

MODELO PEDAGÓGICO AUTORREGULADOR

GUSTAVO ADOLFO MORENO LÓPEZ
Rector
Institución Universitaria Marco Fidel Suárez

NATALIA BUILES CUARTAS
Vicerrectora Académica
Institución Universitaria Marco Fidel Suárez

CLAUDIA PATRICIA HERNÁNDEZ
Decana

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA MARCO FIDEL SUÁREZ

BELLO

2023

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN

1. LINEAMIENTOS GENERALES
2. CONCEPCIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO AUTORREGULADOR
3. ASPECTOS QUE FUNDAMENTAN EL MODELO PEDAGÓGICO
AUTORREGULADOR
 - 3.1 Sujeto multidimensional
 - 3.2 Construcción de tejido social-territorio
 - 3.3 Ciencia, Tecnología, Investigación e Innovación
4. COMPONENTES DEL MODELO PEDAGÓGICO AUTORREGULADOR
 - 4.1 Intencionalidades formativas
 - 4.2 Currículo
 - 4.2.1 Selección de contenidos curriculares
 - 4.2.2 Concreción curricular y sus niveles
 - 4.2.3 Diseño curricular
 - 4.3 Concepción de enseñanza
 - 4.4 Concepción de aprendizaje
 - 4.5 Concepción de didáctica
 - 4.5.1 Estrategias didácticas
 - 4.6 Resultados de aprendizaje
 - 4.7 Concepción de evaluación
 - 4.7.1 Evaluación y resultados de aprendizaje
 - 4.8 Concepción de maestro
 - 4.9 Concepción de estudiante

PRESENTACION

La educación superior desempeña un papel fundamental en la formación integral de los individuos para responder los desafíos del mundo contemporáneo. En este contexto, el diseño y la implementación de un modelo pedagógico adquiere una relevancia crucial para asegurar un proceso formativo efectivo y enriquecedor. Este modelo no solo debe responder a las demandas académicas y de formación, sino también a las exigencias sociales, culturales y laborales de la actualidad.

El propósito fundamental de este Modelo Pedagógico, reconocido como Autorregulador, es cultivar el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de adaptación en los estudiantes, preparándolos para contribuir de manera significativa a la sociedad, a través de una combinación equilibrada de teoría y práctica, se busca fomentar el aprendizaje activo y participativo, promoviendo la autonomía del estudiante en su proceso de formación que además le permita un ejercicio crítico sobre el mismo en función de su autorregulación.

Este Modelo Pedagógico Autorregulador se apoya en tecnologías educativas avanzadas que facilitan el acceso a recursos y herramientas innovadoras, propiciando un ambiente de aprendizaje flexible y adaptable a las necesidades individuales. Asimismo, se promueve la inclusión, la diversidad y la equidad, garantizando que cada estudiante tenga la oportunidad de desarrollar su máximo potencial. Se busca así, trascender los límites tradicionales de la enseñanza, inspirando a los estudiantes a convertirse en agentes de cambio y líderes comprometidos con el progreso de la sociedad.

1.LINEAMIENTOS GENERALES

Para acercarse a un modelo pedagógico es necesario identificar sus fundamentos, es decir, en qué se basa para determinarse como “modelo”, y si como tal, da cuenta de una metodología, un objeto pedagógico y un saber que permitan desarrollar elementos claros de formación de las personas. Algunos teóricos toman la pedagogía como una ciencia (aunque profundamente subjetiva), definen generalmente a la “educación” como su objeto de estudio y al “ser humano” como objeto de estudio de la educación, apoyada -y en conjunto- con otras ciencias como la Psicología, la Antropología o la Sociología.

Para la Institución Universitaria Marco Fidel Suárez –IUMAFIS-, el objeto de su modelo pedagógico debe conjugar los elementos teleológicos que la constituyen como Institución de Formación Superior, procurando el cumplimiento de su misión, coherente con su filosofía y en concordancia con sus principios y de acuerdo al ser que pretende formar, sin perder de vista el horizonte

Dada la complejidad del acto educativo y las particularidades que debe enfrentar cada institución, frente a su contexto y a las características de la población que atiende, las IES, asumen la relación con diversas teorías pedagógicas que han dado lugar a distintas formas de entender el proceso enseñanza y aprendizaje. Entre estas se destacan la teoría tradicional la conductista, la humanista y la constructivista, entre otras.

