trata de crear ambientes de aprendizaje en los cuales el estudiante desarrolla capacidades, habilidades y destrezas por sí mismo, en un proceso de construcción permanente con la guía y asesoría de su profesor. Un currículo que promueve el aprendizaje autónomo se evidencia en la capacidad que

adquiere el estudiante, con la guía del profesor, para construir conocimiento significativo en un mundo en permanente transformación.

Aprendizaje crítico: consiste en un proceso de reflexión permanente sobre lo que se aprende para recrearlo cuantas veces sea necesario. Sin duda, un método de aprendizaje por excelencia es aquel que construye sobre los errores y las falencias. La experiencia es la mejor maestra, ya que ella es producto del sinnúmero de errores cometidos a lo largo de la vida personal y profesional. El ensayo y el error es el método más eficaz para generar nuevo conocimiento y nuevas formas de resolver problemas. La duda metódica y la crítica permanente de lo que se hace, son, sin duda, instrumentos valiosos en el arte de aprender. Un buen currículo es aquel que más que soluciones plantea interrogantes a resolver.

Mejoramiento continuo: este principio se comprende como una dinámica de revisión permanente de lo planeado, diseñado y ejecutado en términos curriculares, en la que están implicados los diferentes sujetos intervinientes en el proceso formativo. El mejoramiento continuo debe recabar de forma permanente en la pregunta por la pertinencia curricular de cada programa, así como el nivel de logro, en términos de objetivos/propósitos y resultados del aprendizaje, como compromisos institucionales que permiten concretar y/o ajustar el Proyecto Educativo y el Plan de Desarrollo Institucional.

1.4 Estructura curricular de los programas

Se define como un sistema orgánico en el que se integran temáticas y problemas estructurados de forma lógica en áreas, componentes y asignaturas, con el propósito de desarrollar en el estudiante las capacidades, habilidades y destrezas definidas en el perfil del egresado de un programa de formación. El ejercicio de estructuración de un nuevo currículo debe iniciar con la definición explícita de las capacidades, habilidades y destrezas que se espera que el estudiante haya desarrollado al finalizar su proceso de formación.

Es importante señalar que en la estructuración del currículo de un programa de formación se debe verificar la existencia de una correspondencia o alineación entre los capacidades, habilidades y destrezas que se hacen explícitas en el perfil del egresado y las áreas y componentes de formación que conforman el plan de estudios tanto las que corresponden a las áreas misional y básica común como las áreas y componentes directamente relacionados con la formación profesional, como se muestra en el siguiente esquema:

Perfil del egresado - Área/Componente de formación

Área Misional

Capacidades, habilidades, destrezas - Componente El Humanismo Cristiano y Dignidad Humana

Área Básica

Capacidades, habilidades y destrezas - Componente Comunicativo
Componente básico común

Área Profesional

Capacidades, habilidades y destrezas
Componente Formación Profesional de Fundamentación
Componente de Formación Profesional Específico
Componente de Formación Profesional Electivo

Niveles de formación

La Educación Superior en Colombia está estructurada en dos grandes niveles de formación, según sus objetivos: pregrado, conducente a un título profesional y posgrado, conducente a un grado académico. En el nivel de pregrado: técnico profesional, tecnológico y profesional. En el nivel de posgrado: especialización, maestría y doctorado.

Para la Institución se definen los siguientes criterios con relación al número de semestres y créditos académicos que deben contener los programas de formación:

Nivel académico de pregrado	Rango de semestres	Rango de créditos
Técnico profesional	3 - 4	54 - 72
Tecnólogo	5 - 6	90 - 108
Profesional	8 - 10	140 - 180

Nivel académico de posgrado	Rango de semestres	Rango de créditos
Especialista	2	24 - 26
Magíster	3 - 4	36 - 48
Doctorado	6 - 8	80 - 120

Estructura curricular de programas de pregrado

Áreas de formación

Los programas de formación de la Institución se estructuran en tres grandes áreas de formación: misional, básica y profesional. A continuación, se detalla el contenido de cada una de ellas.

Área de formación misional

El Área de formación misional representa los principios fundantes en los cuales se encuentra enmarcada la filosofía institucional. La Misión institucional busca realizar las cuatro relaciones fundamentales del ser humano: consigo mismo, con los demás, con la naturaleza y con Dios, a la luz del humanismo cristiano, propende por la dignidad humana

y la promoción de los derechos humanos y el respeto por la naturaleza (PEI, 2019). Esta es la impronta diferenciadora del modelo de formación que lo hace singular frente a otras opciones universitarias.

En tal sentido, quien egresa de la Institución se caracteriza por: i) ser una persona formada a la luz de los valores cristianos, capaz de fortalecer, a través de su quehacer y sentido humano, la calidad de vida de la sociedad; ii) una persona sensible y comprometida socialmente desde los valores y principios del humanismo cristiano y la dignidad humana, buscando la transformación social desde su quehacer profesional; iii) un ser humano que construye desde su relación con Dios, consigo mismo, con los demás y con la naturaleza, iv) una persona calificada para tomar decisiones, tanto a nivel individual como colectivo, siendo líder y guía para quienes hacen parte de su entorno, procurando que sus relaciones e interacciones con la sociedad y la naturaleza estén basadas en el respeto, la honestidad, la equidad, la justicia y la inclusión social.

Para el logro de estos objetivos, se incluye en la estructura curricular el siguiente componente:

Componente de formación: El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana

En la estructura curricular se incluyen las siguientes asignaturas y actividades relacionadas con el humanismo cristiano y la dignidad humana:

- i. Identidad institucional, con la cátedra Unicatólica, con dos [2] créditos, presenta los elementos teórico-prácticos que les permitan a los estudiantes interpretar y argumentar de manera crítica y analítica la realidad histórica en la cual estamos inmersos, teniendo como punto de referencia el pensamiento y legado de monseñor Isaías Duarte Cancino, con la finalidad de fomentar los principios de la identidad Lumeniana, centrada en la defensa de la dignidad humana, de los derechos humanos y del cuidado de la casa común.

- ii. La espiritualidad e interculturalidad, mediante la asignatura que lleva el mismo nombre, con tres [3] créditos, pretende ser un espacio de aprendizaje en el cual el estudiante profundiza en el fenómeno religioso como elemento existencial, acercándose a las distintas espiritualidades, para terminar con la presentación de la propuesta de Jesús de Nazaret, centrada en la construcción del Reino de Dios, en la cual se enmarca la identidad institucional.
- iii. La asignatura de Ética, con tres [3] créditos, pretende la formación cognitiva, axiológica, emocional, comunicativa y práctica de los estudiantes, a partir de la exploración y reflexión de conceptos y principios básicos de la ética, con miras a la construcción y consolidación de un proyecto personal, profesional y ciudadano de vida que dé soporte a sus acciones y decisiones, teniendo como referente el reconocimiento de sí mismo y del “otro” como sujeto de derechos, con una dignidad inalienable, preocupado por la consolidación del ‘ethos’ de su profesión, centrado en valores ciudadanos tales como la libertad, la honradez, la solidaridad, el respeto, la justicia, el diálogo, la participación, el reconocimiento, el respeto a la vida en todas sus formas, con conciencia de su responsabilidad como ciudadano comprometido con la sociedad y con el cuidado del medio ambiente.
- iv. La asignatura Ciudadanía, Democracia y Paz, con tres [3] créditos, busca acercar a los estudiantes a la comprensión de la Constitución Política de Colombia como acuerdo social, político y jurídico que proyecta la ciudadanía en el ejercicio de los derechos y deberes fundamentales para la construcción de una sociedad democrática, pluralista, justa, reconciliada y en paz. Dicha formación contribuye, además, al desarrollo de las competencias ciudadanas, entendidas como un conjunto de conocimientos y habilidades necesarias para comprender el entorno social y sus problemáticas, analizando diferentes posturas involucradas en situaciones conflictivas. Dichas competencias implican el desarrollo de capacidades argumentativas, cognitivas, comunicativas y actitudinales que contribuyen a que el estudiante, en ejercicio de su ciudadanía, actúe de manera constructiva y crítica en la sociedad.

- v. La naturaleza, a través de la asignatura Ecología y Medio Ambiente, con tres [3] créditos, siguiendo los lineamientos del papa Francisco en la encíclica *Laudato Si'* y la participación de los estudiantes en las actividades del campus sostenible, con el propósito de crear conciencia y responsabilidad en el estudiante frente a la necesidad de cuidar el medio ambiente como una forma de garantizar la vida de esta y de las futuras generaciones.
- vi. Visualización de futuro, a través de la asignatura formal Proyecto de Vida, con tres [3] créditos, espacio de formación en el cual se coloca al estudiante en situación de proyectar su futuro como persona y como profesional, con el objetivo de darle sentido a todas las acciones que desarrolla a lo largo de su ciclo vital. Este curso teórico se complementa posteriormente con la asesoría personalizada ofrecida por el área de Desarrollo Humano de la Vicerrectoría Pastoral a aquellos estudiantes que tienen dificultades para encontrar sentido a sus vidas.
- vii. Compromiso y responsabilidad social comunitaria, mediante la inclusión en la estructura curricular de la asignatura teórico - práctica de Responsabilidad Social Comunitaria, con tres [3] créditos, un espacio en el cual los estudiantes revisan los conceptos básicos relacionados con la temática y los aplican en una práctica social desarrollada en alguna de las comunidades del área de influencia de la Institución.
- viii. Sensibilidad hacia lo deportivo, lo artístico y la cultura. Para ello la estructura curricular incluye una asignatura Electiva en Deporte, Arte y Cultura, con dos [2] créditos, en la cual el estudiante tiene la opción de escoger entre asignaturas relacionadas con el deporte o el arte y la cultura. De forma complementaria, el estudiante tiene la posibilidad de dar continuación a esta asignatura mediante su inscripción en las actividades deportivas, artísticas y culturales adelantadas de forma permanente por las áreas de Deporte y Cultura de la Vicerrectoría de Pastoral.
- ix. Formación en humanidades mediante la inclusión de una asignatura Electiva en Humanidades, con tres [3] créditos, en la cual el estudiante tiene la oportunidad de

escoger aquella de su interés en una oferta ofrecido por el área de Humanidades (filosofía, historia, política, antropología, entre otras) del Departamento de Ciencias Humanas. El estudiante podrá dar continuidad a sus inquietudes en humanidades, utilizando créditos electivos en etapas posteriores de su proceso de formación.

En total, el Área formación misional contiene nueve asignaturas adscritas al componente de humanismo cristiano y dignidad humana, con un valor de 25 créditos académicos; 20 obligatorios y 5 electivos. Las asignaturas a incluir en este componente varían según al número de semestres del programa de formación y el nivel al que corresponda (técnico profesional, tecnológico o profesional).

Área de formación básica

Con el propósito de garantizar una formación básica general a todos los egresados de la Institución, el modelo curricular propone el fortalecimiento de un conjunto de capacidades, habilidades y destrezas de carácter transversal que apuntan a su desarrollo o fortalecimiento como persona y como profesional, al lograr competencias básicas.

Esta área contiene dos componentes de formación en lo comunicativo y en lo básico común. En tal sentido, se contemplan las siguientes competencias básicas genéricas para todos los planes de formación:

Componente comunicativo

Se trata de desarrollar en el estudiante la capacidad para comunicarse de manera idónea y efectiva en la lengua castellana o español, y, al menos, en una lengua extranjera, inglés.

Las competencias comunicativas en español se desarrollan a través de dos cursos formales en comprensión (3 créditos) y producción de textos (3 créditos), diseñados para fortalecer tanto la expresión oral como la escrita, para lo cual se opta por estrategias

pedagógicas consistentes en la asignación de trabajos escritos y exposiciones orales en todas las asignaturas de los planes de estudio.

Las habilidades comunicativas en una segunda lengua se desarrollan a través de una secuencia de cuatro asignaturas de formación básica en inglés (con un valor total de 12 créditos), cursadas en la Institución o, alternativamente, demostrada mediante la certificación de un instituto especializado o un examen de proficiencia en este idioma. Adicionalmente, se recomienda asignar lecturas en un segundo idioma en las asignaturas y recibir clases en inglés, particularmente, en aquellas que tienen enfoque internacional. La Institución cuenta, además, con un número significativo de convenios con universidades en el mundo mediante los cuales los estudiantes interesados pueden optar por programas de intercambio o doble titulación y, de esta forma, perfeccionar su competencia en una segunda lengua.

Componente básico común

Dada la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación en el mundo de hoy, los estudiantes deberán adquirir la competencia básica en la asignatura Fundamentos TIC, con dos (2) créditos.

De igual forma, dado que el dominio del razonamiento cuantitativo es necesario en todos los campos del conocimiento, todos los planes de formación incluyen un proceso que se inicia con un curso de Fundamentos de Matemática, con tres (3) créditos en el área de formación básica.

La competencia cuantitativa tiene dos facetas; la formal o cognitiva y la práctica o procedimental. A través de la teoría y sus aplicaciones a los problemas específicos de las profesiones, los estudiantes desarrollan competencia para formular, plantear y resolver problemas a partir de situaciones reales, utilizar diferentes registros de representación o sistemas de notación simbólica para formalizar problemas en sus profesiones, usar la

argumentación, la prueba y la refutación, el ejemplo y el contraejemplo como medios de validar o aceptar teorías, dominar procedimientos y algoritmos matemáticos y usarlos de manera flexible y eficaz, comprender el pensamiento aleatorio y los sistemas de datos y su aplicación al análisis bajo condiciones de incertidumbre.

Adicionalmente, el razonamiento cuantitativo fortalece el pensamiento lógico y crítico, facilita la toma de decisiones informadas y refuta falencias. Por ello, es importante que todo estudiante desarrolle estas capacidades, habilidades y destrezas tanto en el plano teórico como en el de las aplicaciones.

Con el propósito de dar continuidad al proceso de desarrollo de las capacidades, habilidades y destrezas en razonamiento cuantitativo, cada programa incluirá en el área de formación profesional los cursos de Álgebra, Cálculo y Estadística que consideren necesarios para alcanzar el pleno dominio de las competencias cuantitativas requeridas por cada perfil profesional.

El profesional del mundo de hoy requiere poseer capacidades, habilidades y destrezas mínimas para adelantar procesos de investigación en el ejercicio de su profesión, con el propósito de adelantar planes de mejoramiento continuo y mejorar la calidad de la gestión realizada. Por ello, los programas de formación de la Institución a partir del nivel de formación profesional, desarrollarán capacidades, habilidades y destrezas investigativas en una triple dimensión: teórica, metodológica y aplicada.

