

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL - UAN

1 LINEAMIENTOS CURRICULARES

1.1 INTRODUCCIÓN

El desarrollo del Proyecto Educativo aprobado por el Consejo Directivo y asumido oficialmente por la Universidad desde el año pasado, requiere la materialización de muchas de las ideas allí planteadas; tal concretización ha de ser obra conjunta de todas las dependencias y todas las personas que de uno u otro modo participan y contribuyen al desarrollo institucional. Direccionar y gestionar de manera diferenciada, interdependiente e integrada las áreas de desarrollo institucional, promueve la viabilidad y eficacia de tal desarrollo.

Con el fin de contribuir a este propósito de desarrollo del PEI-UAN, se plantean aquí los lineamientos que en la institución han de orientar el diseño, la ejecución y el desarrollo de las propuestas curriculares, sistematizadas en programas de pregrado o postgrado, en las cuales se integrarán de manera específica las acciones correspondientes a la evaluación, la investigación, la proyección al medio y la gestión.

Para cumplir cabalmente el fin propuesto el texto presenta tres secciones principales, cada una de las cuales tendrá a su vez las subdivisiones pertinentes. Tales capítulos, en su orden, hacen referencia a las características generales y comunes que tendrán los currículos de la UAN, a los fundamentos conceptuales desde donde se concibe el currículo, y a las especificaciones operativas necesarias para orientar el diseño, la gestión y la evaluación del currículo de manera integrada con la investigación, la evaluación y la proyección al medio, como acciones parte que componen la razón de ser de la entidad.

2 EL CURRÍCULO EN LA UAN

Teniendo en cuenta lo señalado en la misión y la visión del PEI-UAN acerca de la democratización del conocimiento, el liderazgo educativo y el aporte al futuro del país, y procurando orientar los currículos hacia el logro del perfil propuesto en el mismo documento, se formulan como elementos caracterizadores:

2.1 PROPÓSITOS

- a) Unificar los criterios orientadores del quehacer institucional de manera que a través de las diversas prácticas educativas se logren evidenciar las características indicadas en el perfil del egresado UAN, y los objetivos de carácter académico que se ha propuesto la institución y que aparecen en el PEI-UAN.
- b) Aportar desde la planeación, gestión y evaluación curricular a la construcción de la identidad institucional.
- c) Facilitar la incorporación y uso generalizado de las nuevas tecnologías en las prácticas educativas de la Universidad.
- d) Contribuir a la integración y el desarrollo de la investigación mediante su incorporación como eje transversal en los diseños curriculares de los programas vigentes o nuevos.

2.2 PRINCIPIOS

Siguiendo el espíritu del PEI-UAN, se proponen unas orientaciones básicas que contribuyen a enfocar las acciones relacionadas con el currículo (planeación, ejecución y evaluación), de manera que se dé el adecuado y necesario direccionamiento para cumplir tanto los objetivos generales y específicos de los programas como de identidad y desarrollo de la Universidad.

2.2.1 El Currículo general y los particulares que se desarrollen en la UAN deben fundamentarse en una concepción educativa¹ ligada y correspondiente con las políticas educativas y de desarrollo científico y social de la nación en aquellos aspectos en los que exista acuerdo, y en la autonomía universitaria que le permite a la institución hacer opciones alternativas, que contribuyan a fortalecer la participación del país en el proceso de globalización. Es propio de la Universidad mantener una amplia posibilidad para proponer y enriquecer las tendencias de desarrollo desde las producciones académicas significativas que se generan en su interior.

2.2.2 Los currículos en la UAN deben favorecer el desarrollo de cada campo de conocimiento básico o aplicado que se concretiza o materializa en la formulación de un programa académico específico. Las comunidades académicas disciplinares e interdisciplinares agenciarán el avance en

¹ Ver: Referentes conceptuales: Educación. En Documento PEI-UAN.

la construcción epistemológica y pedagógica propia, específica y necesaria según los fines de cada programa, o unidad académica. Estos esfuerzos deben constituirse en aportes al fortalecimiento de la universalidad del conocimiento, de la particularidad de un campo del saber, y de la actividad educativa.

Los equipos académicos que lideran los programas tienen el desafío de incorporar o proponer innovaciones específicas para el desarrollo curricular desde una sólida base teórica bien sea del campo de las disciplinas científicas, de las profesiones, o de las artes de las que se ocupe un programa.

- 2.2.3 Dado que la Universidad ha optado por constituir la formación en investigación en un eje transversal de los currículos, su enriquecimiento requiere una articulación permanente de actividad investigativa en sus diversas facetas o momentos (formativa, básica, aplicada). La investigación además ha de contribuir a precisar cambios o avances en lo disciplinar, lo pedagógico o lo curricular de un programa, y constituirse en un rasgo específico del currículo de los programas en la UAN.
- 2.2.4 En tanto el currículo articula lo concerniente al cómo, el qué, el por qué, de una propuesta de formación, es en última instancia una propuesta ética y política², un esquema que permite articular y orientar diversos intereses en torno a unos fines. La formación se orienta, desde la perspectiva de la misión, a contribuir desde la democratización del conocimiento al desarrollo de la democracia como forma de organización socio-política que propugna por valores como la igualdad, la libertad, la paz, en la medida que trabaja por aportar a la sociedad ciudadanos que participen en el proceso de desarrollo y cambio social constructivo.
- 2.2.5 Con esta perspectiva, la gestión de la Universidad ha de asumir lo curricular como criterio especial de referencia para su toma de decisiones y operación en cualquier nivel o área de la organización. En el proceso de formación intervienen tanto mediaciones directas (planes de estudios, procesos de investigación y de proyección) como mediaciones indirectas (procesos administrativos). El currículo se

² Se usa el término política, en el sentido de participación de todos los ciudadanos en la decisión y construcción de los procesos o mecanismos necesarios para lograr el bien común de manera democrática, constructiva y pacífica.

ejecuta en el contexto de la interacción conjunta de las distintas instancias de la institución, por lo cual la gestión debe hacerse en forma concordante: Por ejemplo, los principios que inspiran al docente en un proceso evaluativo han de ser concordantes, complementarios y consecuentes con los principios que se evidencian en los procesos de selección, gerencia y evaluación del talento humano con que cuenta la organización: planta docente, personal administrativo, personal directivo.

- 2.2.6 La cultura organizacional se resalta como una mediación curricular de alta influencia en los procesos de formación en todos los programas y niveles de estudios. Todos los procesos que en principio se observan como administrativos e independientes de lo académico son espacios y mediaciones de formación afectivas y significativas. La eficiencia y calidad operacional y de servicio de cada uno afecta de manera directa tanto la calidad de la formación como el sentido de pertenencia e identificación institucional de todos los participantes. Por ello en todas las dependencias se pondrá especial atención de manera que la cultura organizacional sea un factor positivo de formación, generador y alimentador de sentido de pertenencia, compromiso e identificación con los fines institucionales.
- 2.2.7 La evaluación curricular, como un capítulo especial de la evaluación institucional, debe desarrollarse de tal manera que favorezca la conciencia crítica, la incorporación creativa del error en el proceso de aprendizaje y formación, la claridad ética y moral en la gestión en general y en la solución de problemáticas particulares. La evaluación curricular es una mediación privilegiada en la formación tanto disciplinar como ética, y se la debe tratar con la misma relevancia que los demás procesos académicos típicos de la actividad universitaria.
- 2.2.8 Los currículos de la Universidad estarán atentos a las tendencias y problemáticas del entorno científico, académico, social, estatal, económico, político y cultural global, de modo que garanticen una permanente sintonía con tales procesos que se traduzca en adecuados índices de pertinencia social y académica.

2.3 DIMENSIONES DEL CURRÍCULO UAN

Alcanzar el perfil del egresado propuesto en el PEI-UAN, y aproximarse a la identidad institucional allí señalada, exige que los programas académicos

tengan en cuenta 4 componentes, dimensiones o ejes transversales, en sus diseños y evaluaciones curriculares. Ellos son:

2.3.1 Componente ético:

Siguiendo el espíritu que subyace a los valores corporativos propuestos en el PEI, el componente ético del currículo en la UAN se orienta al desarrollo de una actitud cívica responsable y participativa en los procesos de construcción social y cultural. Se sustenta en el desarrollo de un pensamiento autónomo y crítico y una formación ética de mínimos³ que garantice la honestidad, el respeto por la vida y la diversidad, la convivencia pacífica y la mutua responsabilidad social por una mejor calidad de vida para todos.

2.3.2 Componente investigativo y disciplinar:

Las actitudes y las competencias básicas que conforman el dominio del proceso investigativo y la lógica investigativa son esenciales a la hora de enfrentar problemáticas complejas y/o múltiples, para cualquier perfil profesional. Es incluso posible afirmar que el dominio de tales competencias es un factor de éxito importante. Los currículos de la UAN deberán exponer de manera racional en los programas de formación la epistemología de su(s) disciplina(s) básica(s), sus métodos y sus intereses. Los currículos han de garantizar en su planeación, diseño, ejecución y evaluación, que los estudiantes logren solidez de conocimiento científico actualizado y agilidad, rigurosidad, cuidado, creatividad e innovación en los procesos de solución y aplicación necesarios para un desempeño profesional eficiente.