Desde estas teorías o modelos pedagógicos se busca generar espacios diferentes para las diversas formas de aprender del estudiante, dando la posibilidad al maestro de que explore múltiples estrategias que le permitan al sujeto en formación generar aprendizajes significativos. Es por ello que los maestros desde la didáctica requieren un amplio dominio conceptual y metodológico de estrategias pedagógicas y evaluativas que vayan a la par con los planteamientos del modelo.

El Modelo Pedagógico Autorregulador se inscribe en lo que De Zubiría (2006) denomina “Modelos Auto e Interestructurantes”. El primero, posibilita que el sujeto acceda al conocimiento de manera autónoma, convirtiéndose con ello en el centro del acto educativo. El segundo, considera que todo proceso humano es social, histórico y contextual. Ello implica exponer, que en este proceso asuma un rol activo, en el que con la mediación del maestro está en capacidad de aprender de manera significativa. Mirada que supera la visión tradicional (modelo heteroestructurante) que infortunadamente sigue presente en muchas de las instituciones, incluso de educación superior.

Lo anterior conlleva a hacer una mirada crítica al papel del maestro, del currículo, de las metodologías, la didáctica y el contexto con el propósito de analizar cómo inciden estos elementos en la formación del sujeto de enseñanza, como ser multidimensional con miras a “contribuir a la formación integral de sus educandos, con alta calidad académica en los diferentes campos de acción (...), para aportar a la solución de los problemas de los contextos donde interviene”, así como lo plantea el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad (o).

2. CONCEPCIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO AUTORREGULADOR

La Institución Universitaria Marco Fidel Suárez asume el Modelo Pedagógico Autorregulador, en el cual está implícita la construcción del conocimiento, ya que, en el mismo se asume al estudiante como un sujeto multidimensional artífice de su proceso cognitivo autónomo.

De Zubiría (2013) plantea tres dimensiones fácilmente homologables a este modelo, son ellas la cognitiva, la valorativa y la praxiológica; respectivamente serían lo relacionado en términos de Delors (1996) con aprender a conocer, aprender a ser y aprender a hacer.

La cognitiva gira en torno al desarrollo de competencias académicas, las ideas, al pensar...; el valorativo privilegia el desarrollo afectivo y axiológico; mientras que el praxiológico está destinado al quehacer, a la pragmática, es la parte actuante del ser humano. Estas tres dimensiones son equiparables a decir que todo desarrollo debe abarcar lo conceptual, lo actitudinal y lo procedimental. (De Zubiría, 2013, p.26-27).

Las dimensiones ya planteadas implican al maestro, quien, desde su papel de acompañante, guía, mediador, mas no transmisor de saberes; y estratega, diseña las estrategias para que el estudiante adquiera a través de las mismas la autonomía cognitiva. "Autonomía con respecto a la toma de conciencia de los propios conocimientos y de las propias posibilidades que ofrece" (Santojanni y Striano, 2006, p,139) logrando así el monitoreo y la autorregulación de su propio conocimiento, es decir, un sujeto multidimensional que aprende a aprender reflexionando en la forma en que lo hace para tomar conciencia y lograr el aprendizaje que se convierte en autónomo.

En este contexto, aprender a aprender implica disponer de habilidades para que el individuo que aprende se inicie en el proceso y lo continúe de manera autónoma a lo largo de su vida en la variedad de contextos en los cuales aplique los conocimientos construidos; aprendiendo de acuerdo a sus propios objetivos y necesidades de manera cada vez más eficaz y autónoma. Para la comisión europea esta competencia tiene dos dimensiones fundamentales. (<https://competenciasbasicascordoba.webnode.es/>).

Por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de

lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos. Por otro lado, disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunde en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender. Significa ser consciente de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales. Requiere conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje.

En esta misma línea, el aprender a aprender es una condición necesaria que va con el modelo propuesto (Autorregulador) porque si bien es el maestro el encargado de direccionar al estudiante en su proceso de construcción de conocimiento este debe dotarlo de las herramientas para que al “enfrentarse a una tarea sea capaz de decidir, de forma autónoma, qué es lo que debe aprender y (...) sea capaz de revisar, durante el propio proceso de aprendizaje, si se está acercando o no a esas metas fijadas” (Pozo y Monereo, 2010, p.36).