El proceso se inicia con la asignatura Espíritu Investigativo, con dos (2) créditos, en la cual se hace la conceptualización sobre lo que es la ciencia y las diferentes formas de crearla. Una vez obtenidos los fundamentos conceptuales de la ciencia, la formación investigativa continua con asignaturas en el área de formación profesional sobre Metodología de la Investigación en cada una de las disciplinas específicas (es opcional incluirla en los planes de estudio), y cierra con un ejercicio de investigación científica o aplicada, ofrecida como Opción de grado (cada programa académico elige el número de

créditos a definir para esta asignatura, entre 3 o 4 créditos), realizada en los grupos de investigación o en empresas, instituciones públicas, privadas, organizaciones sin ánimo de lucro y en comunidades.

En total, el Área de formación básica contiene nueve asignaturas, con un valor equivalente a 25 créditos académicos; 12 de ellos en el aprendizaje básico del inglés como segunda lengua.

Área de formación profesional

Comprende todos los componentes en los cuales se inscriben las asignaturas necesarias para garantizar el desarrollo de las competencias requeridas para el ejercicio de una determinada profesión. El área comprende tres componentes de formación: profesional de fundamentación, profesional específico y profesional electivo.

Formación profesional de fundamentación

Hace referencia al conjunto de asignaturas que constituyen la fundamentación común a varias disciplinas afines ofrecidas por una determinada facultad. Es el caso, por ejemplo, de las matemáticas y la física requeridas por los programas de ingeniería, o de las matemáticas, la economía, la contabilidad y las finanzas, en el caso las ciencias administrativas, contables y financieras. Corresponde, por lo tanto, a cada facultad adelantar el ejercicio de identificación de estos componentes comunes y las asignaturas básicas para todos los planes de estudio que ofrece.

Formación profesional específico

Contiene todos los componentes y asignaturas que conforman el núcleo básico de la formación en una profesión específica. Su diseño requiere de la identificación de capacidades, habilidades y destrezas que definen la naturaleza de una profesión y sin las cuales

es imposible el desempeño idóneo del egresado en el mundo laboral. Corresponde a cada programa académico la identificación de estas asignaturas en el proceso de definición de la malla curricular, alineadas en construcción de competencias específicas, según cada saber disciplinar.

Formación profesional electivo

Con el propósito de que el estudiante pueda profundizar en un tema específico o explorar campos afines, en este componente de la formación profesional se ofrecerán asignaturas electivas, en coherencia con el principio de flexibilidad de la formación profesional, el cual le permite al estudiante elegir entre un conjunto de asignaturas orientadas a complementar o profundizar la formación de básica o la específica. Cada programa académico y de acuerdo a su nivel de formación, deberá contemplar las siguientes asignaturas:

Técnico profesional: dos asignaturas electivas, de tres créditos cada una.

Tecnología: tres asignaturas electivas, de tres créditos cada una.

Profesional universitario: cinco asignaturas electivas, de tres créditos cada una.

Estructura curricular por componentes

Con el propósito de visualizar, de forma secuencial, el desarrollo de las capacidades, habilidades y destrezas alineadas con las competencias y resultados de aprendizaje a alcanzar en cada programa académico, en cada componente de formación se presentan las asignaturas en un esquema horizontal, en el cual están al inicio aquellas que desarrollan capacidades y habilidades cognitivas, con alto contenido teórico de fundamentación conceptual, seguidas por las que desarrollan capacidades y habilidades analítico-argumentativas, con un enfoque teórico-práctico, en el cual se integran conceptos y aplicaciones y, finalmente, aquellas que desarrollan capacidades y habilidades propositivas, con un alto contenido de aplicación a la solución de problemas específicos de la profesión.

El ordenamiento de las asignaturas al interior de cada componente define una lógica de prerequisites en la medida en que una asignatura requiera del desarrollo previo de capacidades, habilidades y destrezas en una asignatura anterior. Los prerequisites en un programa de formación deben ser estrictamente los requeridos por la lógica del desarrollo de las capacidades, habilidades y destrezas, para garantizar flexibilidad en el proceso de formación.

Finalmente, cada componente incluido en algún área de formación responde a las competencias y resultados de aprendizaje definidos en el perfil del egresado del programa de formación.

En el Anexo 1 se presenta un ejemplo de plan de estudios del nivel profesional estructurado por componentes.

Estructura curricular por períodos académicos

La estructura curricular se organiza por períodos académicos para efectos de facilitar la matrícula de los estudiantes y demás procesos académico-administrativos.

En la Institución se definen dos períodos académicos por año, con un número de asignaturas equivalentes a un promedio de 18 créditos para cada período, con una desviación estándar de dos. En algunos casos, los estudiantes podrán tomar un número menor o superior de créditos por semestre, previa autorización del director del programa académico. Adicionalmente, el estudiante tiene la posibilidad de tomar créditos en los períodos intersemestrales para recuperar o adelantar su plan de estudio.

En el Anexo 2 se presenta un ejemplo de diseño curricular tipo para un programa de formación técnico profesional. El Anexo 3, un ejemplo de diseño tipo de un programa de formación tecnológica, en los Anexos 4, 5 y 6 ejemplos de diseños tipo de programas profesionales a 8, 9 y 10 semestres, respectivamente. En el Anexo 7 se presenta un ejemplo de un programa de especialización del nivel posgrado.

Estructura curricular de programas de formación de posgrado

La estructura curricular de los programas de posgrado sigue en términos generales los lineamientos conceptuales definidos para los programas de formación del nivel pregrado y con las siguientes áreas y componentes:

Área de formación misional: para los estudiantes de posgrado no egresados de la Institución, se hará una inducción previa al inicio del programa de formación, con el propósito de dar a conocer a los estudiantes los fundamentos del humanismo cristiano y la dignidad humana, piedras angulares de la formación impartida en la Institución. Componente: El humanismo cristiano y la dignidad humana.

Área de formación básica: con el propósito de garantizar una formación básica general a todos los egresados de la Institución, el modelo curricular propone el fortalecimiento de capacidades, habilidades y destrezas de carácter transversal al lograr competencias básicas.

Esta área contiene el componente de formación básico común. En tal sentido, se contempla el siguiente componente:

Componente básico común: contempla la formación que sea común en la Facultad, de acuerdo a las disciplinas.

Área de formación profesional: el área de formación profesional comprende todos los componentes en los cuales se inscriben las asignaturas necesarias para garantizar el desarrollo de las competencias. El área comprende tres componentes de formación: profesional de fundamentación, profesional específico y profesional electivo.

Componente profesional de fundamentación: hace referencia al conjunto de asignaturas que constituyen la fundamentación, ofrecidas por un determinado posgrado en la Institución.

Componente profesional específico: contiene los componentes y asignaturas orientadas al desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas en lo específico, de cada programa de formación en posgrado.

Componente de formación profesional electivo: todos los programas de formación de posgrado deberán incluir asignaturas electivas, equivalentes al menos el 10% del total de créditos del programa. En el caso de los programas de maestría y doctorado, deberán incluir la tesis como requisito de grado. Para las maestrías de profundización se debe realizar trabajo de grado. En el Anexo 7 se presenta el diseño tipo de un programa de especialización.

Articulación curricular

Con el propósito de facilitar la homologación de créditos de un nivel de formación en otro de nivel superior, se establecen los siguientes lineamientos para la articulación curricular:

- i. Los estudiantes de educación media podrán tomar en paralelo, a partir del noveno grado, asignaturas básicas correspondientes a los primeros semestres en los programas de formación de la Institución, bajo la modalidad de cursos libres. En caso de solicitar admisión a algún programa de formación de la Institución, estas le serán homologadas, siempre y cuando hayan sido debidamente aprobadas.
- ii. Los estudiantes provenientes de los colegios de la Arquidiócesis de Cali, podrán homologar, previo convenio, créditos correspondientes al componente de Humanismo cristiano y dignidad humana al ingresar a la Institución.
- iii. Las asignaturas tendrán el mismo valor en créditos académicos, en todos los niveles de formación, para facilitar la homologación. De esta forma, el estudiante que termina su proceso de formación en un programa técnico profesional podrá homologar asignaturas en el nivel tecnológico o en el profesional. De igual forma, aquel

que termina el proceso de formación en un programa del nivel tecnológico, podrá homologar estas asignaturas en el nivel profesional.

- iv. Los estudiantes que cursan programas de formación de pregrado, del nivel profesional, con alto rendimiento académico, promedio ponderado igual o superior a 4.0, podrán optar, como Opción de grado, matriculando las asignaturas correspondientes al primer semestre de un programa de especialización o maestría de la Institución. Una vez aprobadas, les serán homologadas por créditos electivos del pregrado y en la especialización (Programa coterminal).
- v. Los estudiantes de posgrado que terminen un programa de especialización podrán homologar créditos de asignaturas cursadas en un programa de maestría. De igual forma, aquellos que terminen un programa de maestría podrán homologar créditos de asignaturas cursadas en este nivel en un programa de doctorado.

Primer semestre

Para facilitar la articulación contemplada en el literal i, se define un primer semestre común para todos los programas de la Institución, con las siguientes asignaturas de las áreas de formación misional y básica: Ciudadanía, Democracia y Paz; Proyecto de Vida; Inglés I; Comprensión de Textos; y Fundamentos de Matemáticas. Adicionalmente, los programas de formación incluirán en este semestre un curso introductorio a la disciplina respectiva.

1.5 Gestión curricular

Entendida como la capacidad que tiene una institución para organizar y poner en marcha su proyecto educativo desde la función sustantiva de la docencia. La gestión curricular en Unicatólica contempla una serie de instancias y funciones que posibilitan y potencian las labores de los equipos encargados de los programas académicos que ofrece

la Institución. A continuación, se indican, de forma general, estas instancias y su quehacer frente a lo curricular.

Dirección de programa

Corresponde a la dirección de un programa de formación, con el apoyo de la Decanatura y la orientación de la Vicerrectoría Académica, hacer la gestión curricular requerida para mantener el plan de estudios actualizado y vigente. Para ello cuenta, además, con el apoyo del Comité Curricular de programa.

Comité Curricular de programa

Cada programa de formación cuenta con un Comité Curricular, órgano asesor de la dirección de programa en todos los asuntos relacionados con su gestión académica. Dicho Comité está conformado por la dirección del programa, un representante de los profesores, un representante de los estudiantes, un representante de los egresados y un representante de los empleadores, en calidad de invitado cuando se considere necesario.

Se definen a continuación los principales procesos, para garantizar la adecuada gestión curricular de un programa de formación:

Evaluación del programa

Todo programa de formación requiere ser evaluado periódicamente con un doble propósito: a) establecer acciones de mejoramiento continuo que permitan reconocer los niveles de pertinencia e impactos de los mismos. b) someterlo al Ministerio de Educación Nacional para la renovación del registro calificado o de la Acreditación de Alta Calidad.

La evaluación curricular es un proceso sistemático de diagnóstico que se realiza con el propósito de definir las acciones de mejoramiento requeridas, ya que permite identificar el grado de pertinencia académica y social del programa; la calidad de los procesos

académicos, en relación con la alineación de asignaturas a partir del perfil de egreso y las competencias y resultados de aprendizaje definidos; la cantidad y calidad de los profesores y estudiantes; la visibilidad nacional e internacional; la articulación con las actividades de investigación, proyección social y el bienestar universitario; al igual que la disponibilidad de la infraestructura física y tecnológica requerida para su normal desarrollo. En cada uno de estos factores, el ejercicio de evaluación suministra la información para identificar las fortalezas y los aspectos a mejorar en el programa académico.

Para que sea exitoso, el ejercicio de evaluación de un programa requiere de la participación de directivos, profesores, estudiantes, egresados, personal administrativo, empleadores y comunidad externa relacionada con el programa.

Planes de mejoramiento continuo

El ejercicio de la evaluación sirve de insumo básico para la formulación de planes de mejoramiento en aras de elevar la calidad del programa de formación. En él se definen proyectos y actividades conducentes a afianzar las fortalezas y superar las debilidades encontradas. Para que logre su objetivo, en el plan de mejoramiento se deben establecer las metas e indicadores de cumplimiento, los recursos requeridos, los responsables de los proyectos y actividades a desarrollar y el horizonte de ejecución de cada acción de mejoramiento.

Modificaciones al plan de estudios

Una modificación curricular es todo cambio o ajuste realizado a un programa de formación, con el propósito de elevar su calidad académica. Esta puede ir desde cambios en los programas de las asignaturas, introducción o supresión de asignaturas, reubicación de asignaturas en la malla curricular, introducción o eliminación de prerrequisitos de una asignatura y cambios en la denominación de asignaturas, hasta modificación en la denominación del programa o del número total de créditos.

Para efectos de la definición de las instancias aprobatorias de las modificaciones, estas últimas se clasifican en menores, intermedias y mayores.

En la categoría de menores se incluyen: cambios en el programa de una asignatura o cambios en su denominación; introducción o eliminación de prerrequisitos; reubicación de una asignatura en la malla curricular; cambio en la modalidad en que se ofrece la asignatura (presencial, virtual, tutorial). La aprobación de estos cambios se hará en el Comité Curricular del programa, previa sustentación de su dirección.

En la categoría de intermedias se incluyen: la adición o supresión de asignaturas, sin que se modifique el total de créditos del programa; modificaciones en los componentes de un programa, sin que se modifique el total de créditos del programa. La aprobación de estos cambios se hará en el Consejo Académico, previo visto bueno del Comité Curricular y el Consejo de la Facultad a la cual está adscrito el programa. Estas modificaciones deberán ser reportadas al Ministerio de Educación, pero no requieren de su aprobación previa para ser puestas en vigencia.

En la categoría de mayores se incluyen: cambio en la denominación del programa, cambios generalizados en la malla curricular que impliquen la reducción o el aumento de los créditos académicos totales del programa. La aprobación de estos cambios se hará en el Consejo Superior, previo visto bueno del Comité Curricular, del Consejo de la Facultad a la cual está adscrito el programa y de la aprobación previa del Consejo Académico. Estas modificaciones requieren de la aprobación previa del MEN, mediante resolución motivada, antes de su puesta en vigencia.

Transición a un nuevo plan de estudios

El proceso de transición a un nuevo currículo requiere de la definición de criterios para hacerlo, sin afectar los procesos de formación de los estudiantes ya matriculados en el programa.

Las modificaciones menores pueden ponerse en vigencia de forma inmediata, una vez aprobadas por el Comité curricular, ya que no afectan el curso de los estudiantes por el programa.