La acción racional, propositiva, proactiva, constructiva y no entrópica sólo es factible cuando se soporta en una estructura de conocimientos y de competencias altamente cualificadas para responder, desde saberes específicos, a problemas complejos que exigen profundidad y suficiencia de conocimiento que se complementa inter-o transdisciplinariamente. Los programas en la UAN darán especial atención a una sólida y profunda formación en el saber disciplinar fundamentado en la investigación, actualización y aplicabilidad.

2.3.3 Componente profesional:

³ CORTINA, A. (1997) El mundo de los valores. Bogotá: Editorial El Búho.

El compromiso del estudiante o egresado de la UAN con su entorno es análogo y complementario a la misión de la UAN en lo relacionado a promover el desarrollo del país. Cada estudiante o egresado deberá caracterizarse por la capacidad y el compromiso para: aportar al progreso, a la solución de las causas estructurales de las diversas problemáticas, a la construcción de una cultura que haga concretos los derechos de los ciudadanos, al logro de un mejor país. Los egresados de la UAN deberán distinguirse por el liderazgo y la capacidad para trabajar en equipos inter y multidisciplinares, sinérgicos y propositivos, así como para ser generadores de empresa y gestores de centros productivos desde cualquier lugar social o disciplinar en el que se encuentren.

2.3.4 Componente tecnológico y virtual:

La formación en la UAN, en todos los programas y todas las sedes se orientará a incorporar, de manera cada vez más intensa y generalizada, las nuevas tecnologías en información propias para innovar y actualizar la labor educativa, e impulsar el desarrollo de la educación virtual. Dado que la infraestructura tecnológica es una de las fortalezas y rasgos distintivos de la Universidad, los programas, de acuerdo con sus particularidades, deben tener en cuenta en sus métodos, procesos y contenidos el uso y aprovechamiento del desarrollo tecnológico y de las opciones en Universidad virtual particularmente para cualificar los programas a distancia. Optimizar este recurso se convierte en una ventaja competitiva para los egresados de cualquiera de los programas, y para los mismos programas que ofrece la Universidad.

3 FUNDAMENTOS CONCEPTUALES RELACIONADOS CON CURRÍCULO

Para cumplir la finalidad del documento, esto es, garantizar consistencia de criterios en torno a la planeación, gestión y evaluación curricular de los programas de la UAN, es necesario establecer criterios de referencia para tomar decisiones en la orientación académica de la Universidad en general y de los programas en particular. En esta sección se establecen parámetros conceptuales generales necesarios al considerar cualquier programa: formación, currículo, relación pedagógica, didáctica y mediaciones, son quizá los conceptos sin los cuales es impensable una propuesta académica.

Los conceptos, nociones o ideas que las personas participantes en el proceso educativo, tienen acerca del conocimiento, del aprendizaje, del ser humano,

del estudiante, de la sociedad, de la enseñanza y la formación, se manifiestan en las prácticas educativas que realizan. Dado que ellos influyen enormemente en la educación y la formación, aunque pueden estar a nivel inconsciente, sin fundamentación teórica, o con un contenido erróneo, es necesario que tales ideas se expliciten, y si es necesario se corrijan, cualifiquen, profundicen, apropien, de modo que las prácticas educativas puedan mejorar ostensiblemente en términos de su eficiencia y eficacia.

En el documento PEI-UAN se encuentran las concepciones sobre el hombre, la educación, la sociedad, el desarrollo, la formación, y el conocimiento, de manera que en esta sección se abordarán otros conceptos adicionales para fundamentar los currículos pero en todo caso necesarios, complementarios, dependientes y concordantes con los enunciados.

3.1 LA FORMACIÓN

La formación se define como el proceso de configuración de identidad que, a través del proceso de socialización primaria y secundaria, las personas realizan sobre sí mismas para desarrollar competencias, destrezas, actitudes, que en el caso de la formación profesional implica componentes disciplinares, profesionales, investigativos, tecnológicos, socioculturales y éticos.

Se habla en diversos contextos de formación integral, para designar el proceso en el que se favorece por igual la apropiación de contenidos, el desarrollo de competencias y la auto-reflexión necesaria para lograr un posicionamiento ético ante situaciones, temáticas o acciones, personales, sociales, individuales o colectivas, propias o de otro. Se trata de tener en cuenta las diversas facetas de la complejidad del ser humano contemporáneo. Esto es posible si se cuenta con escenarios en los que se pueda redimensionar el proyecto de vida del estudiante que participa en el proceso, de modo que el adjetivo integral, en este contexto hace referencia también y muy especialmente a la potenciación del proyecto de vida profesional, el cual incluye el asumir vitalmente valores como la responsabilidad, el compromiso social, sentido de pertenencia y arraigo con sus sectores de procedencia, y aquellos otros indispensables para el desarrollo de las disciplinas particulares en este país.

En consecuencia, la formación profesional, hace referencia a la conformación y consolidación de competencias pertinentes para el adecuado ejercicio de una profesión en cualquiera de los sectores de aplicación. De este modo el

egresado tiene la posibilidad de integrarse a una comunidad académica/científica participando con conciencia clara del acontecer social.

3.2 CURRÍCULO

Pensar en formación en general, y particularmente en formación profesional exige necesariamente considerar el currículo. Aunque existe diversidad conceptual en torno a la noción de currículo y a su nivel de generalidad, en los últimos años se ha comenzado a considerarlo con una mirada integradora, sistémica y procesual, de modo que a un tiempo se refleje su faceta como instrumento de planeación educativa, como articulador de la actividad educativa y como orientador y coordinador de los procesos que participan en la formación tanto formal como informal.

En el PEI se ha establecido cómo el currículo no es un simple plan de organización y comunicación de conocimientos, sino que supone un complejo diseño en el que interactúan de manera racional y planificada actores, medios, mediaciones, mediadores con el fin de propiciar que los estudiantes que ingresan a cualquier programa educativo vivan un proceso de formación integral, que más allá de proponerles un conjunto organizado de contenidos les haga posible desarrollar competencias idóneas para desempeñarse efectivamente en su lugar de trabajo.

Para ello, el currículo debe fundamentarse en el saber científico de diversos campos del conocimiento y de las experiencias acumuladas en la larga historia de la educación. Todo currículo debe precisar explícita e implícitamente las orientaciones epistemológicas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas que lo sustentan conceptualmente y son concordantes con el ideal formativo. Para el caso de la UAN, el marco de referencia acerca de este aspecto, se desarrolla en el PEI-UAN, pero cada programa deberá hacer las precisiones o matizaciones pertinentes de acuerdo a sus características.

3.2.1 Programa

Un currículo específico, en tanto propuesta formativa, se materializa en un programa académico, y este a su vez, es un sistema en el que se articulan de manera lógica e intencional conocimientos (discursivos y prácticos), estamentos sociales (estudiantil, docente, directivo), recursos institucionales (tecnológicos, físicos, bibliográficos) y estrategias de gestión (planeación, dirección, evaluación), con una finalidad específica (para el caso la formación integral de profesionales en un campo del conocimiento).

El programa de formación se realiza en la cotidianidad en eventos pedagógicos que se ubican con precisión en las coordenadas de espacio y tiempo. Es responsabilidad del programa mantener una adecuada secuencialidad, articulación y complementariedad entre los eventos pedagógicos, es decir entre los diversos eventos que hacen parte de las mediaciones necesarias para que se verifique el proceso de formación.

Un programa de formación se formula y plasma en un diseño curricular, el cual consecuentemente se visualiza como un plan de estudios.

3.2.2 Diseño Curricular

Se entiende un diseño como una propuesta en la que se articulan diversos elementos en una estructura, al interior de la cual se dan procesos específicos, orientados teleológicamente por un presente futuro (visión). La estructura dinámica es una relación estabilizada en el tiempo entre los elementos que conforman un sistema, en este caso el programa. Los procesos surgen de las relaciones dinámicas que posibilitan la reproducción permanente de la estructura.

El diseño curricular, es pues una propuesta acerca del cómo va a acontecer el proceso educativo, lo cual implica explicitar y prever tanto los elementos que se requieren como las formas en que se van a inter/relacionar a través del tiempo y a través de escenarios (secuencialidad y simultaneidad) los distintos componentes que intervendrán.

En un diseño curricular se detallan los componentes y las relaciones entre componentes en su secuencialidad y simultaneidad de tal modo que visualmente posibilitan el proceso de formación. Se debe procurar que la propuesta sea coherente en sentido vertical (entre contenidos), horizontal (entre procesos de los estudiantes) y transversal (contenidos por procesos). Un diseño curricular además contempla la especificación de ciclos y/o fases (en sentido horizontal, temporal) y de áreas o dominios temáticos (en sentido vertical) a partir de cuya interacción se definen y delimitan las materias o cursos.