De ello se deriva, entonces, una enseñanza basada en metodologías activas las cuales, primero que todo, hacen más énfasis en lo que aprende el estudiante que en lo que enseña el profesor, de ahí la consideración inicial acerca de que el estudiante como sujeto multidimensional es el protagonista de su aprendizaje. Segundo, coadyuvan al aprendizaje autodirigido, es decir, al desarrollo de habilidades metacognitivas; y tercero, enfatizan que la enseñanza debe tener lugar en el contexto de problemas del mundo real.

Así las cosas, el aprendizaje basado en la gamificación (ABG), el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aprendizaje basado en equipos (ABE), entre otros, se constituyen en herramientas favorecedoras de la autonomía en el aprendizaje para aprender a aprender y para aprovechar las posibilidades para el trabajo autónomo.

Pensar el proceso formativo desde (...) metodologías activas no significa incorporar actividades aisladas que promuevan la participación, sino que implica pensar la docencia al servicio del estudiante. El docente adquiere un carácter mediador que permite enfocar las disposiciones de aprendizaje profundo, a través de actividades que posibilitan en el estudiante la participación, cooperación, creatividad y reflexión sobre la tarea. (...). El aprendizaje centrado en el alumno es de un mayor nivel de compromiso y

trabajo (...) favoreciendo la autonomía y generando competencias para el aprender a aprender en colaboración con los compañeros. Esto le entrega un rol protagónico, se favorece el aprendizaje colaborativo y autónomo (Rué, 2007). Permite desarrollar (...) habilidades de orden superior, como son: la colaboración, autoaprendizaje, etc., demandadas por la sociedad del conocimiento y útiles no tan sólo para la vida académica sino también para la profesional. (Silva y Maturana, 2017, p.122-123).

El aporte de Silvia y Maturana (2017) lleva a concebir desde el Modelo Pedagógico Autorregulador la implementación de un currículo desde una perspectiva crítica según Grundy (1987, citada por Vargas, 2010) ya que no tendría sentido hacerlo desde una concepción tradicional en la que solamente se considera la transmisión de contenidos definidos por personas ajenas a los mismos actores curriculares. El estudiante, entonces, ha de tener la oportunidad de participar en la problematización de la enseñanza porque esa es una de las formas, quizás más efectivas, de que los docentes no perpetúen las prácticas tradicionales que se ofrecen, infortunadamente aún, en la educación superior.

En esta misma línea, el modelo que se viene describiendo (Autorregulador), exige la definición de un currículo crítico, centrado en los tres elementos definidos por Grundy (1987, citada por Vargas, 2010); son ellos: los intereses cognitivos, la teoría crítica de la educación y la praxis (relación dialéctica entre teoría y práctica). Es necesario que, en momentos determinados, todos los actores sociales involucrados participen en la construcción del currículo.

Esta perspectiva implica responder a la pregunta por el tipo de ser humano que (...) interesa formar (...) con una competencia comunicativa intercultural crítica, capaces de asumirse como ciudadanos del mundo, que perciban y actúan (...) a partir de una transformación de la propia conciencia: (...) que se involucren de manera autónoma y responsable en el encuentro educativo, con los otros a partir del reconocimiento de la diferencia y la pluralidad. (Vargas, 2010, p.425).

Dentro de este marco ha de considerarse, finalmente, el papel de la evaluación y la investigación en un modelo con las características ya descritas.

Es la evaluación la que orienta el currículo y desde los miramientos que se han venido haciendo, la formativa es la mejor opción porque involucra al estudiante de manera directa en su proceso de aprendizaje, ya que es él y no el maestro, quien debe saber en qué arte del proceso se encuentra y qué le hace falta para cumplir las metas de aprendizaje. La evaluación, entonces, "ha de [hacerlos] más conscientes (...) de cuál es su nivel de

competencias, de cómo resuelven las tareas y de qué puntos fuertes deben potenciar y qué (...) débiles deben corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras. Este proceso de autorregulación (...) va a ser esencial para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. (Cano, 2008, p.10)

Jorba y Casellas (1997) se enfocan en la autorregulación, la cual no se lleva a cabo únicamente con elementos cognitivos, sino también metacognitivos. Es decir, los estudiantes se hacen conscientes de sus estrategias y estilos de aprendizaje para emprender acciones de mejoramiento en relación con su proceso (...). En este sentido, la evaluación formativa demanda una evaluación continua, más autoevaluación y realimentación que posibiliten una integralidad en la que se considere toda la complejidad y las diferentes dimensiones del ser humano (Maturana, 2015), a través de un ambiente de autonomía y trabajo colaborativo. (Ramírez, Chiquito y Alzate, 2018, p. 37).