Las modificaciones intermedias, una vez aprobadas por el Consejo Académico requieren del diseño de un plan de transición para los estudiantes en cada cohorte, de tal forma que no se extienda su plan de formación como consecuencia de las modificaciones introducidas. Sin embargo, dado que el estudiante tiene el derecho adquirido de finalizar su proceso de formación con el plan de formación con el cual inició, la transición al nuevo plan deberá ser aceptada expresamente por cada estudiante y la Institución deberá garantizar la oferta de las asignaturas de su plan, para aquellos que no acepten su traslado al nuevo.

Las modificaciones mayores requieren de la aprobación mediante resolución motivada del Ministerio de Educación Nacional y por el carácter sustancial de los cambios introducidos, se recomienda ponerlo en vigencia, solo para los estudiantes que ingresan por primera vez al programa. No obstante, un estudiante regular podrá hacer la transición al nuevo plan de estudios mediante solicitud escrita, dirigida a la dirección de programa. En este caso, el estudiante libera a la Institución de cualquier responsabilidad en las contingencias ocasionadas por el cambio del plan.

En caso de ser requerida una modificación a un plan de estudio, la Institución y el programa deberán respetar el derecho adquirido por el estudiante de finalizar sus estudios en el programa vigente en el momento de su ingreso. Por lo tanto, las modificaciones intermedias y mayores, solo podrán realizarse con la aceptación expresa y escrita del estudiante.

Capítulo 2.

Lineamientos Microcurriculares

2.1 El diseño microcurricular desde la perspectiva de la pedagogía dialogante

En el marco de la Misión y Visión institucional de Unicatólica, en conjunto con su Modelo Pedagógico Dialogante Institucional, y en armonía con los Lineamientos mesocurriculares, el presente acápite ofrece dos elementos fundamentales para el diseño de las asignaturas. De un lado, se indican los criterios que deben tenerse en cuenta en dicho proceso, mientras que, de otro, se precisan las diferencias y conexiones que tienen las competencias con algunos conceptos afines.

Criterios para diseñar un microcurrículo

Son cinco los criterios que rigen el diseño microcurricular, según el Modelo Pedagógico Dialogante asumido por Unicatólica. De forma resumida, en orden jerárquico, son:

1. Prioriza el **desarrollo integral de la persona en comunidad**, al propender por la formación integral, lo que implica la conjunción de las seis dimensiones contempladas en el Modelo Pedagógico Dialogante.
2. Privilegia la **generalización**, para lo cual acude a conceptos, redes de conceptos, procesos de pensamiento, categorías, valores y actitudes de alto nivel de generalidad y abstracción.
3. Debe ser **contextualizado**, lo que le implica ser pertinente (acorde con las necesidades y expectativas de los sujetos y sus comunidades).
4. Al ser contextualizado, debe ser **flexible**, lo que le obliga a estar en permanente revisión y condición de mejora.
5. Privilegia la **profundidad** frente a la extensión.

Relación de las competencias con otros conceptos afines y conexos para su desarrollo

Como se indica en este documento, la concepción de competencia asumida por la Institución, supera la definición común que asocia dicha categoría a un asunto meramente de desempeño individual, en la lógica del *ethos* predominante caracterizado por el egoísmo, el consumismo y el materialismo. Lo anterior implica, por el contrario, que se entienden las competencias desde la posibilidad de contribuir a la construcción y/o consolidación del tejido social mediante la cooperación y la solidaridad.

En este orden de ideas, y por resultar pertinente para el esclarecimiento en la diferenciación entre las categorías asociadas a las competencias, a continuación, se presentan algunas rejillas elaboradas por Sergio Tobón (2008), que buscan establecer las diferencias con algunos conceptos afines a la categoría de competencias, así como su posible conexión a la hora de diseñar, gestionar e implementar un microcurrículo de una asignatura:

Diferencias y nexos de las competencias con la inteligencia y las aptitudes

Concepto	Definición	Ejemplo	Diferencias y nexos con las competencias
Inteligencia	La inteligencia es la estructura general mediante la cual los seres vivos procesan la información con el fin de relacionarse con los entornos en los cuales están inmersos, con base en procesos de percepción, atención, memoria e inferencia.	“Daniela tiene un alto grado de inteligencia musical, lo que le permite ser sensible a los sonidos y a los diferentes tonos musicales, así como aprender con facilidad ritmos y canciones”.	Las competencias se adquieren exclusivamente mediante el aprendizaje y constituyen una puesta en acción de la inteligencia en procesos de actuación específicos. Por consiguiente, para ser idóneo en la música se requiere, además de inteligencia musical, desarrollar la competencia musical mediante el aprendizaje.
Aptitudes	Se refieren a potencialidades innatas en la inteligencia que los seres humanos poseen y que necesitan ser desarrolladas mediante la educación (Murillo, 2003).	“Nicolás tiene aptitud para la geografía”. Esto indica que posee las condiciones cognitivas necesarias para aprenderla y aplicarla de forma potencial.	Las competencias son actuaciones que se basan en el desarrollo efectivo de las aptitudes y su puesta en acción en situaciones concretas, con el fin de comprender y resolver problemas.

Diferencias y nexos de las competencias con los conocimientos, las capacidades, las habilidades, las destrezas y las actitudes

Concepto	Definición	Ejemplo	Diferencias y nexos con las competencias
Conocimientos	Son representaciones mentales sobre diferentes hechos. Existen dos tipos de conocimiento: el declarativo y el procedimental. El primero se refiere a qué son las cosas, lo cual nos permite comprenderlas y relacionarlas entre sí. El segundo tipo de conocimiento hace referencia a cómo se realizan las cosas y tiene que ver con el saber hacer.	“Nathalia, como gerente, conoce muy bien las metas de la empresa (el qué) y los procedimientos especializados para gestionar el talento humano en búsqueda del cumplimiento de los objetivos estratégicos de la organización (el cómo)”.	Las competencias se basan en el conocimiento, pero, además, implican la puesta en acción de este con autonomía, autocrítica, creatividad y unos fines específicos. Además, las competencias integran en toda actuación el qué con el cómo dentro del marco de la resolución de problemas.
Capacidades	Son desempeños cognitivos, afectivos y/o psicomotrices generales, a partir del desarrollo de las aptitudes. Se aplican en procesos compuestos de actividades.	“Juan tiene la capacidad para exponer en público y socializar los proyectos que realiza” (esto es un proceso).	Las competencias tienen como uno de sus componentes las capacidades (afectivas, cognitivas y/o psicomotrices), con el fin de llevar a cabo un proceso. Las capacidades son posibilidad y tenerlas no implica que se vaya a actuar con idoneidad y ética; las competencias, en cambio, sí implican la actuación idónea y ética.

Concepto	Definición	Ejemplo	Diferencias y nexos con las competencias
Habilidades	<p>Consisten en desempeños cognitivo-afectivos y/o procedimentales mediante los cuales se realizan actividades en procura de un objetivo. Son parte de las capacidades.</p>	<p>“Valentina maneja el equipo de proyección visual durante sus exposiciones orales” (esto es una actividad dentro de un proceso).</p>	<p>Uno de los componentes de las competencias son las habilidades, integrando, además, la comprensión de la situación, la conciencia crítica, el espíritu de reto, la responsabilidad por las acciones y la actuación basada en indicadores de calidad.</p>
Destrezas	<p>Originariamente, este término significaba lo que se hacía correcto con la mano derecha. Luego, pasó a significar las habilidades motoras requeridas para realizar ciertas actividades con precisión.</p> <p>Actualmente, se conciben en la educación como desempeños muy concretos para realizar determinadas tareas, con eficiencia y eficacia.</p> <p>Son una puesta en acción de las habilidades.</p>	<p>“Wilson tiene la destreza para conectar el equipo de proyección al computador y lograr que funcione” (esto es una tarea dentro de una actividad).</p>	<p>Las competencias tienen como base las destrezas en la actuación y difieren de estas en que son actuaciones generales, con idoneidad y ética.</p>

Concepto	Definición	Ejemplo	Diferencias y nexos con las competencias
Actitudes	Son disposiciones afectivas a la acción. Constituyen el motor que impulsa el comportamiento en los seres humanos. Inducen a la toma de decisiones y a desplegar un determinado tipo de comportamiento acorde a las circunstancias del momento. No son observables de forma directa. Se detectan a partir de cómo se comportan las personas, qué dicen y cómo es su comunicación no verbal (gestos, posiciones corporales, señalizaciones, etc.).	“Camila tiene motivación en el estudio de las redes informáticas, porque se le observa autocapacitándose de manera continua en esta área”.	Las competencias se componen de tres saberes: saber ser, saber conocer y saber hacer. El saber ser, a la vez, está integrado por valores, estrategias psicoafectivas y actitudes. Por lo tanto, las competencias son un proceso de actuación amplio donde las actitudes son solamente uno de sus componentes.

Fuente: Tobón (2008).

En suma, las capacidades están referidas a los procesos en sus diversas complejidades; las habilidades a las actividades implicadas en dichos procesos, mientras que las destrezas a las tareas, labores y/o funciones ligadas a las actividades.

2.2 De la relación entre los objetivos/propósitos y los resultados del aprendizaje

Este acápite se concentra en la relación entre los objetivos/propósitos y los resultados del aprendizaje, para lo cual ofrece un breve análisis y conceptualización de las principales categorías ancladas a estos procesos, así como las posibilidades de concreción en el ámbito microcurricular de cada asignatura. Para mayor comprensión, se explicitan algunas diferencias entre los objetivos/propósitos y los resultados del aprendizaje, así como las formas de plantearlos en los diseños de las asignaturas.

Diferenciación y articulación entre los objetivos y los resultados de aprendizaje

Un objetivo o propósito de aprendizaje está ligado a lo que se espera que un estudiante conozca, comprenda, domine y sea capaz de hacer al término de una asignatura académica, por lo que los objetivos o propósitos de aprendizaje deben estar directamente vinculados con una estrategia concreta de enseñanza, unas mediaciones didácticas y con unos métodos específicos de evaluación de dicha asignatura. En todo caso, los objetivos/propósitos del aprendizaje de una asignatura deben contribuir al logro de los resultados del aprendizaje de programa, por lo que deben estar alineados con los resultados de aprendizaje.

En tal sentido, Unicatólica entiende los objetivos/propósitos del aprendizaje como declaraciones verificables de lo que se espera que cada estudiante desarrolle y/o potencie durante el proceso de enseñanza-aprendizaje previsto en cada la asignatura y lo demuestre al final de la misma, en línea con las competencias, resultados de aprendizajes y las dimensiones del ser humano contempladas en un programa académico.

Un resultado de aprendizaje es todo aquello que quien egresa de un proceso formativo deberá saber, comprender y ser capaz de hacer, ser y compartir, como ya se señaló previamente en este documento. Por lo cual, los resultados del aprendizaje de un programa de

formación deben contemplar las capacidades, habilidades y competencias fundamentales que se espera que adquieran o desarrollen los sujetos al experimentar y culminar las labores educativas contempladas en un programa académico específico.

Formulación de objetivos/propósitos de aprendizaje

No es posible pensar la formulación de objetivos/propósitos de aprendizaje propios de una asignatura sin tener en cuenta los resultados de aprendizaje indicados en el programa académico correspondiente. Con todo, unos y otros presentan elementos comunes a la hora de redactarlos, pues siempre están referidos a las taxonomías de aprendizaje. Unicatólica se identifica con la taxonomía¹¹ denominada socioformativa¹² latinoamericana, desarrollada, especialmente, por Sergio Tobón.

La taxonomía socioformativa enuncia cinco niveles de desempeño para ayudar a la formación integral de las personas e instituciones sociales, con base en problemas: 1) pre-formal (algún acercamiento al problema); 2) receptivo (registro y abordaje de problemas de forma mecánica); 3) resolutivo (resolución sencilla de los problemas); 4) autónomo (argumenta, resuelve y busca mejorar en la resolución de los problemas) y 5) estratégico (resolución de problemas no rutinarios y poco familiares con estrategias flexibles y creativas,

11 Taxonomía, en nuestro caso, es comprendida como la ciencia encargada de clasificar en grupos ciertas categorías, objetivos, competencias, capacidades o habilidades tomando en cuenta niveles de dominio que el estudiantado debe recorrer para procesar la información y llegar al conocimiento y desempeño de sus dimensiones; su finalidad es dar a conocer al maestro en dónde están (ellos y cada estudiante), hacia dónde se desea llegar en el proceso enseñanza-aprendizaje, y qué niveles de dominio debe el estudiantado escalar o manejar. (Sánchez-Contreras, 2018)

12 La socioformación es un enfoque de origen latinoamericano que prioriza el desarrollo del talento humano en la comunidad, las organizaciones y las instituciones de formación, teniendo como base la gestión mediante proyectos y el trabajo colaborativo con el fin de que los diferentes sujetos sean emprendedores y contribuyan a mejorar sus condiciones de vida, resolviendo los problemas de su entorno con una visión global, sistémica y ética, asiéndose del apoyo en las tecnologías de la información y la comunicación (Tobón, 2017a).

con articulación de saberes y creatividad, aplicando los valores universales) (Hernández, Tobón, González, & Guzmán, 2015; Hernández, Tobón, & Vázquez, 2014; Parra-Acosta, Tobón, & López-Loya, 2015; Salazar-Gómez, Tobón, & Juárez-Hernández, 2018; Salazar-Gómez, & Tobón, 2018; Tobón, 2017a).

Niveles de desempeño según la taxonomía socioformativa

Preformal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
Abordaje de los problemas, sin nociones básicas ni pertinencia.	Desempeño mecánico ante los problemas, con recepción de la información. Aplicación de algunas nociones en el abordaje de los problemas.	Resolución de problemas básicos en sus aspectos esenciales con comprensión de la información y manejo de conceptos esenciales.	Análisis crítico y argumentativo de los problemas. Abordaje de los problemas con autonomía.	Aplicación de estrategias creativas y complejas para solucionar los problemas. Afronta la incertidumbre con estrategias. Se enfoca en los valores universales.

Fuente: síntesis, a partir del texto de Tobón (2017a).