3.2.3 Plan de estudios

Tal como se acaba de indicar el plan de estudios es un esquema visual del diseño curricular de un programa de formación. El plan de estudios señala

las rutas, los contenidos, la secuencia, la integración y la articulación de las múltiples actividades de corta o larga duración en las que participará activamente el estudiante durante el proceso de formación profesional. Este plan de estudios generalmente no presenta explícitamente los elementos de fundamentación que subyacen a un programa, y le dan carácter, especificidad e identidad a un diseño curricular.

3.3 PEDAGOGÍA

El debate acerca del status de la pedagogía como disciplina científica o como praxis educativa sigue vigente, y en este lugar no es posible resolver controversia tan mayúscula. Sin embargo, se hacen opciones que sin pretender ser dogmáticas, sí buscan establecer un punto de referencia común a partir del cual construir y caracterizar la práctica educativa en la UAN.

Los desarrollos en las ciencias de la educación indican cómo lo pedagógico es un ámbito tan complejo⁴ que involucra simultánea e integradamente aspectos diversos como son: conocimiento, sujeto que aprende, sujeto que enseña, estrategias de enseñanza, didáctica, aprendizaje, motivación, epistemología, entre otros. Es evidente que el objeto de la pedagogía es lo suficientemente complejo como para impedir que se establezca un modelo general para una universidad en la que coexisten programas de distintos campos de conocimiento, que a su vez operan con distintas epistemologías.

A pesar de la gravedad del obstáculo es necesario y posible precisar posiciones que desde una mirada institucional pueden estar presentes en la diversidad de experiencias pedagógicas que son posibles al interior de la UAN.

Un programa de formación en la UAN, debe hacer claridad acerca de por lo menos cuatro aspectos esenciales: ¿cómo entiende y asume al sujeto que pretende aprender, al estudiante?, ¿cómo entiende y asume el conocimiento específico que aborda un programa y su epistemología específica?, ¿cómo concibe las mejores maneras para enseñar su disciplina básica y/o las disciplinas auxiliares?, ¿cómo incorpora los mediadores y mediaciones que intervienen de manera intensivamente en el proceso de formación?

⁴ No se desconoce aquí todo el desarrollo histórico de este campo del conocimiento, y menos los vigentes y vitales aportes de escuelas como la de la pedagogía activa, la pedagogía tradicional, las sugerencias constructivistas, y de autores de diversas épocas y enfoques como Platón, Decroly, Montessori, Freinet, Porlan, entre otros.

Si un programa responde con relativa profundidad y suficiencia a estas preguntas, estará solucionando los problemas a que hacen referencia la enseñabilidad, la educabilidad, y la aprendibilidad, categorías conceptuales que hoy dominan el discurso pedagógico, y que pretenden organizar racionalmente las interacciones entre los diferentes componentes que intervienen en lo educativo.

Una manera de aproximarse proactivamente a esta complejidad, con la certeza de que es posible responder las preguntas enunciadas y otras necesarias sin riesgo de confusión, es tomar como punto de partida la relación pedagógica, como un subsistema complejo en el que acontece en un nivel de micro-análisis todos los procesos que luego hay que conducir en un nivel de macro-proceso. Por ello, las indicaciones pedagógicas precisas para los programas en la UAN, se irán planteando en las subsecciones que siguen a continuación:

3.4 LA RELACIÓN PEDAGÓGICA

El punto desde el cual los programas pueden empezar a responder las preguntas enunciadas es la relación dinámica, constructiva y reconstructiva que se da entre estudiante, conocimiento y docente: la relación pedagógica que acontece entre los sujetos que interactúan con intencionalidades diversas y complementarias (aprender-enseñar), contextualizadas por el conocimiento (es el motivo de encuentro en la situación educativa) y mediatizadas por personas, experiencias o escenarios diversos (compañeros, campus, talleres, laboratorios). Esta relación se ve afectada por factores internos a ella tales como experiencia previa, personalidad, estilos cognoscitivos, condicionantes socio-culturales de las personas, y por factores externos tales como disponibilidad de recursos (físicos, didácticos, de servicios) del programa o de la institución.

En el contexto de la educación formal, y aún en contextos informales, esta relación es una unidad cuyos elementos son interdependientes y por tanto admiten diferenciación en cuanto a lo que acontece con cada componente: por ejemplo, las responsabilidades de uno y otro sujeto, las estrategias y modos de comunicación y participación de cada uno, las exigencias específicas de un saber específico para poder ser enseñado-aprendido. En la medida que se logre mayor comprensión de cada elemento en sí mismo y de sus interrelaciones, será más factible intervenir con el ánimo de cambiar, potenciar, modificar o eliminar algún aspecto específico.

En la relación pedagógica estudiante y docente, personas con características diferentes quienes desde ahora se llamarán actores, interactúan entre sí a propósito de un conocimiento disciplinar, el cual conlleva su propia complejidad (saber, hacer). Juntos constituyen un intrincado y complejo escenario donde los sujetos no solamente aprenden, sino que desarrollan potencialidades, se forman como personas, profesionales o ciudadanos, y construyen cultura que fortalece el tejido social o genera ruptura en los vínculos sociales.

Se trata ahora de dar una mirada específica a cada uno de los componentes de la relación, para identificar cuáles opciones se prefieren, y por cuáles razones. Dado que el destino del documento no es disertar sino puntualizar es posible que, para algunos lectores, adolezca de cierta rigurosidad argumentativa.

3.4.1 El estudiante y el Aprendizaje

Son varias las ciencias sociales que se interesan por el ser humano, pero es la psicología quien particularmente se ha preocupado por describir, comprender y explica el desarrollo de las personas (en sus aspectos psicomotriz, intelectual y socio-afectivo) y el aprendizaje como proceso complejo fundamental en el contexto de la educación. Junto con otros saberes de las ciencias humanas, el conocimiento psicológico hace posible optimizar la evolución de las personas y alcanzar los logros educativos, pues entendiendo las características de los estudiantes y de los procesos que viven, se pueden modificar los procesos educativos de manera que correspondan a sus particularidades motivacionales, cognoscitivas, afectivas.

La etapa de desarrollo físico, psicológico y social en la que está el estudiante mientras realiza su proceso de formación, es un factor básico a tener en cuenta, y respecto del cual, prácticamente todas las unidades académicas toman permanentemente acciones y decisiones orientadas a facilitar su desarrollo y aprendizaje. Es evidente que en los programas diurnos los promedios de edad y experiencia laboral son significativamente diferentes que en los programas nocturnos o a distancia, y que si no se tienen en cuenta estas particularidades, el proceso académico se ve obstaculizado, principalmente en lo que a aprendizaje se refiere.

Los programas académicos, y las prácticas educativas que se realizan en los diferentes cursos a los que accede un estudiante tienen como fin primordial

el aprendizaje, bien sea de saberes teóricos, prácticos, epistémicos o éticos. Es el aprendizaje el interés de los estudiantes, y el desafío de los docentes o de las innovaciones en estrategias que se desarrollan en las modalidades tradicionales o alternativas.

Las preguntas cómo se aprende, cómo puede aprender el estudiante, y en consecuencia cómo debe proceder el profesor o la propuesta educativa, son asuntos que se resuelven principalmente desde los desarrollos de la psicología, de la pedagogía, de las neurociencias, y secundariamente desde otras ciencias relacionadas de manera directa con la educación.

Hoy se sabe que en el aprendizaje intervienen tanto variables neurológicas y de neurodesarrollo, como variables sociológicas, de comunicación, de disponibilidad de recursos, e incluso variables económicas como estrato, procedencia cultural, expectativa de empleo, entre otros. En las últimas tres décadas se ha hecho una conciencia mayor de la enorme complejidad que encierra este proceso, pero considerando los fines de este documento sólo se tendrán en cuenta las perspectivas que más se ajustan a las situaciones típicas de la UAN.

La psicología y las neurociencias reconocen que un único modelo del aprendizaje no alcanza a dar cuenta suficiente del aprendizaje de un concepto, y menos aún del aprendizaje de una competencia profesional, por lo cual sería una falacia pretender orientar completamente un currículo desde un solo modelo teórico debido a la diversidad de lo que se aprende, y a la diversidad de modos de aprender. Esta situación no contradice la capacidad explicativa de algunos modelos clásicos que siguen siendo vigentes por su eficiencia para ser aplicados al ámbito de lo pedagógico y lo educativo. Entre ellos hay que mencionar:

- El de aprendizaje como cambio de conducta o modificación del comportamiento por aproximaciones sucesivas, contingencias de reforzamiento y retroalimentación informativa (B.F. Skinner); este modelo aporta elementos para la facilitación del aprendizaje de competencias con un alto contenido conductual como puede ser el manejo de herramientas, la expresión corporal; el modelamiento, el moldeamiento, el reforzamiento positivo y negativo son estrategias muy poderosas y necesarias en ciertas circunstancias con determinados grupos. O para contra-restar cambios de conducta motivados por la sociedad, la cultura y los medios de comunicación (A. Bandura).