Surge acá, entonces, la autoevaluación que permite la reflexión y posterior toma de conciencia sobre los construido para el aprendizaje con sentido, además, promueve la autonomía, el establecimiento de metas, el conocimiento, la realimentación constructiva, el desarrollo de habilidades metacognitivas y la mejora continua. Al estudiante ha de dársele la oportunidad de ejercer el liderazgo sobre su proceso de formación sin que con ello se diga que el maestro debe estar ausente, al contrario, "a medida que (...) promueva (...) una mayor participación en el control de su proceso de aprender -es decir, oriente hacia la autorregulación del proceso de aprendizaje-, estos se convertirán en agentes activos y constructores de sus aprendizajes y, lo más importante, aprenderán a aprender". (Manrique, s.f, p.44).

Para dar fin a este apartado se alude a la relación ciencia-tecnología-investigación en el marco del modelo que se configura, el Autorregulador, y que en la misión institucional se plantea cuando se expresa que "está constituida para contribuir a la formación integral de sus educandos (...) para aportar a la solución de los problemas de los contextos donde interviene, mediante la docencia, la investigación, la extensión y [sic] proyección social y la internacionalización" (<https://iumafis.edu.co/institucional/mision-y-vision/>).

Es por ello, que la educación en el presente debe orientarse científicamente hacia la preparación de individuos que no solamente aprendan y comprendan conocimientos, sino capacitarlos para incorporarse a la sociedad en condiciones de contribuir a mejorar el entorno y participar en las decisiones tecnocientíficas que las afectan. De allí que, se establece una interconexión entre el conocimiento que (...) adquieren, el manejo que de ellos realizan y la forma cómo los utilizan para tomar decisiones respecto a

los diversos problemas derivados del desarrollo científico-tecnológico. (Colina, 2007, p.341).

Desde lo expuesto se deduce que la mirada investigativa va dirigida hacia el tejido social, el territorio y la lectura de contextos para lograr grandes transformaciones. “Desde esa perspectiva, es preciso enfatizar que (...) deben [definirse] políticas para el desarrollo científico, tecnológico y de innovación, las cuales deben imbricarse a las políticas (...) que para los mismos fines se delineen en concordancia con los retos impuestos por la globalización”. (Colina, 2007, p.341-342).

Para terminar, formar un estudiante capaz de hacer grandes transformaciones es una realidad inminente y más cuando desde el Modelo se trata de que como sujeto multidimensional, centro del proceso, tome conciencia de todos y cada uno de los aspectos que lo constituyen como ser humano en relación con los otros.

3. ASPECTOS QUE FUNDAMENTAN EL MODELO PEDAGÓGICO AUTORREGULADOR

3.1. Sujeto multidimensional

En el modelo pedagógico Autorregulador el estudiante se constituye en el centro del proceso, por ello es pertinente seguir ahondando en cuál es el rol del mismo.

Una mirada a la educación en la actualidad y más en una institución universitaria, para este caso la Marco Fidel Suárez, implica considerar, inicialmente, al estudiante como sujeto del lenguaje, esto conlleva a reconocerlo como tal, con la capacidad de significar el mundo que le rodea. Gracias al mismo, es capaz de comunicarse con sus congéneres, compartir conocimientos, expresar sus pensamientos y sentimientos; pero, además, colaborar en la construcción de significados que dotan de sentido su vida. Es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto. Varios teóricos y académicos han explorado esta noción en sus investigaciones, incluyendo a pensadores como Ferdinand de Saussure, Claude Lévi-Strauss, Lev Vygotsky, y Jean Piaget, entre otros. Cada uno de ellos ha contribuido con ideas relacionadas en cómo el lenguaje influye en la cognición, la comunicación y la cultura.

Así mismo, implica visibilizar a dicho sujeto (al estudiante) desde su condición de ser humano en cada una de las dimensiones que lo configuran: físico-biológica, psico-socio-cultural, política y para el siglo XXI, además, tecnológica. Pero, además, volitiva; en términos de Moreno (s.f., p.225):

La volición se suele entender como un tipo de proceso por el cual un agente opera de manera racional, libre y consciente. En este sentido la volición es una de las características más fundamentales de la agencialidad específicamente humana, y ha sido objeto de infinidad de debates filosóficos (y, en tiempos más recientes, también en el ámbito de la psicología y la neurociencia experimental).