Los niveles de desempeño le permiten al maestro determinar de qué manera cada estudiante encara y/o resuelve los problemas del contexto, en congruencia con la sociedad del conocimiento. Es evidente el carácter dinámico de los desempeños del estudiantado, lo que está anclado con las estrategias de resolución/asimilación de problemas, las actitudes y el dominio conceptual de los mismos. Para el Modelo Pedagógico Dialogante es importante que las personas y sus organizaciones resuelvan los problemas y articulen saberes en procesos inter y transdisciplinarios. Acorde con esto, la evaluación lleva a un proceso

de valoración con retroalimentación y reflexión para propender en la resolución/asimilación de los problemas y el desarrollo de cada persona en comunidad. (Tobón, 2017b). El tema de la evaluación se retoma en otro acápite más adelante.

En general, todas las taxonomías son un intento por plasmar lo que preferentemente se pretende lograr en el estudiantado. La taxonomía socioformativa está pensada para los programas de estudio que han adoptado la formación por competencias, su diseño prioriza los resultados de aprendizaje, para lo cual integra las dimensiones del ser humano. Esta taxonomía se centra en responder a los retos de la sociedad del conocimiento y a los propósitos del desarrollo comunitario, con base en la formación integral de personas y sus comunidades. Contempla cinco niveles, centrados en la resolución de problemas del contexto para mejorar las condiciones en las cuales se vive, así los resultados de la socioformación no se circunscriben únicamente al aula y/o a la institución educativa, pues buscan el desarrollo social de las comunidades. Esta taxonomía requiere que los sujetos innoven, emprendan y contribuyan a la mejora de las condiciones de vida, impactando de forma positiva en los problemas de la comunidad y su espacio vital, al tiempo que se preocupan y ocupan del bienestar colectivo, aplicando valores universales y proyectando un plan de vida ético y moral en armonía con las necesidades ambientales, sociales, económicas y culturales para lograr la sociedad del conocimiento (Sánchez, 2019).

Ahora bien, cuatro preguntas suelen guiar la formulación de un objetivo/propósito de aprendizaje:

- a. ¿Qué se espera que el estudiante demuestre al finalizar una asignatura?
- b. ¿Qué debe demostrar cada estudiante para aprobar la asignatura?
- c. ¿Cómo aquellos desempeños o actuaciones le sirven o son de utilidad a cada estudiante para su formación personal y ejercicio profesional?
- d. ¿En qué situaciones y contextos personales y profesiones cada estudiante requerirá demostrar estos desempeños o actuaciones competentes?

Acciones típicas del estudiantado en la taxonomía socioformativa

Preformal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
Aborda	Busca	Aplica	Analiza	Adapta
Acata	Cita	Caracteriza	Aporta	Asesora
Atiende	Define	Categoriza	Argumenta	Ayuda
Codifica	Denomina	Compara	Autoevalúa	Cocrea
Enumera	Describe	Comprende	Autogestiona	Compone
Enuncia	Determina	Comprueba	Autorregula	Crea
Explora	Identifica	Conceptualiza	Coevalúa	Empodera
Lee (no comprende)	Indaga	Ejecuta	Comenta	Genera
Memoriza	Manipula	Elabora	Contextualiza	Innova
Nombra	Opera	Emplea	Critica	Intervalora
Observa	Recepciona	Implementa	Ejemplifica	Juzga
Repite	Reconoce	Interpreta	Evalúa	Lidera
Rotula	Recupera	Labora	Explica	Personaliza
Señala	Registra	Motiva	Formula	Predice
Sigue	Relata	Planifica	Hipotetiza	Propone
	Reproduce	Procesa	Infiere	Proyecta
	Resume	Resuelve	Integra	Reconstruye
	Se concentra	Sistematiza	Mejora	Recrea
	Selecciona	Subdivide	Metaevalúa	Sinergia
	Subraya	Verifica	Monitorea	Transfiere
	Tolera		Planea metas	Transforma
			Reflexiona	Transversaliza
			Regula	Tutoriza
			Relaciona	Vincula
			Retroalimenta	
			teoriza	
			Valora	

Fuente: Tobón (2017a). Nota: las taxonomías están escritas proporcionando verbos que se traducen como acciones esperadas en las situaciones didácticas en el aula.

Con base en las preguntas - guía, en la redacción de un objetivo/propósito de aprendizaje se estila la siguiente estructura gramatical, la cual garantiza claridad y precisión, elementos clave para que todos los sujetos intervinientes en un acto educativo se sitúen y se comuniquen efectivamente. La estructura inicia con un verbo en infinitivo; continua el objeto del verbo sobre el que cada estudiante va a actuar; sigue con los elementos del contexto o condiciones en las que se producirá la ejecución; y cierra con la finalidad y/o propósito de la acción.

La estructura de los objetivos y resultados de aprendizaje es la misma, lo que cambia es el alcance de uno y otro, pues los resultados de aprendizaje, como ya se advirtió, responden a los programas de formación académica, mientras que los objetivos/propósitos del aprendizaje están circunscritos al desarrollo y feliz término de cada asignatura. A continuación, se comparte un ejemplo de cada uno de estos:

Al finalizar la asignatura, cada estudiante estará en la capacidad de...

OBJETIVO DE APRENDIZAJE			
Verbo	Objetivo del verbo	Contexto	Finalidad
¿Qué realiza el estudiante?	¿Qué saberes requiere el estudiante?	¿En qué condiciones se producirá la actuación del estudiante?	¿Para qué actúa el estudiante?
Identificar	Los cambios propuestos por las agendas internacionales de educación	Las reformas del sistema educativo colombiano,	Para establecer su influencia en los últimos 30 años

RESULTADO DE APRENDIZAJE			
Verbo	Objeto del verbo	Contexto	Finalidad
¿Qué realiza el estudiante?	¿Qué saberes requiere el estudiante?	¿En qué condiciones se producirá la actuación del estudiante?	¿Para qué actúa el estudiante?
Evaluar	El impacto de la normatividad	El sector educativo colombiano y el papel de las organizaciones internacionales	Para establecer su influencia en la configuración de dicha política

2.3 Mediaciones didácticas para el Modelo Pedagógico Dialogante de Unicatólica

Desde un punto de vista general, la mediación hace referencia a la forma como se da el relacionamiento del sujeto con los objetos del mundo. En el escenario de la educación dicha mediación se da por medio de artefactos, tales como, estrategias didácticas, materiales didácticos, recursos tecnológicos, espacios de aprendizaje, entre otros. Ahora bien, una mediación didáctica por si sola se presentaría desarticulada, si no se estructura a partir de la intencionalidad de la mediación pedagógica, entendida esta como la planeación realizada por el maestro, y las acciones, recursos y materiales didácticos que intervienen en el proceso educativo para facilitar la dinámica de enseñanza - aprendizaje (Flórez, et al. 2015).

De acuerdo con Espinosa (2016), la mediación educativa debe ser concebida como todas aquellas acciones que realiza el maestro en articulación con el estudiantado, en beneficio de las dinámicas de enseñanza - aprendizaje, dichas mediaciones se verán representadas por la intervención, la actividad y el material didáctico que se implemente en el proceso, y el buscar estrategias que permitan al estudiantado (re)ubicarse frente al objeto de conocimiento.

La mediación didáctica se debe percibir como una acción con el propósito de servir de intermediario entre las personas y su entorno. Tebar (2017) plantea que el objetivo de la mediación es la construcción y el desarrollo de capacidades y habilidades en el mediado (estudiante), de tal forma que lo lleven a su total autonomía y al pensamiento y acción estratégica.

Dado lo anterior, las prácticas didácticas al ser una dimensión constitutiva de la profesión docente procuran una intencionalidad formativa, dicha intencionalidad está dada por el tipo de mediación didáctica utilizada y esta, a su vez, por su experiencia didáctica. Una mediación didáctica centrada en el desarrollo integral del ser humano debe partir del aseguramiento de unos aprendizajes que, para el caso de Unicatólica, den cuenta de las dimensiones indicadas en el Modelo Pedagógico Dialogante. Igualmente, las mediaciones didácticas deben posibilitar un escenario de reflexión e indagación permanente de las dinámicas de enseñanza – aprendizaje, de tal forma que, no solo permita la mejora de la práctica docente, sino además propenda por el desarrollo integral del estudiantado, la comprensión efectiva de los contenidos y logro de desempeños, el desarrollo de las competencias y el alcance de los resultados de aprendizaje propuestos en cada programa académico, en sintonía con el perfil de egreso propuesto. Lo anterior, claramente, debe articularse con la propuesta curricular, el Modelo Pedagógico y el horizonte institucional de Unicatólica.

Entre los diferentes elementos a resaltar del Modelo Pedagógico Dialogante asumido por Unicatólica, que determinan en parte la intencionalidad del acto educativo y, por tanto, la mediación utilizada está en el papel o el rol de mediador asignado al maestro y el papel activo del estudiantado, aspectos que denotan un cambio en las prácticas docentes y en el relacionamiento de cada estudiante con su proceso de formación. En relación a lo anterior, De Zubiría plantea que, en la dinámica educativa formal intervienen el estudiantado, el maestro y el conocimiento, actuando en un contexto histórico, social y cultural determinado. El rol asumido y la relación que se establece entre maestro, estudiantado,

contexto y conocimiento determinan las estrategias metodológicas o didácticas a desarrollar (De Zubiría, 2013). Así mismo, señala el autor, es necesario que, para responder la pregunta por la metodología, después de definir el tipo de relación que se establece entre el maestro, el estudiantado, el conocimiento y el contexto, se necesita tener en cuenta las etapas de desarrollo de cada estudiante y sus intereses, por tanto, los objetivos/propósitos de aprendizaje, así como los contenidos, deben ser acordes a la complejidad del nivel de formación del estudiante en beneficio de su desarrollo integral.

En este sentido, en el marco del Modelo Pedagógico Institucional, las mediaciones didácticas deberán:

- Establecer su enfoque en el desarrollo integral del ser humano.
- Posibilitar escenarios de reflexión e indagación permanente durante todo el proceso de enseñanza - aprendizaje.
- Articularse con la intencionalidad pedagógica del profesor y de la asignatura.
- Propiciar el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas, en línea con las competencias y los resultados de aprendizaje previstos en cada programa académico.
- Aportar a los propósitos de formación de los programas académicos, logrando materializar el perfil de egreso propuesto.
- Reconocer el rol del maestro como mediador y el papel activo del estudiante y la relación dialogante de estos con el conocimiento, sin perder de vista el contexto histórico donde se da dicha relación.
- Ser planeadas desde una secuenciación que favorezca los principios curriculares institucionales.
- Responder a los criterios de libertad de cátedra, las características de la asignatura y las condiciones físicas y materiales de la Institución.

Si bien, existen numerosas posibilidades de mediaciones didácticas a partir de la clasificación realizada por Mario De Miguel y Colbs (2006), se incluyen las siguientes metodologías para el logro de los propósitos y objetivos de aprendizaje, en línea con el desarrollo de competencias o alcanzar ciertos resultados de aprendizaje.

Algunos recursos didácticos

MÉTODO	DESCRIPCIÓN	PROPÓSITO
Lección magistral	Método expositivo consistente en la presentación de un tema lógicamente estructurado, con la finalidad de facilitar información organizada, según criterios adecuados a la finalidad pretendida, que se centra fundamentalmente en la exposición verbal por parte del profesor, de los contenidos sobre la materia objeto de estudio.	Transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos en el estudiante.
Resolución de ejercicios y problemas	Situaciones donde el alumno debe desarrollar e interpretar soluciones adecuadas a partir de la aplicación de rutinas, fórmulas o procedimientos para transformar la información propuesta inicialmente. Se suele usar como complemento a la lección magistral.	Ejercitar, ensayar y poner en práctica los conocimientos previos.
Aprendizaje basado en problemas (ABP)	Método de enseñanza-aprendizaje cuyo punto de partida es un problema que, diseñado por el profesor, el estudiante en grupos de trabajo ha de abordar de forma ordenada y coordinada las fases que implican la resolución o desarrollo del trabajo en torno al problema o situación.	Desarrollar aprendizajes activos a través de la resolución de problemas.

MÉTODO	DESCRIPCIÓN	PROPÓSITO
Estudio de casos	Análisis intensivo y completo de un hecho, problema o suceso real, con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, resolverlo, generar hipótesis, contrastar datos, reflexionar, completar conocimientos, diagnosticarlo y, en ocasiones, entrenarse en los posibles procedimientos alternativos de solución.	Adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulados.
Aprendizaje por proyectos	Método de enseñanza-aprendizaje en el que los estudiantes llevan a cabo la realización de un proyecto en un tiempo determinado para resolver un problema o abordar una tarea mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades y todo ello a partir del desarrollo y aplicación de aprendizajes adquiridos y del uso efectivo de recursos.	Realización de un proyecto para la resolución de un problema, aplicando habilidades y conocimientos adquiridos.
Aprendizaje cooperativo	Enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula, en el cual los alumnos son responsables de su aprendizaje y el de sus compañeros, en una estrategia de corresponsabilidad para alcanzar metas e incentivos grupales.	Desarrollar aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa.
Contrato didáctico o aprendizaje	Alumno y profesor de forma explícita intercambian opiniones, necesidades, proyectos y deciden en colaboración como llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo reflejan oralmente o por escrito. El profesor oferta unas actividades de aprendizaje, resultados y criterios de evaluación y negocia con el alumno su plan de aprendizaje.	Desarrollar el aprendizaje autónomo.

2.4 Criterios operacionales para el Modelo Pedagógico Dialogante

Con el propósito de lograr el pleno desarrollo de las capacidades, habilidades y competencias definidas en el perfil del egresado de los programas de formación de la Institución, se definen las siguientes políticas operacionales del Modelo Pedagógico Dialogante institucional:

- Para estimular el aprendizaje activo, se sugiere como tope para la realización de clases teóricas el 50% del total de las horas presenciales, en todas las asignaturas ofrecidas en un programa de formación. El resto del tiempo se utilizará para hacer discusión de lecturas o debates, talleres de aplicación de conceptos, ejercicios de aplicación de métodos y además actividades que impliquen la participación del estudiante en forma individual, grupal o colectiva.
- Con el fin de mejorar, de manera continua, las competencias lingüísticas en español, se recomienda la evaluación de un porcentaje entre el 20 y el 30 % en todas las asignaturas con ensayos escritos de los estudiantes y presentaciones orales en clase.
- Con el fin de lograr competencia lingüística en inglés, se propone la asignación de al menos una lectura en inglés en todas las asignaturas ofrecidas en un plan de estudio. Las asignaturas con enfoque internacional serán ofrecidas en inglés, dado que su ubicación en la estructura curricular garantiza el haber obtenido la competencia mínima por parte de los estudiantes para la perfecta comprensión de la temática.
- Se estimulará en todos los estudiantes la participación en procesos de investigación científica y aplicada en cada una de las áreas del conocimiento, a través de su participación activa en grupos de estudio, semilleros de investigación o en ejercicios de investigación científica, en los grupos de investigación o aplicada a la solución de problemas en organizaciones del sector público, privado, organizaciones sin ánimo de lucro o la comunidad, adelantadas por los centros de servicios.