- El aprendizaje como un proceso que se inicia con la adquisición selectiva de información mediante procesos perceptivos, la elaboración de la misma mediante habilidades intelectuales y estrategias cognoscitivas, la formación de actitudes de aceptación o rechazo de dicha información, y el desarrollo de destrezas para el manejo y aplicación de la información final en la solución de problemas (Rober Gagné)⁵; como es obvio se orienta principalmente a procesos mentales superiores que participan en el proceso de aprendizaje de conceptos que constituirán elementos de los sistemas de creencias que soportan las actitudes y justifican muchos modos de comportamiento;
- El aprendizaje visto desde los enfoques cognoscitivos (constructivistas-organicistas como la teoría de Piaget) se produce por la adquisición de conocimientos como contenidos (¿qué se aprende?) y como procesos o estructuras operacionales (¿cómo se aprende?); este modelo es de vital importancia si se intenta formar profesionales con pensamiento crítico, dado que se da tanta importancia a los aspectos de construcción de la estructura de conocimiento, como de las estructuras operatorias que participan en los procesos de solución de problemas;
- El aprendizaje como un resultado socio-cultural de la interacción con los símbolos y el lenguaje en un proceso de mediación entre personas con más conocimientos que, en una zona de desarrollo próximo, jalonan la internalización de conocimientos en personas con menor desarrollo y conocimiento (Lev Vigotsky); este modelo ha mostrado la importancia del efecto de la naturaleza de las interacciones con significado en la construcción de patrones culturales individuales y colectivos. La UAN aspira a aportar en la construcción de una cultura de mejor convivencia y mayor razonabilidad, que se hace más posible mediante aprendizajes culturales;
- El aprendizaje de conceptos que se facilita a partir de los conceptos cotidianos o pre-conceptos significativos que corresponden al conocimiento ya formado por el estudiante en su entorno (Ausubel)⁶; es tal vez uno de los modelos mejor interiorizados por los agentes educativos, y constituye el soporte del proceso motivacional que le da orientación, consistencia y perseverancia al trabajo que hace el estudiante respecto de su aprendizaje;

⁵ MÁSMELA, 1999.

⁶ BRIONES, 1995

- El aprendizaje ocurre cuando se establece una relación directa entre el potencial de aprendizaje y la oportunidad que le ofrece el ambiente socio-cultural (valores, actitudes, creencias, expectativas, necesidades, y recursos materiales y humanos con que cuenta el estudiante, la organización socio-política y el ámbito religioso) (enfoque sociológico)⁷.

Al analizar críticamente estos modelos, se hace evidente que cada uno en diferente forma es insuficiente para explicar qué es y cómo procede el aprendizaje. No puede mirarse con el mismo paradigma el aprendizaje de destrezas comunicativas de un profesional en humanidades, que el aprendizaje de diseño de procesos productivos de un futuro ingeniero. Esto plantea dos problemáticas: ¿todos los aprendizajes en un programa académico pertenecen al mismo tipo de saber? ¿todos pueden manejarse con los mismos supuestos pedagógicos? Y ¿al hablar de competencias, es pertinente hablar de aprendizaje, o es preferible hablar de formación ó desarrollo? Cada programa deberá responder estas y otras preguntas, para poder establecer las opciones pedagógicas que contribuirán al logro de los objetivos de formación y a la definición de las políticas de evaluación.

3.4.2 El saber /lo que se aprende-enseña

Para responder las preguntas enunciadas, conviene hacer una aclaración previa en cuanto a la complejidad de saberes que concurren en una disciplina, y a los cuales tiene acceso un estudiante en formación: es obvio que no es lo mismo aprender modelos teóricos sobre alguna materia en particular, que desarrollar esquemas de aplicación para alguna problemática específica, aunque los dos saberes sean interdependientes.

Por ello se propone diferenciar los saberes que conforman una disciplina, a los cuales se espera que acceda un estudiante en el proceso de formación profesional:

El saber:	Hace referencia a los cuerpos y modelos teóricos que dan cuenta de la naturaleza, características, desarrollo de los objetos disciplinares, los procesos y sus implicaciones en la vida cotidiana. Al acceder a este saber, el estudiante puede lograr dominio de teorías y modelos acerca de los objetos y procesos
-----------	--

⁷ ICFES, 1987

	que aborda la disciplina que le hacen posible la reconstrucción de sistemas de pensamiento, y el desarrollo de la capacidad argumentativa para elaborar un punto de vista propio;
El saber hacer:	Se refiere al conjunto de destrezas específicas y complejas que realiza un profesional en su ámbito de desempeño, es decir acciones estratégicas e instrumentales de tipo general, especializado ó experto. Lo importante para un arquitecto no será solamente construir la maqueta, sino ser capaz de explicar las razones y conceptos que subyacen a su diseño. El médico que hace un diagnóstico, tendrá una racionalidad que dé cuenta de cada una de las indagaciones que hace y del modo como las hace.
El saber sobre el saber hacer:	Es el conocimiento disciplinar profundo y explicativo, de tipo científico, que da cuenta de los fundamentos teóricos y metodológicos en los que se basa el saber hacer, lo explica y soporta. La experticia de un profesional que ha acumulado experiencia y ha reflexionado acerca de ella desde los cuerpos teóricos de su disciplina, es capaz de objetivar cualquier práctica y realizar un ejercicio de crítica desde diferentes puntos de vista de la misma.
El saber epistémico:	Es el conocimiento referido a la comprensión del desarrollo histórico de la disciplina, y de los problemas aplicados metodológicos o metateóricos, que posibilitan el desarrollo disciplinar. Lo epistémico permite aproximarse a juicios de científicidad y a la lógica de construcción científica de una disciplina, profesión o campo del conocimiento. La reflexión crítica y fundamentada permite construir un conocimiento disciplinar que va más allá de las meras prácticas y teorías, que comprende la disciplina en su devenir histórico y en sus interdependencias y desafíos con el proceso humano en general.

Este saber complejo es compartido en diferentes grados por los profesionales, los docentes, las comunidades académicas, las bibliografías actualizadas y los recursos informáticos de divulgación de información, y puede considerarse una riqueza común. Se espera que el estudiante durante su proceso de formación tenga acceso a estos diferentes niveles del saber disciplinar con distinto grado de intensidad y profundidad de acuerdo a los objetivos de formación del programa. Se espera así mismo que los docentes adecúen sus estrategias para facilitar el aprendizaje de uno y otro, que como se ha hecho evidente son cualitativamente diferentes aún cuando se refieran a un mismo objeto.

Esto le exige a cada programa que debe tener claridad acerca de los diversos saberes importantes dentro del proceso de formación, y en consecuencia que debe analizar y decidir cómo aplicar, combinar, desarrollar los distintos modos de conceptualizar el aprendizaje y el desarrollo para orientarse a lograr los objetivos de formación eficientemente, tanto más si se tiene en cuenta el hecho de desarrollar un programa en distintas modalidades de formación (presencial, semipresencial, a distancia) procurando garantizar a los estudiantes un mismo nivel de logro en su aprendizaje, hecho con que se respalda su futuro desempeño profesional.

¿Es posible aprender lo mismo, formarse en cualquier disciplina, con modalidades educativas alternativas tales como distancia o semipresencial? ¿Qué estrategias pedagógicas conviene desarrollar para facilitar el aprendizaje de cada nivel de conocimiento en tales modalidades? ¿Cuáles son las diferencias en cuanto a competencias que se privilegian en cada una de las modalidades?

Cada programa, en el marco de una política institucional que pretende generar oportunidades educativas para diversos sectores, debe precisar cuáles son los diversos saberes importantes dentro del proceso de formación, y en consecuencia debe analizar y decidir cómo aplicar, combinar, desarrollar los distintos modos de conceptualizar el aprendizaje y el desarrollo de competencias para orientarse a lograr los objetivos de formación eficientemente en cualquier modalidad.

3.4.3 El docente y la enseñanza: mediadores

El docente es acompañante, facilitador, aprendiz en la relación pedagógica que, durante el programa, se convierte en un espacio de convivencia⁸ compartido con los estudiantes, personas que también quieren aprender, desarrollar sus potencialidades, formarse como profesionales, modificar su cosmovisión, y participar en la construcción cultural en múltiples espacios.