Así las cosas, el lenguaje no es solo un medio de comunicación, sino también un instrumento poderoso que influye en la forma en que se percibe y comprende el mundo, así en cómo transmitimos y compartimos nuestras experiencias y conocimientos dentro de una comunidad cultural y social. En consecuencia, Morín (como se cita en Morán, 2006, p. 88) plantea que: “El hombre es un ser eminentemente biológico. Es, al mismo tiempo, un ser evidentemente cultural, meta-biológico y que vive en un universo de lenguaje, de ideas y de conciencia”. En el libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Morín expone

que: “El ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo, racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas (...). El conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad e insertar allí sus informaciones” (como se cita en Morán, 2006, p. 49).

Es por lo anterior, además, importante que esta consideración de sujeto multidimensional trae consigo lo que Jacques Delors (1996) propone como los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer; aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás y aprender a ser. “Esto implica que los docentes deben facilitar y mediar los aprendizajes desde estas cuatro perspectivas y no solamente poner énfasis en lo cognitivo, sino integrar aspectos vitales y existenciales, como son las habilidades y destrezas, la convivencia social y la ética” (Moreno, 2012, p.258). Pero, además, como lo expresa el autor en mención: “Que el proceso de enseñanza aprendizaje está orientado a “enseñar a aprender a aprender”, para así crear una cultura de aprendizaje constante e investigativo” (Moreno, 2012, p.258).

A continuación, se desarrolla cada uno de los pilares:

Aprender a ser

El ser es la base de los procesos formativos de la universidad, dentro de la estructura misional las personas, sus interacciones y apuestas vitales son el referente de la acción formativa universitaria; por lo que no es posible adelantar ningún posicionamiento por fuera de lo humano como referente formativo. El aprender a ser permite que los individuos desarrollen conciencia alrededor del lugar que ocupan en referencia con otros en el mundo; se trata pues, de una construcción colectiva que favorece el encuentro y la consolidación de la individualidad desde lo colectivo, una especie de ser, pero siendo en relación con los demás.

Formar en el ser es la invitación a dejarse seducir por una idea de saber que ante todo es social e histórica, que entiende que más allá de los saberes en solitario importan las personas y sus cosmovisiones, sus experiencias y luchas (Se trata de ese interjuego entre metas internas y las propuestas externas las que van construyendo una subjetividad y van afianzando una vida con sentido). Aprender a ser es trasgredir las barreras impuestas por la desigualdad y retomar los preceptos éticos de una educación que, aunque se sabe en falta, camina hacia la utopía de la humanización.

En un mundo en permanente cambio uno de cuyos motores principales parece ser la innovación tanto social como económica, hay que conceder un lugar especial a la imaginación y a la creatividad; manifestaciones por excelencia de la libertad humana (...). El siglo XXI necesitará muy diversos talentos y personalidades, además de individuos excepcionales, también esenciales en toda civilización. Por ello, habrá que ofrecer (...) todas las oportunidades posibles de descubrimiento y experimentación -estética, artística, deportiva, científica, cultural y social- que completarán la presentación atractiva de lo que en esos ámbitos hayan creado las generaciones anteriores o sus contemporáneos. (Delors,1996, p.107).

Aprender a conocer

Conocer pasa por la consolidación de saberes que permitan el posicionamiento crítico de los individuos y de la sociedad en general, conocer convoca el desarrollo de habilidades, la configuración de procesos mentales y términos generales del conjunto de competencias que permita la inserción de los nuevos profesionales en la sociedad.

Precisamente lo anterior implica que el sujeto, en tanto sensible, reconozca los distintos saberes que ya coexisten en la sociedad y que, al lado de los elementos sociales, políticos, éticos y personales le permitirán asumir con entereza el campo profesional en el que ha sido formado fruto de la reflexión y el encuentro con el saber universitario. Para Bezanilla (2018) conocer implica “un compromiso con el “otro”, con la sociedad, desde una postura que favorezca la cualificación de las condiciones de vida de todos” (p.90). Es por ello, que el aprender a conocer se debe ser entendido como posibilidad de tomar posición de manera reflexiva, responsable y consciente ante todo lo que circula dentro de la sociedad; teniendo como visión no solamente comprender lo que acontece en el tiempo y el espacio que le correspondió vivir, sino incluso pensar qué y cuáles son las variables que los nuevos profesionales pueden desencadenar a partir de su ejercicio profesional.