- Para el desarrollo de las actividades de aprendizaje contempladas en las mediaciones didácticas, el profesor cuenta con los siguientes espacios de aprendizaje: el auditorio, el aula de clase, el laboratorio, la sala de sistemas, las salas de estudio, los centros de servicios, los semilleros y grupos de investigación, las organizaciones públicas, privadas y no gubernamentales, las comunidades y los territorios urbanos y rurales de la región, el país y del exterior.

2.5 Principios y criterios generales para la evaluación del aprendizaje

¿Para qué evaluar?

La evaluación es crucial en el proceso enseñanza - aprendizaje, por tanto, deberá plantearse desde su inicio cuáles son sus propósitos, buscando responder a la pregunta de ¿para qué se evalúa? En el anterior sentido, debe tenerse presente que Unicatólica busca desde todos sus ángulos de actuación, la promoción de sujetos críticos, reflexivos y autónomos desde la perspectiva del desarrollo integral.

En línea con lo planteado anteriormente, Sergio Tobón (2018) refiere:

La evaluación, abordada desde la socioformación, consiste en la transformación de actitudes, mejora del conocimiento, desarrollo de valores, aprender a convivir para lograr mejorar la calidad de vida y del ambiente a partir de problemas de contexto. Estos problemas de contexto deberán resolverse de manera conjunta entre familiares, docentes, vecinos, instituciones, de manera que los estudiantes colaboren para desarrollar su talento humano.

Concretando una primera idea sobre los propósitos de la evaluación, se hace necesario reafirmar que la finalidad de esta, desde la perspectiva del Modelo Pedagógico Institucional, es consolidar competencias, habilidades y capacidades en los estudiantes, de tal manera que se alcancen altos niveles de idoneidad en el ejercicio profesional, así como compromiso ético con la sociedad. Lo anterior implica que la evaluación deberá contemplar la multidimensionalidad del desarrollo humano.

Propósitos específicos de la evaluación

- La evaluación buscará corroborar el alcance de los objetivos de aprendizaje proyectados o las competencias desarrolladas en los estudiantes. Este panorama permitirá tomar decisiones respecto al rumbo del proceso de enseñanza y las adecuaciones requeridas para un mayor aprovechamiento.
- La evaluación permitirá informar y retroalimentar de manera sustentada a los estudiantes respecto a su desempeño y nivel de competencia en el aprendizaje.
- La evaluación facilitará orientar a los estudiantes respecto a sus metodologías. La evaluación podrá ser orientada hacia reforzadores positivos sustentados en la auto identificación de capacidades y aspectos por mejorar.
- La valoración de los resultados permitirá realizar ajustes al proceso de enseñanza y aprendizaje, estos podrán ser en el plano metodológico, didáctico o secuencial de los contenidos.
- La evaluación buscará configurarse como un campo de indagación desde el cual se gestionen propuestas de investigación.

¿Por qué evaluar?

Teniendo en cuenta que la evaluación puede cumplir diversas funciones, es oportuno preguntarse ¿por qué se utilizará?, al respecto, es necesario tener en cuenta que la evaluación podrá ser implementada para diagnosticar, formar o verificar el resultado final del aprendizaje.

Evaluación diagnóstica: la función principal de la evaluación diagnóstica es identificar y potenciar los conocimientos previos de los estudiantes, antes de adentrarse en el estudio de un tema, una unidad, un módulo, etc., así como ponderar el grado de ajuste de la programación microcurricular.

Características:

- Se desarrolla al inicio del proceso de enseñanza, su propósito es reconocer el estado inicial de los conocimientos previos de los estudiantes respecto al área de estudio, de igual manera, permite calcular las nociones básicas con las que se debiera iniciar el proceso de enseñanza - aprendizaje a fin de garantizar el logro de los objetivos de aprendizaje.
- La evaluación diagnóstica presenta una doble connotación; por un lado, permite reconocer los saberes previos de los estudiantes y por otro, permite identificar el nivel de modificación en lo cognitivo requerido para el desarrollo de capacidades generales y específicas.
- Esta evaluación posibilita realizar ajustes pedagógicos que permitan a los estudiantes acceder de mejor manera a los contenidos y establecer algún nivel de significatividad psicológica y racional de la organización curricular y metodológica del proceso educativo.

Evaluación formativa: es aquella que se desarrolla paralelamente al proceso de enseñanza - aprendizaje. Esta evaluación se enfoca en resaltar y reconocer los avances de los estudiantes en la construcción de sus conocimientos, por tanto, es imprescindible que los estudiantes participen activamente del proceso y que no sea el docente el único agente evaluador, dado lo anterior, en esta modalidad se podrán contemplar evaluaciones complementarias y alternativas a las realizadas por el docente; estas son la autoevaluación y la coevaluación.

Características:

- La finalidad de esta modalidad es estrictamente pedagógica, pues busca adaptar las estrategias en el aula a fin de favorecer los aprendizajes de los estudiantes.

- La evaluación formativa intenta, ante todo, comprender el funcionamiento cognitivo del estudiante frente a la tarea propuesta. Los datos de interés prioritarios son los que se refieren a las representaciones que se hace el estudiante de la tarea y las estrategias o procedimientos que utiliza para llegar a un determinado resultado.
- Esta evaluación debe estar al servicio de la comprensión del proceso de aprendizaje, identificar obstáculos o limitaciones, más que valorar los resultados de forma aislada.
- En la evaluación formativa es sustancial reconocer la manera como transcurren las modificaciones cognitivas de los estudiantes, así como identificar los rasgos representacionales, de significado y complejidad que le están otorgando los estudiantes a los contenidos.

Evaluación global: esta evaluación se adelanta al término del periodo, la función principal de este tipo de evaluación es verificar el nivel de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

Características:

- Los resultados de la evaluación global deben repercutir positivamente en el proceso formativo de los estudiantes, aportando mejoras y nuevos aprendizajes.
- Esta evaluación debe permitir a los docentes y estudiantes reflexionar sobre los aspectos globales de la propuesta pedagógica y didáctica de los cursos.
- Los resultados de la evaluación global deben servir para promover regulaciones proactivas y facilitar la adquisición de estas en las nuevas unidades de aprendizaje.
- La evaluación global debe implementar técnicas, instrumentos o situaciones de evaluación que involucre a los estudiantes y sirvan de experiencia para adquirir criterios de autoevaluación y autorregulación.

- Esta evaluación debe contener formas alternativas para comunicar los resultados de la evaluación, procurando en todos los casos utilizar pedagógicamente este espacio de retroalimentación.
- Con esta evaluación se podrá realizar balances generales del desempeño de los grupos y una valoración global del proceso de enseñanza - aprendizaje. Dado el carácter verificador de este tipo de evaluación suele limitarse o reducirse a la emisión de calificaciones, por tanto, es importante reconocer su utilidad en el proceso.

¿Qué evaluar?

Teniendo en cuenta que el Modelo Pedagógico Dialogante está más cercano a la noción de competencias, se compartirán algunos aportes respecto al tema.

El MEN (2007, citado por Andrade, 2007) afirma que “La noción de competencias rompe con la idea de que la educación debe atender solamente la transmisión de conocimientos y plantea que lo más importante es desarrollar habilidades de pensamiento”.

Al respecto, Zubiría (2013) menciona que

Las competencias deben ser entendidas hoy en día como aprendizajes integrales de carácter general que se expresan en multiplicidad de situaciones y contextos; debido a ello, transforman la estructura previa del sujeto y, en consecuencia, impactan el desarrollo. Son integrales al involucrar las diversas dimensiones del ser humano. Y son contextuales tanto en su origen como en su uso, lo que implica que pueden adecuarse a las condiciones cambiantes del contexto, lo que hace que sean aprendizajes flexibles.

En Unicatólica las capacidades, habilidades y competencias se organizan en seis dimensiones: cognitiva, axiológica, práxica, emocional, comunicativa y espiritual (PEI, 2019; MPI, 2019).

Cuando se hace referencia a la evaluación por competencias, se puede evaluar desde los siguientes saberes:

- Se puede evaluar el **saber**, comprendido en los conocimientos y contenidos conceptuales que adquiere todo estudiante.
- Se puede evaluar el **hacer**, enfocado en la constancia y la práctica realizada por el estudiante cuando ha alcanzado un conocimiento.
- Se puede evaluar la formación de actitudes, hábitos y valores que atraviesan el proceso de configuración del **ser**.
- Se puede evaluar el **compartir**, entendido como la capacidad para comunicarse con los demás, trabajar en equipo y ejercer liderazgos.

¿Cómo y con qué evaluar?

Características de la evaluación

La evaluación debe ser:

- **Continua:** esta no es un paso independiente del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que se convierte en un proceso de formación transversal y permanente.
- **Integral:** permite oportunidades reflexivas a partir de todos los frentes desde los cuales se concibe al sujeto en el proceso de formación.
- **Estructurada:** la evaluación implica la recolección de un corpus de evidencia que contiene información valiosa sobre el desempeño de los aprendices. Debe, por tanto, estar limitada en el tiempo, organizada en momentos y sistematizada.
- **Reflexiva:** este carácter responde a un principio de congruencia. No se construye verdadera evaluación sin confrontación de los actores del acto educativo y sus roles. Esta debe permitir revisar la estrategia misma del acompañamiento docente.

- **Retroalimentada:** de tal forma que tengan consciencia de lo que saben y de los aspectos que deben mejorar para alcanzar los logros propuestos. Por tanto, esta debe responder al registro de “fortalezas, los talentos, las cualidades, los obstáculos, los problemas o las debilidades que de manera individual y grupal se vayan dando”.
- **Flexible:** implica que todas las evaluaciones deben preguntar por temáticas no tratadas explícitamente en el salón, pero que se puedan inferir clara y sencillamente de las que se han abordado en clase.
- **Concertada:** es de mutuo acuerdo entre el docente del curso y el estudiante.
- **Contextualizada:** implica dialogar con la cultura, el entorno y los sucesos que se presentaron antes o que están sucediendo, y que podrían incidir en la nueva realidad.
- **Adecuada:** a los estilos de aprendizajes, los sujetos que intervienen en el proceso y el propósito de la misma.

Criterios para la evaluación del aprendizaje

El criterio de evaluación se puede elaborar de forma consensuada con el estudiante, de acuerdo a los intereses formativos del evaluador y los personales o profesionales del evaluado. Todo esto, desde un modelo de formación por competencias, genera en los estudiantes una cultura de autoevaluación que brinda en el proceso de aprendizaje mayor confiabilidad y conciencia de lo que se logra. Al respecto, Buján, Rekalde y Aramendi (2011) plantean: “Esto se logra de manera especial cuando el estudiante es parte integral del proceso y no solamente conoce a priori los criterios que se tomarán en cuenta en su evaluación” (p. 94).

La evaluación deberá:

- Favorecer el encuentro profesor - estudiante, dicho encuentro será dinamizador de la práctica pedagógica.

- Propender por el reconocimiento del profesor y estudiante como sujetos en relación, ubicando en el centro del proceso evaluativo el diálogo y la retroalimentación recíproca.
- Ser plural, crítica, trascendente, temporal y creadora.
- Permitir el intercambio de miradas, reflexión y análisis que potencien la experiencia pedagógica.
- Permitirá al profesor reconocer y reflexionar su quehacer y el currículo. A los estudiantes les permitirá cuestionar y replantear su experiencia y desempeño, con miras de lograr el desarrollo de competencias para el desempeño profesional.
- Ser una tarea compartida, por tanto, es fundamental que se enmarque en una cultura evaluativa de la Institución, en ella son tan importantes los procesos de enseñanza - aprendizaje, como los sistemas simbólicos y creencias de los sujetos que la comparten.
- Consolidarse como un sistema de información continuo, tomado en cuenta para la planificación y el acondicionamiento de las prácticas pedagógicas.
- Ser objetiva, analítica, reflexiva y retroalimentada. El diálogo deberá ser el principal mecanismo de objetivación.
- Las funciones, propósitos, fases y metodologías de evaluación deberán ser claramente expuestas y concertadas desde inicio del proceso. El profesor deberá mostrar actitud abierta para recibir retroalimentación por parte de los estudiantes y en la medida de lo posible, realizar los ajustes requeridos.
- Las técnicas utilizadas para la evaluación deberán favorecer el análisis y la participación, además, contemplar la multidimensionalidad de la persona y su estilo de aprendizaje.

Preguntas a responder en la elaboración de un instrumento de evaluación

Las siguientes preguntas servirán de apoyo al momento de elaborar un instrumento de evaluación:

1. ¿Qué evalúo?
2. ¿Cómo evalúo?
3. ¿Cuándo evalúo?
4. ¿Utilizo material de apoyo diferente al provisto por la Institución?
5. ¿Desarrollo un plan de actividades que lleven al estudiante a alcanzar los objetivos de un aprendizaje significativo?
6. ¿Las actividades evaluativas las diseño pensando en los intereses, capacidades, habilidades y dificultades de los estudiantes?

En concordancia con los niveles establecidos en la taxonomía socioformativa, surgen las rúbricas que integran la evaluación (Tobón, 2014c). La evaluación, desde esta lógica, se comprende como una dinámica de retroalimentación continua del estudiantado para desarrollar/formar sus capacidades, habilidades y destrezas, mediante la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, con base en un problema del contexto y el análisis de evidencias, buscando el mejoramiento continuo. A su vez, la evaluación socioformativa vincula un conjunto de estrategias que buscan la formación de personas emprendedoras, con un sólido proyecto ético de vida, un claro sentido del trabajo colaborativo, de co-creación del conocimiento y metacognición, mediante la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas personales, sociales, comunitarios, científicos, tecnológicos, ambientales, etcétera (Tobón, 2013b, 2015b; Tobón, González, Nambo & Antonio, 2015).

Se busca lograr una sociedad que trabaje colaborativamente para resolver sus problemas y lograr el desarrollo humano, el tejido social, la convivencia y el desarrollo sostenible, mediante la co-creación del conocimiento con base en las tecnologías de la información y la comunicación (Tobón, Calderón, Hernández & Cardona, 2015), a partir de la transformación de los procesos formativos, donde las personas sean creativas y estén en mejoramiento continuo (Chiavenato, 2002, 2004).