Se reconoce y resalta la importancia de la **calidad del docente** como una variable compleja que contribuye al logro de los objetivos de formación, actúa a través de sus interacciones y/o de sus diseños pedagógicos. El docente de cualquier programa ha de ser un profesional que tenga un punto de vista personal amplio y estructurado sobre un tema o problema, que estimule en el estudiante la pasión por el conocimiento, que anime y apoye su investigación personal y lo oriente en la definición de sus rutas de lectura propias. Son docentes de un programa profesionales nativos o de disciplinas complementarias, expertos en el hacer, el saber hacer, el saber sobre el saber hacer, o el saber epistémico de la disciplina, quienes tienen las condiciones personales (personalidad, estilo de comunicación) y académicas (experiencia profesional y docente) necesarias para facilitar el aprendizaje. Los docentes se entienden como mediadores centrales para facilitar eficazmente los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Aunque muchos docentes y modelos teóricos⁹ discuten la vigencia y validez del proceso de enseñanza, aquí se quiere destacar su importancia, trascendiendo su papel dominador, controlador y autoritario, y resaltando su papel facilitador y de acompañamiento irremplazable en los procesos de apropiación del conocimiento, y de desarrollo de competencias profesionales específicas. Sólo otro arquitecto tiene el conocimiento, la experticia y los criterios para decidir qué es un trabajo acertado y correctamente propuesto y realizado por otro arquitecto. La importancia de la docencia, como un ejercicio intersubjetivo de construcción, antes que desterrar la enseñanza del escenario pedagógico, la reubica desafiándola a ser más capaz en facilitar el desarrollo del conocimiento de otro (que aprende) y de un propio (quien enseña). Considerar la enseñanza exige procurar resolver los problemas de: ¿cómo enseñar? Y con ella todas las preguntas que la constituyen: cuáles

⁸ MATURANA, H. Transformación. Ediciones Dolmen, Buenos Aires, 1999.

⁹ DECROLY, FREINET, MONTESSORI, pedagogía activa, Platón, Porlan, Maturana son algunos de los teóricos cuyas propuestas pedagógicas (enseñanza-aprendizaje) han sido objeto de aplicación y evaluación en diferentes contextos educativos, de manera que cada una ha mostrado debilidades y fortalezas. Se obvia en este documento una discusión teórica a este respecto para profundizar en lo que, visto históricamente, es permanente y más relevante: la relación pedagógica.

métodos? ¿cuáles técnicas, cuáles recursos? ¿cuál didáctica? ¿cómo se combinan? Quién está mejor habilitado para hacerlo? ¿se pueden enseñar destrezas? ¿conocimientos? ¿actitudes?

Cada programa académico de pregrado o de postgrado está en la obligación de indagar, precisar, construir, modificar sus estrategias de enseñanza, y de formación, de modo que el estudiante pueda acceder al conocimiento disciplinar. Quizá convenga repetir, que cada conocimiento, cada disciplina propone unos requerimientos específicos para ser enseñado, de manera que cada disciplina deberá desarrollar su propio “modelo pedagógico”, cada programa debe responder las preguntas que le formulan. Es obvio que el mismo proceso formativo no puede desarrollarse por igual con estudiantes de medicina y de ingeniería de sistemas, o de cualquier otra disciplina.

Pero en su desempeño, el docente aspira y espera condiciones para cualificarse en su desarrollo profesional como docente, y la UAN en el Estatuto Docente¹⁰ ha definido las políticas de selección, contratación, escalafonamiento, e incentivos y oportunidades para la planta docente de la Universidad, y en distintas facultades se promueven acciones independientes o conjuntas orientadas a promover la calidad del ejercicio docente.

3.4.4 Los mediadores, los medios, los escenarios:

El proceso de aprendizaje que pretende realizar un sujeto, generalmente está mediado por sujetos y estrategias pedagógicas dispuestos intencionalmente para facilitar, orientar, acompañar el proceso. En una relación pedagógica intervienen varios sujetos con distintas intencionalidades, los mediadores son personas que intervienen con el fin de actuar en la formación de manera que quien aprende logre sus objetivos. Los medios, por su parte, son todo el conjunto diverso de recursos necesarios para desarrollar el proceso educativo; entre ellos podemos mencionar el tiempo, los textos, los contextos, la biblioteca, los laboratorios, el internet, que en general son provistos por la Universidad. Están también otros recursos que dependen de las condiciones u oportunidades del sujeto.

A continuación se describen otros mediadores importantes que conviene tener en cuenta en la relación pedagógica que se propone en un programa:

¹⁰ Documento oficial, Estatuto Docente UAN.

- ✓ Los compañeros/pares académicos: Son sujetos que comparten actividades académicas, intereses de formación y condiciones de aprendizaje.
- ✓ Redes sociales en donde participa el estudiante: Son todas las redes y espacios sociales en los cuales el estudiante participa, y que se constituyen en fuentes de interrogantes, temáticas, problematizaciones. Se incluyen familia, espacio laboral, amigos,
- ✓ La comunidad académica: Se entiende como un entorno social actuante en relación con lo disciplinar y lo profesional, que propone tendencias, necesidades, procesos de encuentro, de diálogo, de articulación, de voz y presencia activa en la vida social, económica o cultural.
- ✓ Algunas dependencias de la Universidad que tienen una participación decisiva en el proceso de formación profesional integral y en los currículos como es Bienestar Universitario.

Entre los medios, el conjunto de recursos se incluyen textos, biblioteca, acceso a internet, laboratorios; han de ser disponibles y utilizables de acuerdo a lo dispuesto en el diseño curricular, de modo que lo que facilita el aprendizaje no es el recurso, sino el tipo y modo de relación que se establece con él, relación, que siendo orientada por los agentes mediadores, es realizada intencionalmente por el estudiante, y de la cual surgen procesos que potencian el proceso de apropiación del conocimiento. Por ejemplo, los libros son para copiar, para memorizar, para comprender, para debatir, para invertir.

Los escenarios pedagógicos como situaciones espacio-temporal específicos se deben disponer complementaria y articuladamente de tal manera que respondan a los distintos momentos de la formación integral: apropiación de contenidos teóricos, desarrollo de competencias, y auto reflexión necesaria para lograr un posicionamiento ético ante situaciones, temáticas, acciones. La disposición de los escenarios, estará guiada por las prescripciones de la propuesta curricular, del plan de estudios, de la modalidad en que esté operando un programa, y se apoyará en los recursos y medios con que cuenta y cuya provisión permanente corresponde a las instancias administrativas de la Universidad.

Una fundamentación pedagógica pretende ser una representación simplificada del proceso mediante el cual un programa espera alcanzar sus objetivos de formación integral profesional, de manera que establece orientaciones para la acción, la relación, y la reflexión de los actores: estudiantes, docentes, directivos, pares académicos. Esta fundamentación

permite dar un soporte a disposiciones y decisiones estratégicas y diferenciadas de actores, mediadores, acciones, relaciones, propias de las diferentes modalidades educativas con las que trabaja un programa (presencial, semipresencial, y distancia).

Toda la racionalidad posible para cualificar esta complejidad que tiene como centro el proceso enseñanza-aprendizaje, que se da por virtud de la relación pedagógica tiene como finalidad la formación, y es el objeto de conocimiento y de acción de la pedagogía.

3.5 LAS MODALIDADES (11)

Un programa puede ser ofrecido en diferentes modalidades educativas en razón a que la relación pedagógica puede diversificarse según el modo de combinar estratégicamente los mediadores, los medios y las mediaciones; esta diversidad en las combinaciones hace posible la creación de distintas modalidades educativas que por distintos caminos conducen al logro de un mismo objetivo.

En un programa que tiene una cobertura nacional, generando acceso real de estudiantes de regiones apartadas, desarrollar diversas modalidades no sólo es conveniente, sino que se constituye en una exigencia del desarrollo del programa, y en una forma de potenciar la eficiencia de un sistema educativo ⁽¹²⁾.

Esto plantea un desafío pedagógico y curricular que consiste en el desarrollo de las mismas competencias profesionales, con una disponibilidad diferenciada de métodos, mediadores y recursos. Dadas las particularidades de la propuesta curricular, que se expresan en los objetivos de formación, un programa puede prever cómo -estudiantes en modalidades alternativas- son capaces de desarrollar las mismas competencias que sus pares en modalidades tradicionales (presencial) durante el proceso de formación. Estas especificidades deberán estar contempladas y cuidadosamente previstas en el diseño curricular del programa.

¹¹ NOTA ACLARATORIA: Desde 1987 la UAN está desarrollando las modalidades a distancia y semipresencial para llevar sus programas a la provincia, lo cual permite un seguimiento más cercano y permanente al proceso de aprendizaje y desarrollo de las competencias profesionales necesarias para un excelente desempeño en cualquier área.

¹² VILLARROEL, A. & Pereira, F (1990) La Educación a Distancia: Desarrollo y Apertura. International Council for Distance Education: Venezuela.

4 ESTRATEGIAS OPERATIVAS

Se diferencian tres procesos interactuantes y complementarios:

4.1 DISEÑO CURRICULAR

Se trata de diseñar una estructura de elementos cuyas relaciones dinámicas permitan: el desarrollo y la construcción del conocimiento disciplinar, la formación integral y la construcción del proyecto de vida personal, la proyección al medio del programa académico, y el logro de perfiles ocupacionales que respondan al aquí y al ahora y planteen nuevas opciones para la disciplina y el contexto social.