Sin embargo, es importante rescatar que este concepto va más allá, ya que como lo menciona Freire (1989): “La crítica implica autorreflexión sobre el tiempo y el espacio que nos ha tocado vivir, para insertarnos en la historia, como autores y actores, y no meramente como espectadores” (p.58).

El proceso de adquisición del conocimiento no concluye nunca y puede nutrirse de todo tipo de experiencias. En ese sentido, se entrelaza de manera creciente con la experiencia del trabajo, a medida que éste pierde su aspecto rutinario. Puede considerarse que la enseñanza (...) tiene éxito si aporta el impulso y las bases que permitirán seguir

aprendiendo durante toda la vida, no sólo en el empleo sino también al margen de él. (Delors, 1996, p.99).

Es preciso en este punto hacer alusión a los resultados de aprendizaje:

Es un imperativo en la actualidad que todo lo que se aprende pueda llevarse al terreno de lo práctico, que de manera rápida impacte el hacer de las personas en los contextos que ocupan y que ello redunde en la cualificación de ese lugar común para las mayorías sociales como lo es la calidad en cualquiera de sus acepciones, y esto no es inadecuado si se piensa en lo que se mencionó antes alrededor de los elementos que resultan cruciales para el aprender como el ser, el hacer y el transformar; por lo que la discusión va más allá y obliga a reflexionar sobre las conexiones que tiene la formación universitaria con los espacios profesionales externos, es aquí cuando es necesario hacer mención a los resultados de aprendizaje.

Así, los resultados de aprendizaje devienen de la incorporación del Decreto 1330 de 2019, y aunque su esencia pertenece al orden nacional, es posible que el desarrollo del concepto al interior de los procesos formativos universitarios institucionales repercuta en la disminución de las brechas entre el hacer del estudiante y el desempeño del profesional. Los resultados de aprendizaje aluden a los saberes puestos en contexto, que se derivan de los perfiles de los nuevos profesionales, fungen como una especie de guía que orienta la acción formativa al desarrollo de aprendizajes directamente relacionados con el hacer de los nuevos profesionales, es decir, crea un referente concreto frente al perfil laboral asociados a los programas.

Para el Modelo Pedagógico Autorregulador las evidencias a propósito de lo que se aprende, requieren que los estudiantes para desenvolverse en diversos contextos sociales y culturales, puedan articular a sus acciones los conocimientos que han construido en el contacto con la academia y sus propias enunciaciones académicas. Los aprendizajes en tanto estructurantes, no sólo están en relación con la ciencia, la industria, la sociedad, la economía; sino también con la manera como el sujeto acciona al interior de una cultura, de una sociedad, una industria y/o empresa. En este sentido, los resultados de aprendizaje, sin ser contenidos curriculares, permean el sistema universitario y son necesarios para el desarrollo del pensamiento y de las habilidades relacionadas con la formación crítica y el desarrollo de las competencias profesionales.

Sin duda, hablar de una construcción que dé cuenta de la complejidad del pensamiento y la reflexión universitaria es desafiante, ello no puede agotarse en una actividad o producto por más integral que este sea, ni en el cuestionamiento del lugar del docente dentro de este proceso. La configuración de resultados de aprendizaje es una tarea que integra la

Institución Universitaria desde los diferentes espacios y relaciones que la definen, se trata pues de que la universidad en su conjunto favorezca la consolidación de experiencias alrededor de la formación que deriven en un posicionamiento firme de los nuevos actores en el campo del saber, la ciencia y el desempeño laboral.

En este orden de ideas, si bien este es el escenario con el que se sueña en la IUMAFIS desde hace algunos años, también es importante poner en la mesa las iniciativas de mejoramiento que se vienen gestando en las comunidades académicas del país y que en hora buena empiezan a articularse a los esfuerzos económicos que hace el Estado por elevar niveles de desempeño universitario.

Pero al ser la educación un servicio público y con función social, un cambio en los espacios y acciones universitarias demanda para su consolidación la participación de todos los estamentos sociales. En los últimos años se ha tratado de aunar esfuerzos para mejorar la calidad de la educación universitaria; y es así como se ha puesto desde la Institución Universitaria Marco Fidel Suárez en marcha un nuevo reto, el de acompañar a las comunidades universitarias en la consolidación de sus propias visiones de desarrollo y territorialidad y así contribuir en la construcción de espacios compartidos para el desarrollo sostenido, humanizado y científico.