La relación de los objetivos/propósitos del aprendizaje con los criterios de evaluación es estrecha, pues deben guardar coherencia interna entre unos y otros, dado que los primeros orientan las actividades de enseñanza y evaluación, mientras que los criterios de evaluación describen el desempeño de dichas actividades, en las cuales se concretan los propósitos/objetivos de aprendizaje.

En aras de concretar los criterios de evaluación, existen dos tipos de rúbricas socioformativas: analíticas y sintéticas. Las primeras buscan retroalimentar a los estudiantes con mucho detalle, indicador por indicador. Las segundas, en cambio, integran los indicadores y establecen una retroalimentación general. Las rúbricas sintéticas solo tienen una fila de descriptores.

Empleo de las rúbricas analíticas	Empleo de las rúbricas sintéticas
<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando los estudiantes requieren de un proceso de retroalimentación detallado para mejorar. 2. Cuando los productos que se evalúan son poco conocidos por los estudiantes. 3. Cuando los productos tienen muchos componentes en relación y es difícil determinar lo esencial. 4. Cuando los estudiantes requieren de la rúbrica para elaborar y mejorar el producto hasta lograr el más alto grado de calidad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando los estudiantes pueden mejorar con sugerencias generales o globales. 2. Cuando los estudiantes tienen experiencia o importantes saberes previos en torno al producto por evaluar. 3. Cuando se dispone de poco tiempo para planear la rúbrica o para aplicarla con los estudiantes.

Fuente: Tobón, S. (2017).

Producto: Rúbrica socioformativa					
Indicador	Nivel preformal	Nivel receptivo	Nivel resolutivo	Nivel autónomo	Nivel estratégico
¿En qué nivel se presenta una rúbrica analítica para evaluar el producto de cada taller en el proyecto formativo?	Se presenta una rúbrica sintética o incompleta (le falta alguno de estos elementos: título, resultado de aprendizaje, producto, al menos tres indicadores y los descriptores para cinco niveles de desempeño).	La rúbrica está completa, pero tiene alguno de estos problemas: -Falta gradualidad a los descriptores. -Se usan adjetivos en los descriptores.	La rúbrica está completa y posibilita evaluar el producto en sus aspectos básicos. Además, cumple con los siguientes aspectos: -Hay gradualidad en los descriptores.	La rúbrica se enfoca en evaluar un producto considerando un problema del contexto. Los indicadores abordan los ejes clave y estructurales del producto.	En la rúbrica se tiene en cuenta el proceso y el resultado final. Los descriptores tienen en cuenta los avances científicos o disciplinares respecto al producto evaluado, como también las tendencias.

Producto: Rúbrica socioformativa					
Indicador	Nivel preformal	Nivel receptivo	Nivel resolutivo	Nivel autónomo	Nivel estratégico
		-Los descriptores se relacionan con otros aspectos y no con los indicadores.	-Los descriptores se corresponden con el nivel evaluado. -No se usan adjetivos en los descriptores (o muy poco). -Los descriptores se relacionan con los indicadores.		Se abordan elementos puntuales y ejemplos en ciertos descriptores.
Ponderación	1	2	3	4	5
Logros					
Aspectos por mejorar					

Fuente: CIFE 2018. Ejemplo Rúbrica socioformativa sintética.

Producto: Rúbrica socioformativa					
Indicador	Nivel preformal	Nivel receptivo	Nivel resolutivo	Nivel autónomo	Nivel estratégico
Estructura de la rúbrica	La rúbrica carece de estructura	La rúbrica no tiene una estructura bien definida y el diseño no está muy cuidado.	La rúbrica tiene una estructura parcialmente definida y el diseño está bastante cuidado.	La rúbrica tiene una estructura bien definida y el diseño está bastante cuidado.	La rúbrica tiene una estructura muy bien definida y el diseño está muy cuidado.
Ponderación 2	1.1	1.3	1.5	1.7	2
Escala de calificación	La escala de calificación no es clara.	La escala usa exclusivamente indicadores cuantitativos. Se usa una escala de menos de tres indicadores.	La escala usa exclusivamente indicadores cuantitativos. Se usa una escala de tres indicadores.	La escala usa exclusivamente un solo tipo de indicadores (cuantitativos o cualitativos). Se usa una escala de cuatro indicadores.	La escala usa indicadores mixtos. Se usa una escala de más de cuatro indicadores.
Ponderación 1	0.1	0.3	0.5	0.7	1

Producto: Rúbrica socioformativa					
Indicador	Nivel preformal	Nivel receptivo	Nivel resolutivo	Nivel autónomo	Nivel estratégico
Selección y claridad de los criterios	Los criterios de evaluación no guardan relación con el producto evaluado.	Los criterios que se evalúan no son claros, se superponen de manera significativa o no atienden los objetivos de aprendizaje.	Los criterios que se evalúan se pueden identificar, pero la mayoría no están claramente diferenciados o no atienden los objetivos de aprendizaje establecidos.	Los criterios que se evalúan se pueden identificar, pero algunos no están claramente diferenciados o no atienden los objetivos de aprendizaje establecidos.	Todos los criterios son claros, diferenciados y atienden adecuadamente los objetivos de aprendizaje establecidos.
Ponderación 3	1.1	1.3	1.5	1.7	2
Autoevaluación	Logros		Aspectos por mejorar		
Coevaluación	Logros		Aspectos por mejorar		
Hetero evaluación	Logros		Aspectos por mejorar		

Fuente: CIFE 2018. Ejemplo Rúbrica socioformativa analítica.

¿Cuándo evaluar?

La evaluación contiene ciertas características en cuanto a su temporalización, es decir, según el momento en que se aplique, esta podrá ser: inicial, procesual o final. Los momentos de la evaluación están íntimamente ligados con las funciones de la misma, por tanto, la evaluación diagnóstica se realizará en inicio, la evaluación formativa durante y la global, al final del proceso de aprendizaje.

Evaluación inicial: esta evaluación se realiza al comienzo de un ciclo, módulo o unidad didáctica. Además, permite identificar el punto de partida los estudiantes, a través de ella el docente inicia el proceso educativo con un conocimiento real de los participantes.

Evaluación del proceso: esta evaluación se desarrolla paralelamente al curso o ciclo, su función es formativa, pues permite reconocer potencialidades y dificultades del proceso de aprendizaje de cada estudiante, así como la enseñanza del docente. Los resultados de esta evaluación son útiles para los maestros, ya que podrán realizar ajustes a la planeación de sus estrategias y a los estudiantes les permitirá modificar su método de estudio.

Evaluación final: consiste en la recogida y valoración de datos al finalizar un periodo, mediante ella se constata el alcance de los objetivos esperados y la manera como fueron integrados y apropiados los conocimientos por parte de los estudiantes.

¿A quién evaluar?

La evaluación es la oportunidad para que los sujetos que interactúan en el proceso; maestros y estudiantes, reflexionen de manera colectiva o individual sobre el proceso formativo. La participación de los sujetos dependerá, según la modalidad evaluativa: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Autoevaluación: se hace con el propósito de conocer por sí mismo las capacidades, habilidades y competencias que ya posee el estudiante para construir a partir de ellas. Busca

potenciar en el estudiante la autonomía, la honestidad y la responsabilidad, ya que actúa como juez de su propio proceso de aprendizaje. Se evidencia una participación del estudiante consigo mismo. Este tipo de evaluación también aplica para que el maestro pueda autoevaluar su quehacer pedagógico y generar planes de mejora para cualificar el mismo.

Coevaluación: hace referencia a la valoración hecha de manera conjunta entre el docente y los estudiantes, docentes y directivos (funciones sustantivas). Es, por lo tanto, un esfuerzo colectivo orientado a identificar los logros y las falencias en un proceso de aprendizaje para aprender a definir acciones de mejoramiento a futuro. Como en el caso de la autoevaluación, debe hacerse con criterios de honestidad, seriedad y responsabilidad para garantizar su objetividad.

Heteroevaluación: es realizada por el docente con el objetivo de establecer el nivel de logro alcanzado por el estudiante en el proceso de desarrollo de las capacidades, habilidades y competencias definidas en una asignatura o plan de estudios.

En el Anexo 8 se presenta un esquema tipo para el diseño de una asignatura, teniendo en cuenta los lineamientos definidos en la sección 2 de este documento (ver anexo 8).

Referencias bibliográficas

ACODESI (Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior). (2003). La formación integral y sus dimensiones: Texto didáctico. *Colección Propuesta Educativa*, (5).

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Ed. Paidós.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universidad de Valencia. España.

Bourdieu, P. (1988). “El espacio social y sus transformaciones”. En: *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto* (pp. 97-122). Madrid: Editorial Taurus.

Bourdieu, P. (2000). Las formas del capital: Capital económico, capital cultural y capital social. En: *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 131-165). Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado*. Aique. Buenos Aires.

CIEC (Confederación Interamericana de Educación Católica). 2019. Metodologías activas para la escuela católica. Fundación EDELVIVES y Santillana. Disponible en: www.ciec.edu.co

De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

De Zubiría Samper, J. (2013). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias?: Fundamentos, lineamientos y estrategias*. Coop. Editorial Magisterio.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Espinosa, R. (2016). La formación docente en los procesos de mediación didáctica. *Praxis*, 12(1), 90-102.

Feuerstein, R. (1997). *Modificabilidad cognitiva y experiencia de aprendizaje mediado*. Recuperado el 20 de junio de 2020, del sitio web de la Universidad Andina Simón Bolívar: <http://www.uasb.edu.ec/reforma/Programa%20de%20Reforma%20del%20Bachillerato/subpaginas/modificabilidad%20cognitiva.htm>

Feuerstein, R. (1986). *La teoría de la experiencia del aprendizaje mediado*.

Forteza, M. (2019). Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias. Materiales para la docencia universitaria de la Universitat Jaume I, n^a 1. Doi: <http://dx.doi.org/10.6035/MDU1>

Flórez, R., Castro J., y Acuña L. (2015). Construcción de saberes en una perspectiva particular a propósito de la mediación. *Magazín Aula Urbana*, (99), 12-18. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/334>

- Hernández, O. (2007). *Introducción a la Didáctica*. Universidad Santander.
- Hernández, C. & Guárate, A. (2017). *Modelos didácticos: para situaciones y contextos de aprendizaje* (Vol. 146). Narcea Ediciones.
- Marcha, A. F. (2009). La evaluación de los aprendizajes en la universidad la evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos: Obtenido de <https://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/evaprendizajes.pdf>
- Mattos, L. (1963). *Compendio de didáctica general*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Meirieu, P. (2012). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Mejía, M. R. (2018). *Las capacidades, fundamento de la construcción de lo humano*. Bogotá: Planeta Paz, Expedición Pedagógica Nacional
- MEN (Ministerio de Educación Nacional). (2019). Decreto 1330 de 2019.
- Morín, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. México, D. F.: Editorial Gedisa.
- Moya Otero, J. y Luengo Horcajo, F. (Coords.). (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- MPI (Modelo Pedagógico Institucional). (2019). Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. UNICATÓLICA. Cali.
- Paul, Richard y Linda Elder. (2003). *Cómo mejorar el aprendizaje estudiantil. 30 ideas prácticas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Dillon Beach, California. USA. Disponible en: [www.critical thinking](http://www.criticalthinking)
- PEI (Proyecto Educativo Institucional). (2019). Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. UNICATÓLICA - Cali.
- Sarmiento, D. C. (21 de septiembre de 2008). *Hacia una Evaluación Dialogante, propositiva y Humanista*.

Suárez R. (2002). *La Educación. Teorías educativas. Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Trillas. México.

Tebar. L. (2017). La función mediadora de la educación. *Foro Educativo*, (28), 79-98

Tobón, S. (2008). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta edición). Bogotá: ECOE.

Tobón, S. T., Prieto, J. H. P. y Fraile, J. A. G. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.

Tobón, S., y Dorantes. (2017). Instrumentos de Evaluación: Rúbricas de Evaluación. Obtenido de https://issuu.com/cife/docs/evaluacion_con_rubricas_socioformat

Tobón, S., y Dorantes. (2017). Taxonomía Socioformativa. Obtenido de https://issuu.com/cife/docs/taxonom__a_socioformativa

Wesley, H. y Richard, P. (2003). *Ideas prácticas para promover el aprendizaje activo y corporativo: 27 maneras prácticas para mejorar la instrucción*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Dillon Beach, California, USA.