Al finalizar, el diseño del currículo debe mostrar de manera integrada elementos tales como el ciclo, las fases, los ejes, los contenidos, la secuenciación, y la coherencia interna de la propuesta formativa. A continuación se describe el proceso de construcción curricular procurando mostrar claramente cómo se van elaborando, ubicando y articulando los distintos elementos que lo constituyen.

¿Cómo se realiza el diseño curricular?

El diseño se realiza por etapas, cada una de las cuales consta de una serie de pasos a través de las cuales se van elaborando, decidiendo, construyendo y articulando los diferentes elementos y características que debe incluir el diseño curricular.

4.1.1 Etapa 1: Diagnóstico

Consiste en identificar las necesidades contextuales respecto de una disciplina, a partir de las cuales se establecen los requerimientos para el perfil ocupacional y las bases de la pertinencia social y académica del programa, es decir su relevancia y necesidad social y académica, las razones que justifican la creación, cambio o actualización de un programa.

Pasos:

1. Determinar la pertinencia social, es decir las situaciones del contexto que ameritan la existencia del programa. No se

refiere sólo a necesidades, sino también a la creación de oportunidades de desarrollo, de transformación social.

2. Determinar la pertinencia académica, considerando la situación de la disciplina en el contexto nacional y global, de modo que se pueda precisar el posible aporte que la creación, cambio o desarrollo del programa puede generar.

3. Elaborar los perfiles ocupacionales (cuantitativo y cualitativo), demanda de profesionales por áreas de aplicación y las competencias requeridas el mercado.

4. Determinar la factibilidad institucional y de mercado, es decir las condiciones de las instituciones para garantizar calidad del programa y por tanto de la calidad y competitividad de los egresados.

4.1.2 Etapa 2: Planeamiento

Es el proceso que se realiza para llegar a consolidar el diseño curricular que se hace visible en el plan de estudios. Implica un proceso de toma de decisiones relacionadas con la naturaleza del programa, su enseñabilidad, aprendibilidad, educabilidad. Es la fase donde se requiere mayor creatividad y productividad por la complejidad que entraña.

Pasos:

5. Especificar:

5.1 El programa o carrera
Ej.: Ingeniería Biomédica

5.2 La misión del programa:

5.3 Los objetivos de formación del programa:

5.4 Elaborar la fundamentación del programa: antropológica, disciplinar, epistemológica. En el PEI institucional se referencian algunos elementos generales.

Como se puede ver, al desarrollar este numeral (5.) se trata de responder a las preguntas: ¿cuál es el programa a crear o modificar?, ¿qué es lo que va a hacer el programa?, ¿qué pretende lograr el programa con los estudiantes que participen en él?, ¿cuáles son los elementos conceptuales que van a fundamentar el sentido, los contenidos, los enfoques, la pedagogía del programa?

6. Elaborar una estructura curricular que, dentro del ciclo de formación, conduzca al logro del perfil ocupacional formulado. Para ello es indispensable:

6.1 Prever las fases o etapas de formación necesarias para alcanzar el perfil deseado en el tiempo asignado a la carrera.

En este punto es indispensable pensar en procesos: en el proceso de formación que deberá ir viviendo cualquier estudiante, o grupo de ellos que pasen por el programa. Se trata de prever cuáles son los contenidos que verá, distribuidas de cuál manera en los semestres y los cursos, de manera que se haga visible el recorrido que hará durante el tiempo que dura el programa, para ir alcanzando las metas y objetivos de formación de semestres, años, etapas, fases o ciclos de formación.

Ciclo de Formación hace referencia a un recorrido programado que hace el estudiante, en un período de tiempo: ingresa al ciclo con una aspiración de profesionalización, y en él, a partir de una fase de fundamentación en los campos de saber de la disciplina ó profesión va configurando un perfil profesional específico, clarificando su proyecto de vida, e incorporándose a una comunidad académica o profesional.

Este (el ciclo) se constituye por fases, cada una de las cuales se orienta a lograr algunos de los objetivos de la formación. Una fase se entiende como una articulación en el tiempo de acciones pedagógicas dirigidas al propósito de alcanzar unos objetivos formación previstos como parte necesaria del proceso de formación profesional. La duración de cada fase depende de los requerimientos del desarrollo de las competencias previstas, es decir de qué tanto tiempo y acciones exige su grado de complejidad. En cada fase se deben articular estratégica y simultáneamente las acciones investigativas con las de los otros dominios necesarios para la formación: disciplinares, éticos y tecnológicos.

Generalmente estudiar un programa se logra en un ciclo de formación el cual incluye tres o más fases de formación: la de fundamentación, la de profundización o énfasis, y la de profesionalización específica.

La fase de Fundamentación se refiere a la formación inicial que consiste en un acercamiento gradual del estudiante a los conocimientos básicos de la disciplina, sus objetos, métodos, y campos de ocupación, de manera que construya un sistema conceptual coherente y considere las condiciones de posibilidad de hacer opciones ocupacionales en cuanto a su proyecto personal (lo que quiere y lo que necesita, haciendo un diseño inicial de su proyecto de vida profesional).

La fase de Énfasis procura que el estudiante reciba información amplia acerca de los diferentes campos de acción de la profesión, en los que probablemente podría desempeñarse, de modo que cuente con los elementos suficientes para poder discernir sus opciones profesionales, a partir del reconocimiento de sus intereses ocupacionales y sus aptitudes.

Con base en su proyecto de formación profesional, que consiste en la identificación de los campos de ocupación que le interesan y las implicaciones de orden teórico que eso conlleva, el programa puede ofrecer (o no) la posibilidad de profundización, ubicación y proyección social en un campo ocupacional específico. El estudiante en esta fase tiene la oportunidad de intensificar sus interacciones con la comunidad científica de su preferencia, afianzar sus competencias cognitivas, técnicas, científicas y clarificar sus opciones ocupacionales en el mercado laboral.

La fase de Concentración permite consolidar la proyección profesional, situarse e insertarse en el campo de ocupación profesional de preferencia y maximizar los niveles de coherencia entre el aprendizaje teórico y la acción, esta fase hace que se afiance integralmente en su rol, con un sentido de vida integrado. En esta fase tendrá la oportunidad de teorizar sobre los fundamentos epistemológicos de la disciplina, la precisión y adecuación de los conceptos empleados en la investigación, y la articulación entre su proyecto profesional y su proyecto de vida. El estudiante tiene la oportunidad de confrontar su conocimiento con la comunidad científica (trabajo de grado) y de especificar su vocación profesional, consolidando su práctica profesional.

Ejemplo:

Ciclo de formación (duración del programa)		
Fase de fundamentación	Fase de énfasis	Fase de profundización o de profesionalización
X semestres o términos	Y semestres o términos	Z semestres o términos

Cada programa decidirá cuáles fases tener en cuenta, con qué duración, con qué intensidad, si el estudiante tiene la posibilidad de optar por áreas de interés complementarias o de profundización dentro o fuera del programa. Se procura establecer los objetivos de formación para cada una, de manera que se visualice el proceso de formación que el estudiante irá viviendo.

6.2 Decidir los ejes transversales sobre los cuales se construirá el currículo del programa. De acuerdo con los componentes indicados para los currículos de la UAN, serán mínimo cuatro:

- Un eje de desarrollo personal (formación humana)
- Un eje del conocimiento disciplinar específico
- Un eje de investigación
- Un eje tecnológico

El programa debe asegurarse de incluir cada uno de los ejes propuestos como articuladores a lo largo del programa de todo el proceso de formación, y al tiempo deberá diseñar el modo como éstos se articularán entre sí dentro de un mismo período o fase. El programa podrá decidir el porcentaje o peso que dará a cada componente en el diseño global. Así mismo si los diseñadores del programa juzgan conveniente, podrán incluir nuevos ejes o combinar creativamente los indicados.

Ejemplo:

Ciclo de formación
<ul style="list-style-type: none"> - Eje de desarrollo personal (formación humana) - Eje del conocimiento disciplinar específico - Eje de investigación - Eje tecnológico <p>(a desarrollar durante todo el ciclo)</p>

6.3 Definir los núcleos temáticos ó problémicos (según prefieran los diseñadores del currículo particular) fundamentales de la disciplina que se desarrollarán en los contenidos del programa.

Cada programa decidirá acerca de cuáles y cuántos dominios o campos temáticos se tendrán en cuenta para el diseño curricular. Se pueden organizar en cuatro grupos básicos que se diferencian por el tipo de saber al que se refieren: disciplinares, operativos, productivos, y uno opcional orientado al desarrollo personal. Ejemplo:

Dominios o campos temáticos	Ciclo de formación		
dominios disciplinares: temas fundamentales	Fase 1 del proceso de formación	Fase 2 del proceso de formación	Fase 3 del proceso de formación
Dominios operativos: métodos y técnicas tradicionales			
Dominios productivos: investigación			
Dominios de desarrollo personal			

Se espera que en el desarrollo de los dominios se vayan incorporando y explicitando los ejes transversales.