Anexos

Anexo 1. Plan de estudios del nivel profesional estructurado por componentes

Área de formación	Componente de formación	Asignatura	Créditos	Prerrequisitos
Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana	Cátedra Unicatólica	2	No aplica
		Ciudadanía, Democracia y Paz	3	No aplica
		Proyecto de Vida	3	No aplica
		Ecología y Medio Ambiente	3	No aplica
		Espiritualidad e Interculturalidad	3	No aplica
		Responsabilidad Social Comunitaria	3	No aplica

Área de formación	Componente de formación	Asignatura	Créditos	Prerrequisitos
Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana	Ética	3	No aplica
		Electiva en Humanidades	3	No aplica
		Electiva en Deporte, Arte y Cultura	2	No aplica
		Subtotal área: 25		
Básica	Comunicativo	Comprensión de Textos	3	No aplica
		Producción de Textos	3	Comprensión de Textos
		Inglés I	3	No aplica
		Inglés II	3	Inglés I
		Inglés III	3	Inglés II
		Inglés IV	3	Inglés III
	Subtotal componente: 18			
	Básico Común	Fundamentos de Matemática	3	No aplica
		Fundamentos TIC	2	No aplica
		Espíritu Investigativo	2	No aplica
		Subtotal componente: 7		
Subtotal área: 25				
Profesional	Profesional de Fundamentación	Disciplinar Fundamentación 1	-	-
		Disciplinar Fundamentación n	-	-

Área de formación	Componente de formación	Asignatura	Créditos	Prerrequisitos
Profesional	Profesional Específico	Disciplinar Específica 1	-	-
		Disciplinar Específica n	-	-
	Profesional Electivo	Disciplinar Electiva 1	-	-
		Disciplinar Electiva n	-	-
		Subtotal área: N		

Anexo 2. Estructura curricular tipo para un programa técnico profesional

Asignatura	Créditos	Área de formación	Componente de formación
Primer semestre			
Ciudadanía, Democracia y Paz	3	Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana
Proyecto de Vida	3	Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana
Inglés I	3	Básica	Comunicativo
Comprensión de Textos	3	Básica	Comunicativo
Fundamentos de Matemática	3	Básica	Básico Común
Disciplinar 1	3	Profesional	Profesional de Fundamentación
Subtotal	18		
Segundo semestre			
Cátedra Unicatólica	2	Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana
Ética	3	Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana
Producción de textos	3	Básica	Comunicativo
Inglés II	3	Básica	Comunicativo
Fundamentos TIC	2	Básica	Básico Común
Disciplinar 2	3	Profesional	Profesional de Fundamentación
Disciplinar 3	2	Profesional	Profesional de Fundamentación
Subtotal	18		

Asignatura	Créditos	Área de formación	Componente de formación
Tercer semestre			
Disciplinar 1	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 2	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 3	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 4	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 5	3	Profesional	Profesional Específico
Electiva 1	3	Profesional	Profesional Electivo
Subtotal	18		
Cuarto semestre			
Disciplinar 6	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 7	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 8	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 9	3	Profesional	Profesional Específico
Electiva 2	3	Profesional	Profesional Electivo
Opción de Grado	3	Profesional	Profesional Específico
Subtotal	18		

**Distribución de créditos por área y componente de formación.
Programa técnico profesional**

Área de formación	Componente de formación	Créditos	Porcentaje
Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana	11	15,3
Subtotal área		11	15,3
Básica	Comunicativo	12	16,7
	Básico Común	5	7
Subtotal área		17	23,7
Profesional	Profesional de Fundamentación	8	11,1
	Profesional Específico	30	41,6
	Profesional Electivo	6	8,3
Subtotal área		44	61
Créditos totales del programa		72	100

Versión malla. Estructura curricular tipo de un programa técnico

ÁREA DE FORMACIÓN	COMPONENTE DE FORMACIÓN	SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4	No. CURSOS	No. CRÉDITOS X COMPONENTE	% CON RESPECTO A CRÉDITOS TOTALES
MISIONAL	EL HUMANISMO CRISTIANO y LA DIGNIDAD HUMANA	Ciudadanía y Democracia y Paz 3 3	Cátedra UNICATÓLICA 2 2			4	11	15,3%
		Proyecto de Vida 3 3	Ética 3 3					
BÁSICA	COMUNICATIVO	Inglés I 3 3	Inglés II 3 3			6	17	23,7%
		Comprensión de Textos 3 3	Producción de Textos 3 3					
	BÁSICO COMÚN	Fundamentos de Matemática 3 3	Fundamentos TIC 2 2					
PROFESIONAL	PROFESIONAL DE FUNDAMENTACIÓN	Disciplinar 1 3 3	Disciplinar 2 3 3			3	8	11,1%

Anexo 3. Estructura curricular tipo para un programa tecnológico

Asignatura	Créditos	Área de formación	Componente de formación
Primer semestre			
Ciudadanía, Democracia y Paz	3	Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana
Proyecto de Vida	3	Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana
Inglés I	3	Básica	Comunicativo
Comprensión de Textos	3	Básica	Comunicativo
Fundamentos de Matemática	3	Básica	Básico Común
Disciplinar 1	3	Profesional	Profesional de Fundamentación
Subtotal	18		
Segundo semestre			
Cátedra Unicatólica	2	Misional	El Humanismo Cristiano y Dignidad Humana
Ética	3	Misional	El Humanismo Cristiano y Dignidad Humana
Producción de Textos	3	Básica	Comunicativo
Inglés II	3	Básica	Comunicativo
Fundamentos TIC	2	Básica	Básico Común
Espíritu Investigativo	2	Básica	Básico Común
Disciplinar 2	3	Profesional	Profesional de Fundamentación
Subtotal	18		

Lineamientos Curriculares Institucionales **LCI**

Asignatura	Créditos	Área de formación	Componente de formación
Tercer semestre			
Inglés III	3	Básica	Comunicativo
Electiva en Deporte, Arte y Cultura	2	Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana
Disciplinar 3	3	Profesional	Profesional de Fundamentación
Disciplinar 4	3	Profesional	Profesional de Fundamentación
Disciplinar 5	3	Profesional	Profesional de Fundamentación
Disciplinar 1	3	Profesional	Profesional Específico
Subtotal	17		
Cuarto semestre			
Inglés IV	3	Básica	Comunicativo
Disciplinar 2	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 3	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 4	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 5	3	Profesional	Profesional Específico
Electiva 1	3	Profesional	Profesional Electivo
Subtotal	18		
Quinto semestre			
Disciplinar 6	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 7	3	Profesional	Profesional Específico

Asignatura	Créditos	Área de formación	Componente de formación
Disciplinar 8	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 9	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 10	3	Profesional	Profesional Específico
Electiva 2	3	Profesional	Profesional Electivo
Subtotal	18		
Sexto semestre			
Disciplinar 11	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 12	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 13	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 14	3	Profesional	Profesional Específico
Electiva 3	3	Profesional	Profesional Electivo
Opción de Grado	3	Profesional	Profesional Específico
Subtotal	18		

Distribución de créditos por área y componente de formación. Programa tecnológico

Área de formación	Componente de formación	Créditos	Porcentaje
Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana	13	12,15
Subtotal área		13	12,15
Básica	Comunicativo	18	16,82
	Básico Común	7	6,54
Subtotal área		25	23,36
Profesional	Profesional de Fundamentación	15	14,01
	Profesional Específico	45	42,05
	Profesional Electivo	9	8,41
Subtotal área		69	64,5
Créditos totales del programa		107	100

Versión malla. Estructura curricular tipo de un programa tecnológico

ÁREA DE FORMACIÓN	COMPONENTE DE FORMACIÓN	SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4	SEMESTRE 5	SEMESTRE 6	No. CURSOS	No. CRÉDITOS X ÁREA	% CON RESPECTO A CRÉDITOS TOTALES
MISIONAL	EL HUMANISMO CRISTIANO Y LA DIGNIDAD HUMANA	Ciudadanía, Democracia y Paz 3 3	Cátedra Unicatólica 2 2					5	13	12,15%
		Proyecto de Vida 3 3	Ética 3 3	Electiva en Deporte, Arte y Cultura 2 2						
BÁSICO	COMUNICATIVO	Inglés I 3 3	Inglés II 3 3	Inglés III 3 3	Inglés IV 3 3			6	18	16,82%
		Comprensión de Textos 3 3	Producción de Textos 3 3							
	BÁSICO COMÚN	Fundamentos de Matemática 3 3	Fundamentos TIC 2 2					3	7	6,54%
			Espíritu Investigativo 2 2							

Lineamientos Curriculares Institucionales LCI

PROFESIONALES	PROFESIONAL DE FUNDAMENTACIÓN	Disciplina r 1	Disciplinar 2	Disciplina r 3				5	15	14,01%
		3 3	3 3	3 3						
				Disciplina r 4						
				3 3						
				Disciplina r 5						
				3 3						
	PROFESIONAL ELECTIVO			Disciplina r 1	Disciplina r 2	Disciplina r 6	Disciplina r 11	37	107	100%
				3 3	3 3	3 3	3 3			
					Disciplina r 3	Disciplina r 7	Disciplina r 12			
					3 3	3 3	3 3			
TOTALES		CRÉDITOS	18	18	17	18	18	18		
		HORAS	18	18	17	18	18	18		
		CURSOS	6	7	6	6	6	6		

Anexo 4. Estructura curricular tipo para un programa profesional (8 semestres)

Asignatura	Créditos	Área de formación	Componente de formación
Primer semestre			
Ciudadanía, Democracia y Paz	3	Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana
Proyecto de Vida	3	Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana
Inglés I	3	Básica	Comunicativo
Comprensión de Textos	3	Básica	Comunicativo
Fundamentos de Matemática	3	Básica	Básico Común
Disciplinar 1	3	Profesional	Profesional de Fundamentación
Subtotal	18		
Segundo semestre			
Cátedra Unicatólica	2	Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana
Ética	3	Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana
Producción de Textos	3	Básica	Comunicativo
Inglés II	3	Básica	Comunicativo
Fundamentos TIC	2	Básica	Básico Común
Espíritu Investigativo	2	Básica	Básico Común

Lineamientos Curriculares Institucionales **LCI**

Asignatura	Créditos	Área de formación	Componente de formación
Disciplinar 2	3	Profesional	Profesional de Fundamentación
Subtotal	18		
Tercer semestre			
Espiritualidad e Interculturalidad	3	Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana
Responsabilidad Social Comunitaria	3	Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana
Inglés III	3	Básica	Comunicativo
Disciplinar 3	3	Profesional	Profesional de Fundamentación
Disciplinar 4	3	Profesional	Profesional de Fundamentación
Disciplinar 5	3	Profesional	Profesional de Fundamentación
Subtotal	18		
Cuarto semestre			
Ecología y Medio Ambiente	3	Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana
Electiva en Deporte, Arte o Cultura	2	Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana
Inglés IV	3	Básica	Comunicativo
Disciplinar 1	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 2	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 3	3	Profesional	Profesional Específico

Asignatura	Créditos	Área de formación	Componente de formación
Subtotal	17		
Quinto semestre			
Electiva en Humanidades	3	Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana
Disciplinar 4	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 5	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 6	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 7	3	Profesional	Profesional Específico
Electiva 1	3	Profesional	Profesional Electivo
Subtotal	18		
Sexto semestre			
Disciplinar 8	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 9	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 10	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 11	3	Profesional	Profesional Específico
Electiva 2	3	Profesional	Profesional Electivo
Electiva 3	3	Profesional	Profesional Electivo
Subtotal	18		
Séptimo semestre			
Disciplinar 12	3	Profesional	Profesional Específico

Lineamientos Curriculares Institucionales **LCI**

Asignatura	Créditos	Área de formación	Componente de formación
Disciplinar 13	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 14	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 15	3	Profesional	Profesional Específico
Electiva 4	3	Profesional	Profesional Electivo
Electiva 5	3	Profesional	Profesional Electivo
Subtotal	18		
Octavo semestre			
Disciplinar 16	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 17	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 18	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 19	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 20	3	Profesional	Profesional Específico
Opción de grado	3	Profesional	Profesional Específico
Subtotal	18		

**Distribución de créditos por área y componente de formación.
Programa profesional (8 semestres)**

Área de formación	Componente de formación	Créditos	Porcentaje
Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana	25	17,5
Subtotal área		25	17,5
Básica	Comunicativo	18	12,58
	Básico Común	7	4,9
Subtotal área		25	17,5
Profesional	Profesional de Fundamentación	15	10,48
	Profesional Específico	63	44
	Profesional Electivo	15	10,5
Subtotal área		93	65
Créditos totales del programa		143	100

Versión malla. Estructura curricular tipo de un programa profesional (8 semestres)

ÁREA DE FORMACIÓN	COMPONENTE DE FORMACIÓN	SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4	SEMESTRE 5	SEMESTRE 6	SEMESTRE 7	SEMESTRE 8	No. CURSOS	No. CRÉDITOS X COMPONENTE	% CON RESPECTO A CRÉDITOS TOTALES
MISIONAL	EL HUMANISMO CRISTIANO Y LA DIGNIDAD HUMANA	Ciudadanía, Democracia y Paz	Cátedra Unicatólica	Espiritualidad e Interculturalidad	Ecología y Medio Ambiente	Electiva en Humanidades				9	25	17,5 %
		3 3	2 2	3 3	3 3	3 3						
		Proyecto de Vida	Ética	Responsabilidad Social Comunitaria	Electiva en Deporte, Arte y Cultura							
		3 3	3 3	3 3	2 2							
BÁSICO	COMUNICATIVO	Inglés I	Inglés II	Inglés III	Inglés IV					6	18	12,58 %
		3 3	3 3	3 3	3 3							
		Comprensión de Textos	Producción de Textos									
		3 3	3 3									

Anexo 5. Estructura curricular tipo para un programa profesional (9 semestres)

Asignatura	Créditos	Área de formación	Componente de formación
Primer semestre			
Ciudadanía, Democracia y Paz	3	Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana
Proyecto de Vida	3	Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana
Inglés I	3	Básica	Comunicativo
Comprensión de Textos	3	Básica	Comunicativo
Fundamentos de Matemática	3	Básica	Básico Común
Disciplinar 1	3	Profesional	Profesional de Fundamentación
Subtotal	18		
Segundo semestre			
Cátedra Unicatólica	2	Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana
Ética	3	Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana
Producción de Textos	3	Básica	Comunicativo
Inglés II	3	Básica	Comunicativo
Fundamentos TIC	2	Básica	Básico Común
Espíritu Investigativo	2	Básica	Básico Común
Disciplinar 2	3	Profesional	Profesional de Fundamentación
Subtotal	18		

Lineamientos Curriculares Institucionales **LCI**

Asignatura	Créditos	Área de formación	Componente de formación
Tercer semestre			
Espiritualidad e Interculturalidad	3	Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana
Responsabilidad Social Comunitaria	3	Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana
Inglés III	3	Básica	Comunicativo
Disciplinar 3	3	Profesional	Profesional de Fundamentación
Disciplinar 4	3	Profesional	Profesional de Fundamentación
Disciplinar 5	3	Profesional	Profesional de Fundamentación
Subtotal	18		
Cuarto semestre			
Ecología y Medio Ambiente	3	Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana
Electiva en Deporte, Arte y Cultura	2	Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana
Inglés IV	3	Básica	Comunicativo
Disciplinar 1	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 2	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 3	3	Profesional	Profesional Específico
Subtotal	17		
Quinto semestre			
Electiva en Humanidades	3	Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana

Asignatura	Créditos	Área de formación	Componente de formación
Disciplinar 4	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 5	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 6	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 7	3	Profesional	Profesional Específico
Electiva 1	3	Profesional	Profesional Electivo
Subtotal	18		
Sexto semestre			
Disciplinar 8	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 9	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 10	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 11	3	Profesional	Profesional Específico
Electiva 2	3	Profesional	Profesional Electivo
Electiva 3	3	Profesional	Profesional Electivo
Subtotal	18		
Séptimo semestre			
Disciplinar 12	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 13	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 14	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 15	3	Profesional	Profesional Específico
Electiva 4	3	Profesional	Profesional Electivo

Lineamientos Curriculares Institucionales LCI

Asignatura	Créditos	Área de formación	Componente de formación
Electiva 5	3	Profesional	Profesional Electivo
Subtotal	18		
Octavo semestre			
Disciplinar 16	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 17	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 18	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 19	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 20	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 21	3	Profesional	Profesional Específico
Subtotal	18		
Noveno semestre			
Disciplinar 22	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 23	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 24	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 25	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 26	3	Profesional	Profesional Específico
Opción de grado	3	Profesional	Profesional Específico
Subtotal	18		

**Distribución de créditos por área y componente de formación.
Programa profesional (9 semestres)**

Área de formación	Componente de formación	Créditos	Porcentaje
Misional	Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana	25	15,52
Subtotal área		25	15,52
Básica	Comunicativo	18	11,1
	Básico Común	7	4,34
Subtotal área		25	15,44
Profesional	Profesional de Fundamentación	15	9,31
	Profesional Específico	81	50,3
	Profesional Electivo	15	9,31
Subtotal área		111	69,1
Créditos totales del programa		161	100

Versión malla. Estructura curricular tipo de un programa profesional (9 semestres)

ÁREA DE FORMACIÓN	COMPONENTE DE FORMACIÓN	SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4	SEMESTRE 5	SEMESTRE 6	SEMESTRE 7	SEMESTRE 8	SEMESTRE 9	No. CURSOS	No. CRÉDITOS X COMPONENTE	% CON RESPECTO A CRÉDITOS TOTALES
MISIONAL	EL HUMANISMO CRISTIANO Y LA DIGNIDAD HUMANA	Ciudadanía, Democracia y Paz 3 3	Cátedra Unicitológica 2 2	Espiritualidad e Interculturalidad 3 3	Ecología y Medio Ambiente 3 3	Electiva en Humanidades 3 3					9	25	15,52 %
		Proyecto de Vida 3 3	Ética 3 3	Responsabilidad Social Comunitaria 3 3	Electiva en Deporte, Arte y Cultura 2 2								
BÁSICO	COMUNICATIVO	Inglés I 3 3	Inglés II 3 3	Inglés III 3 3	Inglés IV 3 3						6	18	11,1%
		Comprensión de Textos 3 3	Producción de Textos 3 3										

Anexo 6. Estructura curricular tipo para un programa profesional (10 semestres)

Asignatura	Créditos	Área de formación	Componente de formación
Primer semestre			
Ciudadanía, Democracia y Paz	3	Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana
Proyecto de Vida	3	Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana
Inglés I	3	Básica	Comunicativo
Comprensión de Textos	3	Básica	Comunicativo
Fundamentos de Matemática	3	Básica	Básico Común
Disciplinar 1	3	Profesional	Profesional de Fundamentación
Subtotal	18		
Segundo semestre			
Cátedra Unicatólica	2	Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana
Ética	3	Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana
Producción de Textos	3	Básica	Comunicativo
Inglés II	3	Básica	Comunicativo
Fundamentos TIC	2	Básica	Básico Común
Espíritu Investigativo	2	Básica	Básico Común
Disciplinar 2	3	Profesional	Profesional de Fundamentación

Lineamientos Curriculares Institucionales **LCI**

Asignatura	Créditos	Área de formación	Componente de formación
Subtotal	18		
Tercer semestre			
Espiritualidad e Interculturalidad	3	Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana
Responsabilidad Social Comunitaria	3	Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana
Inglés III	3	Básica	Comunicativo
Disciplinar 3	3	Profesional	Profesional de Fundamentación
Disciplinar 4	3	Profesional	Profesional de Fundamentación
Disciplinar 5	3	Profesional	Profesional de Fundamentación
Subtotal	18		
Cuarto semestre			
Ecología y Medio Ambiente	3	Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana
Electiva en Deporte, Arte y Cultura	2	Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana
Inglés IV	3	Básica	Comunicativo
Disciplinar 1	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 2	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 3	3	Profesional	Profesional Específico
Subtotal	17		

Asignatura	Créditos	Área de formación	Componente de formación
Quinto semestre			
Electiva en Humanidades	3	Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana
Disciplinar 4	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 5	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 6	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 7	3	Profesional	Profesional Específico
Electiva 1	3	Profesional	Profesional Electivo
Subtotal	18		
Sexto semestre			
Disciplinar 8	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 9	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 10	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 11	3	Profesional	Profesional Específico
Electiva 2	3	Profesional	Profesional Electivo
Electiva 3	3	Profesional	Profesional Electivo
Subtotal	18		
Séptimo semestre			
Disciplinar 12	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 13	3	Profesional	Profesional Específico

Lineamientos Curriculares Institucionales LCI

Asignatura	Créditos	Área de formación	Componente de formación
Disciplinar 14	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 15	3	Profesional	Profesional Específico
Electiva 4	3	Profesional	Profesional Electivo
Electiva 5	3	Profesional	Profesional Electivo
Subtotal	18		
Octavo semestre			
Disciplinar 16	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 17	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 18	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 19	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 20	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 21	3	Profesional	Profesional Específico
Subtotal	18		
Noveno semestre			
Disciplinar 22	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 23	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 24	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 25	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 26	3	Profesional	Profesional Específico

Asignatura	Créditos	Área de formación	Componente de formación
Disciplinar 27	3	Profesional	Profesional Específico
Subtotal	18		
Décimo semestre			
Disciplinar 28	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 29	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 30	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 31	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 32	3	Profesional	Profesional Específico
Opción de grado	3	Profesional	Profesional Específico
Subtotal	18		

**Distribución de créditos por área/ componente de formación.
Programa profesional (10 semestres)**

Área de formación	Componente de formación	Créditos	Porcentaje
Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana	25	14
Subtotal área		25	14
Básica	Comunicativo	18	10,0
	Básico Común	7	4
Subtotal área		25	14
Profesional	Profesional de Fundamentación	15	8,4
	Profesional Específico	99	55,30
	Profesional Electivo	15	8,4
Subtotal área		129	72,1
Créditos totales del programa		179	100

Versión malla. Estructura curricular tipo de un programa profesional (10 semestres)

ÁREA DE FORMACIÓN	COMPONENTE DE FORMACIÓN	SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4	SEMESTRE 5	SEMESTRE 6	SEMESTRE 7	SEMESTRE 8	SEMESTRE 9	SEMESTRE 10	No. CURSOS	No. CRÉDITOS X COMPONENTE	% CON RESPECTO A CRÉDITOS TOTALES
MISIO NAL	EL HUMANISMO CRISTIANO Y LA DIGNIDAD HUMANA	Ciudadanía, Democracia y Paz 3 3	Cátedra Unicatórica 2 2	Espiritualidad e Interculturalidad 3 3	Ecología y Medio Ambiente 3 3	Electiva en Humanidades 3 3						9	25	14%
		Proyecto de Vida 3 3	Ética 3 3	Responsabilidad Social Comunitaria 3 3	Electiva en Deporte, Arte y Cultura 2 2									
BÁSICO	COMUNICATIVO	Inglés I 3 3	Inglés II 3 3	Inglés III 3 3	Inglés IV 3 3							6	18	10,0 %
		Comprensión de Textos	Producción de Textos											

Anexo 7. Estructura curricular tipo de un programa de especialización

Asignatura	Créditos	Área de formación	Componente de formación
Primer semestre			
Cátedra Unicatólica	0	Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana
Disciplinar 1	3	Básica	Básico Común
Disciplinar 1	3	Profesional	Profesional de Fundamentación
Disciplinar 1	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 2	3	Profesional	Profesional Específico
Subtotal	12		
Segundo semestre			
Disciplinar 3	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 4	3	Profesional	Profesional Específico
Disciplinar 1	3	Profesional	Profesional Electivo
Disciplinar 2	3	Profesional	Profesional Electivo
Subtotal	12		

**Distribución de créditos por área/Componente de formación.
Programa de especialización**

Área de formación	Componente de formación	Créditos	Porcentaje
Misional	El Humanismo Cristiano y la Dignidad Humana	0	0
Subtotal área		0	0
Básica	Básico Común	3	12,5
Subtotal área		3	12,5
Profesional	Profesional de Fundamentación	3	12,5
	Profesional Específico	12	50,0
	Profesional Electivo	6	25,0
Subtotal área		21	87,5
Créditos totales del programa		24	100

Anexo 8. Modelo para el diseño microcurricular de una asignatura

Misión de la Institución

Se transcribe textualmente la misión definida en el Estatuto Orgánico y en el PEI de la Institución.

Datos generales de la asignatura

Incluye: nombre, código, departamento que la ofrece, créditos académicos que otorga, área y componente de formación a los cuales pertenece la asignatura, programa (o programas) de formación a los cuales se ofrece la asignatura, prerrequisitos de la misma.

Descripción de la asignatura

Consiste en hacer un esbozo verbal o en un diagrama (mapa conceptual) de la estructura general de la asignatura en términos de temas o componentes básicos y sus interrelaciones. El propósito de esta sección es dar al estudiante una idea global del contenido de la asignatura desde el primer día de clase y la secuencia en la cual se van a llevar a cabo los procesos de aprendizaje. Cada uno de estos temas o componentes dará origen posteriormente a una unidad de aprendizaje.

Objetivo general de la asignatura

Se hace explícito el objetivo (u objetivos) de la asignatura, en términos de las capacidades, habilidades y destrezas a desarrollar, como producto del proceso de aprendizaje. Se expresa, por ejemplo, en los siguientes términos: se espera que al completar esta asignatura el estudiante haya desarrollado capacidades, habilidades y destrezas para definir, relacionar, criticar, proponer.

Además de las capacidades, habilidades y destrezas básicas y/o profesionales que desarrolla la asignatura, deben mencionarse aquí las comportamentales que se desarrollan o refuerzan, por ejemplo, lectura, escritura, expresión oral, trabajo en grupo, etc.

Unidad de aprendizaje 1: nombre de la misma.

Es importante tener en cuenta en el diseño de las unidades de aprendizaje de la asignatura la perfecta alineación que debe existir entre los objetivos específicos, expresados en términos de las capacidades, habilidades y destrezas a desarrollar, la estrategia pedagógica y la didáctica (actividades y espacios de aprendizaje) a utilizar y la evaluación de las competencias adquiridas.

Objetivos específicos

Se hacen explícitos los objetivos de la unidad de aprendizaje, en términos de las capacidades, habilidades y destrezas a desarrollar, como producto del aprendizaje.

Se expresa, por ejemplo, en los siguientes términos: se espera que al terminar esta unidad de aprendizaje, el estudiante haya desarrollado capacidades, habilidades y destrezas para definir, analizar, proponer.

No olvidar incluir el desarrollo de las comportamentales, de la misma forma como se hizo en los objetivos generales de la asignatura.

Temática

Se enumeran los temas alrededor de los cuales girará el proceso de aprendizaje.

Bibliografía

Bibliografía básica: se enumeran las lecturas básicas a utilizar en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, un artículo de revista o un capítulo de un libro de texto.

Bibliografía complementaria: se enumeran las lecturas adicionales sobre la temática de la unidad.

Estrategias pedagógicas

Se mencionan las estrategias pedagógicas a ser usadas por el profesor en el desarrollo de cada unidad de aprendizaje. Ejemplos: aprendizaje basado en preguntas, aprendizaje basado en casos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en observación, aprendizaje basado en experimentación, aprendizaje basado en simulación, entre otras. Las estrategias pedagógicas estarán centradas en el aprendizaje del estudiante y, por lo tanto, lo importante es que el conocimiento construido tenga significado para él, en términos de nuevas capacidades, habilidades y competencias.

Mediaciones didácticas

Se enumeran las actividades de aprendizaje a llevar a cabo para el logro de las capacidades, habilidades y competencias a desarrollar, según se realicen antes, durante y después de la sesión de aula. Por ejemplo, si la estrategia pedagógica es aprendizaje basado en preguntas, las mediaciones didácticas asociadas podrían ser:

Antes de la clase:

Lectura previa del estudiante y respuesta a un cuestionario con las preguntas básicas sobre el tema.

Durante la clase:

Discusión de las respuestas en grupos de estudiantes.

Socialización de las respuestas entre el grupo de estudiantes.

Después de la clase:

- Solución de talleres o ejercicios de refuerzo
- Elaboración de ensayo breve sobre el tema.

Evaluación

Se describe aquí la forma como se evaluará la unidad de aprendizaje en términos del desarrollo de las capacidades, habilidades y destrezas adquiridas.

Ejemplo:

Quices sobre los temas leídos y discutidos.

Ensayo final sobre el tema.

Horas de trabajo

Se explicita aquí el tiempo en horas de trabajo del estudiante en clase, antes de clase y después de clase.

Ejemplo:

Horas antes de clase: 4; horas clase: 8; horas después de clase: 12.

Se hace el mismo procedimiento con las demás unidades de aprendizaje. En caso de que la estrategia pedagógica, la mediación didáctica y la evaluación sean similares a las definidas para la primera unidad de aprendizaje, estas no se repiten, sino que se refiere al estudiante a ellas en la unidad 1. Solo se enunciarían los temas, la bibliografía y la intensidad en horas y créditos de las unidades de aprendizaje restantes.

Evaluación y calificación

Al final del programa de la asignatura se hacen explícitos los esquemas de evaluación y calificación de la asignatura.

Esquema de evaluación

El esquema de evaluación implica la construcción de una matriz en la cual se definen los evaluables para cada unidad de aprendizaje. Ejemplo:

Quices Talleres Ensayos Evaluación

Cortos Unidad

Unidad de aprendizaje

Unidad de aprendizaje

Primer examen parcial

Unidad de aprendizaje

Unidad de aprendizaje

Segundo examen parcial

Unidad de aprendizaje

Examen final

Trabajo final

Esquema de calificación de la asignatura

El esquema de calificación define los evaluables a calificar y la ponderación asignada a cada uno de ellos en la calificación final de la asignatura. Ejemplo: la calificación final de la asignatura se hará con base en las siguientes ponderaciones:

Quices X%

Talleres X%

Ensayos X%

Evaluaciones de unidad X%

Primer examen parcial X%

Segundo examen parcial X%

Examen final X%

Total 100%.

En este documento se definen lineamientos para el diseño mesocurricular y microcurricular de programas y asignaturas en la Institución, desarrollando las políticas de formación contenidas en el Proyecto Educativo Institucional (UNICATÓLICA, PEI, 2019) y en el Modelo Pedagógico Institucional (UNICATÓLICA, MPI, 2019).

Todo acto educativo, ante todo, es una labor intencionada. Ello se reviste con unas características fundamentales, en aras de cumplir con el propósito que este persigue. Entre las características que más se destacan, se encuentra el ejercicio claro y consciente de la planeación educativa en las diferentes escalas curriculares (macro, meso y micro) en los diferentes niveles de formación.



UNICATÓLICA
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA
LUMEN GENTIUM
5085-2731