Los dominios y las fases se interceptan constituyendo las temáticas que se desarrollarán en uno o varios cursos, entre las cuales se definen relaciones de secuencialidad, simultaneidad y complementariedad, y a su vez, a partir de ellas se definen y especifican los pre-requisitos, co-requisitos, que debe ir cumpliendo ordenadamente el estudiante semestre a semestre o término a término. Un curso o materia puede en sí misma contener elementos de los distintos ejes considerados, y/o contenidos de uno o dos dominios, si así lo permite la particularidad de la disciplina.

Ds	Ciclo de formación		
D 1	Cursos/materias fase 1	Cursos/materias fase 2	Cursos/materias fase 3

D 2			
D 3			
D 4			

Los temas son pretexto para que los actores del programa se asocien en la reproducción y producción del conocimiento disciplinar, configurando su identidad personal y profesional.

6.4 Determinar las orientaciones pedagógicas adecuadas para cada tipo de saber de manera que sea posible garantizar el aprendizaje, la apropiación de conocimientos y el desarrollo de competencias en las distintas fases del programa.

Desde el momento en que se especifican los dominios, conviene ir precisando los requerimientos pedagógicos de cada uno, de manera que al precisar contenidos, cursos o materias se vayan precisando las orientaciones pedagógicas básicas prevalecientes o necesarias para cada fase, dominio, o curso.

6.5 Establecer las posibles modalidades educativas para su implementación.

Si bien la Universidad tiene el propósito de ofrecer más oportunidades educativas, los diseñadores del currículum deben establecer la factibilidad y/o los requerimientos que tendría que cumplir un programa para ser ofrecido con el mismo nivel de calidad en modalidades alternativas tales como semipresencial o a distancia. Estas opciones exigirán a los programas desarrollos mayores en estrategias pedagógicas y diseños didácticos propios para suplir diversas mediaciones que se verifican gracias a la presencialidad. En este sentido la exploración y desarrollo del programa Universidad Virtual de la UAN tiene un gran desafío, así como el mejoramiento de la capacidad tecnológica instalada de la Universidad.

7. Formular el perfil del aspirante
8. Formular el perfil del egresado ajustando el perfil ocupacional propuesto al inicio (paso 3) y teniendo en cuenta el perfil del egresado de la UAN.

Precisar las características de estos perfiles ayuda a precisar los objetivos de formación que se deben ir logrando en el proceso académico que facilita el programa. Conviene especificarlo en términos de competencias en cada uno de los dominios señalados.

9. Verificar si la matriz de dominios por fases (ver 6.3) al ser desarrollada en el práctica permite alcanzar sin mayor dificultad los objetivos de formación de cada período o fase, y
10. Verificar si dicha matriz muestra coherencia interna vertical (en el mismo período), horizontal (a través del eje o del dominio), y transversal (a través de todo el ciclo de formación).

Este es el punto más álgido del diseño curricular: se espera que el proceso de formación, aprendizaje y transformación que viva el estudiante, sea ordenado, lógico, secuencial, progresivo. El avance del proceso en el tiempo ha de ser el resultado de un ordenado, adecuado e integrado manejo de contenidos y estrategias.

11. Construir el plan de estudios con base en el diseño que ha venido estableciendo. Procure mantener la coherencia interna lograda en la matriz de correlación. Confronte si el plan de estudios permite lograr los fines y objetivos, equilibrio entre las metas y continuidad de experiencias.

El plan de estudios, es la concretización de todo el diseño previo. El nombre, el contenido, la ubicación de un curso obedece a una lógica de formación que se ha previsto en el diseño que hasta el momento ha venido realizando. El plan de estudios se convierte así en una operacionalización del diseño y en un instrumento de seguimiento de cómo el estudiante avanza en el proceso de formación.

De la codificación que se hace del plan de estudios y sus elementos surge la relación con la gestión institucional, en lo relacionado con inscripciones, matrículas, registro de notas, etc.

12. Especificar los recursos y estrategias que se requieren para poner en funcionamiento, mantener o desarrollar el programa en coordinación con la administración, gestión y dirección académica de la universidad.

Cada programa, de acuerdo al diseño formulado, tendrá unas necesidades de personal especializado, recursos (laboratorios, equipos, salones especiales, áreas de trabajo), especificaciones legales, etc., que permitan garantizar un adecuado nivel de funcionamiento y de logro de objetivos.

4.1.3 Etapa 3: Ejecución

Se trata de poner en funcionamiento todos aquellos procesos y procedimientos administrativos y académicos necesarios para el buen funcionamiento del programa: mercadeo, financiación, recursos humanos, recursos físicos, recursos didácticos, entre otros.

13. Elaborar el Plan de Desarrollo para el programa

Poner en funcionamiento el programa o una modificación del mismo, exige aplicar el proceso de planeación de cualquier proyecto educativo: supone definir metas operacionales, establecer responsables, tiempos y recursos, de modo que se garantice su puesta en marcha y óptimo mantenimiento.

14. Elaborar la propuesta de gestión del programa

La adecuada coordinación, asignación, evaluación de factores humanos, físicos, financieros, técnicos y didácticos requiere una "buena dirección de orquesta" que logre hacer que la "orquesta" ejecute armoniosamente "su melodía", es decir que la gestión debe procurar que la articulación entre todos los elementos interactuantes de un programa sea coordinada y eficaz respecto del logro de los objetivos tanto de las personas (estudiantes y docentes) como de los procesos (académicos, administrativos, organizacionales) y de los recursos (escenarios, materiales, equipos, tiempo). La gestión implica el diseño, conformación y labor conjunta de un equipo de

trabajo con tareas diferenciadas, específicas y racionalmente planeadas. El equipo se soporta con toda la comunidad educativa que hace parte del programa y con la organización institucional con la que se relaciona y comunica vertical y horizontalmente (en sentido ascendente o descendente según lo requieran las diversas tareas). La toma de decisiones de este equipo, de acuerdo al nivel en que opere cada elemento será diferenciada y especializada conforme a la organización que defina el programa.

4.1.4 Etapa 4: Evaluación

Se trata de obtener información pertinente y relevante orientada a facilitar la toma de decisiones permanente para mejorar, mantener o modificar la operación de cualquiera de los elementos del proceso. SE puede realizar por iniciativa del programa o por necesidades institucionales. Puede versar sobre todos los componentes del programa (personas, procesos, recursos, contexto, contenidos) o sobre partes del mismo. Puede abarcar períodos de tiempo largos o cortos. Cada decisión será fruto de una consideración técnica, de gestión, u otra razón que convenientemente justificada amerite el proceso.

4.2 EVALUACIÓN CURRICULAR

Tal como se sugiere en la sección inmediatamente anterior, y como se explica en el documento de Evaluación Institucional, la evaluación curricular es un proceso complejo que exige una serie de especificaciones mínimas para ser optado, realizado, y justificado.

Qué evaluar, cómo evaluarlo, por qué evaluarlo, con qué evaluarlo, para qué evaluarlo, son decisiones que la institución, los directivos o los miembros (estudiantes, docentes) del programa tienen la posibilidad de tomar. En este contexto de lo curricular, es necesario mencionar aquí, que la evaluación deberá tener en cuenta las características del diseño, para que dentro de la lógica de la evaluación haya concordancia. Es decir, si el diseño se orientó por el modelo de núcleos problémicos, la evaluación del mismo deberá fundamentarse en los mismos principios epistemológicos de manera que se tengan básicamente los mismos criterios de contrastación y valoración. Así, si el diseño se orienta prioritariamente a desarrollo de competencias, la evaluación del mismo, en el mismo sentido deberá priorizar la evaluación del mismo tópico.

No se trata de predeterminar la acción evaluativa, se trata simplemente de formular y realizar propuestas coherentes y concordantes que

verdaderamente permitan la cualificación de la unidad operacional que es el programa académico.

4.3 GESTIÓN CURRICULAR

Contar con un excelente diseño curricular, desde la perspectiva académica, no es suficiente para que un programa sea exitoso y se convierte en factor de desarrollo institucional. Es igualmente importante el modo como se gestione, lo cual implique el modo como se maneje la autoridad, se tomen las decisiones, se verifique el proceso de comunicación, la administración de recursos, la coordinación interfunciones, e interdependencias que participan directa o indirectamente en la adecuada marcha de un programa académico. DE hecho, diseñar el currículo requiere de un proceso de gestión que haga viable la tarea en un tiempo y con unas condiciones determinadas.

Considerando la tradición en la UAN, y los propósitos asumidos con el PEI-UAN 2000-2005 por la Institución, se considera conveniente en esta sección señalar algunas precisiones en torno al proceso de gestión curricular:

4.3.1 El concepto

Se parte de entender la gestión como un proceso complejo, dinámico, racional e instrumental, fundamentado teórica y científicamente que facilita el desarrollo de acciones para lograr objetivos, con elementos reales (recursos disponibles) y simbólicos (capital en conocimiento, capital social, experiencia acumulada, identidad lograda).

Así la gestión curricular se refiere al proceso intencional, permanente y coordinado necesario para garantizar que los estudiantes logren los objetivos de formación, el perfil específico del programa y el perfil propuesto para el egresado de la UAN, y que los programas logren sus objetivos de desarrollo en cuanto a investigación, proyección al medio y evaluación de los mismos. La gestión curricular tiene como responsabilidad garantizar que las personas desarrollen competencias (conocimientos, actitudes, destrezas), y los programas logren sus metas.

4.3.2 Las tareas

La gestión en general, pero particularmente la gestión curricular enfrenta la tarea de combinar adecuada, eficiente y eficazmente los elementos y procesos de una empresa educativa, de modo que en el cruce de las coordenadas de

tiempo y espacio se puedan planear el desarrollo del programa, conseguir y administrar los recursos, y evaluar tanto los procesos como los elementos y los resultados. La gestión curricular de un programa de formación irá haciendo ajustes en cada uno de los elementos, procurando anticiparse, prevenir o corregir procesos entrópicos.

Las condiciones mínimas requeridas para que se pueda iniciar, mantener, enriquecer un proceso de gestión curricular de un programa de formación son:

- ✓ El diseño curricular del programa debidamente legalizado
- ✓ Estudiantes
- ✓ Planta docente con distintas perspectivas epistemológicas e ideológicas, seleccionada, y cualificada
- ✓ Recursos físicos (instalaciones) adecuados a la naturaleza del programa: laboratorios, talleres, clínicas, entre otros.
- ✓ Recursos y ayudas didácticas diversas y actualizadas (internet, bibliotecas, equipos, pruebas, utilería).
- ✓ Recursos financieros
- ✓ Servicios y recursos de apoyo (secretarías, bienestar, aseo, seguridad y los equipos respectivos)

La gestión curricular para ser eficiente y eficaz debe lograr una adecuada combinación en tiempos y espacios de estrategias de obtención, planeación, gerencia y evaluación tanto de procesos, como de recursos, y resultados. Y, dado que un programa de formación es un sistema cerrado pero cambiante debe lograr ir haciendo los ajustes necesarios sin generar procesos entrópicos.

Las estrategias de planeación se aplican desde el proceso de diseño curricular, y luego se especifican para desplegarse sobre los recursos humanos, financieros, de apoyo, lo estrictamente académico para el adecuado desarrollo del programa.

Las estrategias de consecución de recursos deben operar respecto de recursos humanos (admisión de estudiantes, selección de docentes, personal de apoyo, administrativos), físicos (de acuerdo a los requerimientos del programa), financieros (de acuerdo a las condiciones de mercado y de planeación financiera) y didácticos (de acuerdo a la especificidad del programa).

Las estrategias de gestión se deben emplear racional y permanentemente sobre todos ellos en coordinación permanente, generando sinergia en los procesos, evitando provocar situaciones entrópicas o caóticas. Los distintos segmentos de recursos exigen diferentes tareas para que su gerencia contribuya adecuadamente a la gestión curricular:

- ✓ La gestión del recurso humano exige que desde el proceso de selección, contratación, asignación, desarrollo, orientación, coordinación hasta la evaluación debe orientarse a garantizar un excelente desempeño, un positivo y un alto sentido de pertenencia.
- ✓ La gestión de recursos financieros, en concordancia con las demás gerencias, y haciendo eco a lo formulado en los valores y principios corporativos, debe garantizar que el ingreso, la administración y los egresos de los recursos financieros, como un apoyo (combustible) a la gestión curricular, se conviertan en vectores positivos que afecten positivamente el desempeño del recurso humano, la cualificación de los procesos, el clima organizacional, la eficiencia de los procesos. Las instancias que dependen de una gerencia de recursos financieros serán tesorería, crédito, cartera.
- ✓ La gestión de los recursos didácticos y de apoyo, que se convierten básicamente en servicios para la comunidad que participa en la empresa educativa. Tiene como fin desarrollar procesos o mantener, actualizar y administrar equipos técnicos y humanos que contribuyan al proceso de formación de los estudiantes y de desarrollo de los programas. Ejemplos de estos recursos son instancias como secretaría general, bienestar universitario, internet, biblioteca, seguridad, aseo.
- ✓ La gestión de recursos físicos, tendrá que responder por el adecuado estado, uso y mejoramiento de las instalaciones con que cuenta un programa.

Las estrategias de evaluación se convierten en un programa autónomo pero interdependiente de todos los demás. Planear, aplicar y utilizar la evaluación exige decisiones políticas previas que aseguren su uso como factor de desarrollo y de cualificación de procesos, clima y resultados.

En la Universidad Antonio Nariño todos los procesos, servicios, dependencias, deberán estar inspirados, fundamentados y orientados en los valores y principios señalados en el PEI-UAN 2000.

4.3.3 El elemento organizador

Tal como se visualiza en el Figura 1, la relación pedagógica es la columna vertebral de todo el proceso formativo, pero es un eje central afectado por factores externos a ella e internos de la misma. Entre los externos se pueden enunciar las políticas laborales y organizacionales de la institución para los docentes y personal administrativo o de servicios, el tipo de exigencias sobre los perfiles estudiantiles admitidos, la disponibilidad y eficiencia de los recursos didácticos (internet, biblioteca), físicos, y los servicios de apoyo (bienestar, secretarías, seguridad, aseo). Entre los internos hay que mencionar la propuesta pedagógica de un curso, el estilo de autoridad y comunicación del docente, las expectativas y bagaje sociocultural del estudiante, la didáctica específica, la evaluación de aprendizaje.

Figura 1: Factores externos e internos que afectan la relación pedagógica
(Ver anexo pág. 36)

La combinación e interacción de factores externos e internos, hacen que la relación pedagógica sea altamente vulnerable, debido a que múltiples e igualmente potentes factores la afectan constantemente durante y después de su realización. Mientras que el impacto de los factores externos es más global, generalizado y visible, los internos son más focalizados, específicos, y prácticamente invisibles.

El desarrollo de la relación pedagógica es también la célula funcional del sub-sistema programa académico y del sistema Universidad (ver Figura 2). En este sentido debe ser el centro de interés de la gestión, el lugar donde se manifiesta su eficiencia o su ineficiencia (de la gestión), es a la vez punto de partida para ella y resultado de la misma. La relación pedagógica donde la misión institucional se personaliza y donde el impacto cultural e histórico se hace definitivo construyendo valores que hacen tejido social o vectores que provocan ruptura social.

Cualquier acción que se realice en la Universidad, no importa si la realiza un funcionario o una dependencia de carácter administrativo o académico, en la medida en que implica y afecta el proceso de formación, a través de cualquiera de los elementos implicados (estudiante, programa, docentes), se constituye en un espacio de formación. Todo lo que se hace en la Universidad en la medida que supone relaciones intersubjetivas de individuos en formación tiene un carácter formativo que debe tenerse en cuenta cuando se piensa la gestión curricular.

La gestión curricular en la UAN tiene el desafío de lograr que la relación pedagógica, a lo largo de todos los programas y lo ancho de todos los cursos en los que se materializan, sea de tales características que manifieste en concreto la realización de los valores y principios institucionales, que sea el garante del desarrollo de la misión institucional, y el puente al logro de la visión.

4.4 LA GESTIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD

Se enmarca y parte de los lineamientos formulados en el PEI, que asumidos formalmente por la Universidad son criterios de referencia y de decisión para todas las instancias de la Universidad. El carácter, las opciones, prioridades y estrategias que se asuman para y en la dirección, planeación, evaluación institucional caracterizarán lo curricular, y comportan una faceta de la gestión curricular. En este sentido la labor del Consejo Superior y la Rectoría son instancias de planeación y dirección, las Vice-rectorías son principalmente de integración y coordinación de facultades y programas con las gerencias de recursos que soportan el quehacer institucional (Ver Figura 3). Por su parte, tales gerencias deberán responder por un adecuado servicio en lo que sea de su competencia, apoyados en las decisiones superiores, y en coordinación con sus usuarios: programas, estudiantes, docentes. La gestión curricular en el nivel institucional supone una coordinación y programación tales que facilite el desarrollo de los programas y el desarrollo institucional en sus diferentes áreas de acción: formación, investigación y proyección al medio.

4.5 LA GESTIÓN CURRICULAR EN UN PROGRAMA

Si bien está enmarcado en el PEI institucional, requiere de las orientaciones específicas de un PEI de cada programa, para orientar su quehacer a la misión y visión particulares. Además de trabajar por el logro de los objetivos propuestos allí, se requiere establecer mecanismos de coordinación con las diferentes gerencias de recursos para garantizar el adecuado desarrollo de las actividades de formación previstas en el diseño curricular, y coordinar acciones con otros programas o facultades a través de los espacios que ha de crear la instancia de la Vice-rectoría. Gestionar un programa supone desarrollar el PEI propio apoyado en los recursos institucionales, y velando por la permanente cualificación y adecuado desarrollo de la relación pedagógica en todos los ámbitos del programa.