Existen terrenos comunes a casi todos los discursos actuales en la comprensión del concepto calidad universitaria. Es cierto que se trata de una preocupación camaleónica y siempre comprometida, más no por ello puede restársele importancia al interior de las tensiones universitarias. Por ello, es determinante que dentro de la estructura universitaria se dé un lugar a las acotaciones acerca de los pilares de una educación con calidad y en especial al rol del profesor universitario. El docente tiene un compromiso más fuerte y sublime con la educación y con la sociedad: es su posibilidad de reflexionar y de pronunciarse como intelectual, como un profesional de la educación capaz de configurar su lugar político desde la práctica de aula, asunto que tiene que ir más allá dado que su misión no se resume, únicamente, en ejecutar las políticas educativas ni en reproducir los discursos hegemónicos de la sociedad, ya que su encuentro con el mundo escolar es vivo, allí se contacta con una cultura particular y con unos modos de vida que le obligan a construir su propio discurso y a acercarse a múltiples formas de significación del mundo.

Justamente por ello, su llamado es ayudar a gestar los objetivos y condiciones de la enseñanza universitaria desde distintas estancias. En otras palabras, en tanto intelectuales transformativos han de servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas (Weber, 2001). Es entonces como la capacidad intelectual de los docentes y su posibilidad de

gestionar el conocimiento, como bien cultural, es lo que permite afianzar el vínculo de los espacios universitarios con la realidad de los contextos y las iniciativas que en ellos tienen lugar.

En este sentido, la preocupación de orden nacional, por alcanzar una educación universitaria de calidad, como respuesta a los retos y limitaciones que muestra el mundo hoy, lleva a que la Institución Universitaria Marco Fidel Suárez consolide una ruta pedagógica a través de un modelo que asuma los desafíos ligados a los resultados de aprendizaje, construya oportunidades en los estudiantes para desarrollar las habilidades y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida personal, laboral y social.

Ahora bien, es pertinente introducir en este apartado la relación que existe entre los resultados de aprendizaje y la taxonomía de Bloom; es lo que se llama alineamiento:

Para Anderson y cols. (2001), el alineamiento consiste en el grado de correspondencia entre los objetivos educacionales, las actividades de enseñanza-aprendizaje y la evaluación. Se debe buscar, por ejemplo, una relación entre las actividades de enseñanza y las evaluativas para promover que el estudiantado logre un buen desempeño en las evaluaciones; esto mismo aplica para las evaluaciones, dado que estas deben responder a los resultados de aprendizaje previstos. (Gamboa, Guevara, Mena y Umaña, 2023, p. 151).

Lo que quiere decir que, “Basado en las recomendaciones de estos autores, para revisar el grado de alineamiento conviene comparar el resultado de aprendizaje con la evaluación, el resultado de aprendizaje con las actividades de enseñanza-aprendizaje y las actividades de enseñanza-aprendizaje con las evaluativas”. (Gamboa et al, 2023, p. 51).

Aprender a hacer

Este es el vínculo directo con la formación profesional y con la investigación dentro de la vida universitaria. Aprender a hacer está relacionado con la configuración de competencias de índole intelectual y pragmático. Con lo cual el hacer trasciende el ejercicio de la práctica y asume a los nuevos profesionales como una comunidad académica que opera al interior del conocimiento; aspecto que les permite crear saberes y operar al interior de los mismos.

Delors (1996) señala que la formación en los más depurados niveles epistemológicos debe favorecer un posicionamiento integral de los sujetos; en este sentido, aprender a hacer pasa por integrar, a propósito del ejercicio práctico: inteligencia, sensibilidad, sentido estético; responsabilidad individual, social y política. Así, este aprendizaje tiene por objeto el despliegue completo de las potencialidades de la persona, de sus valores, de sus principios

en medio de la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos, como individuo, miembro de un contexto familiar y social que requiere profesionales conscientes de su lugar como actores de cambio.

Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás

Consecuentes con lo anterior, no en vano Morín (1999) expresa que:

La educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria; una aventura común se apodera de los humanos donde quiera que estén. Estos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano. (p. 21).

Y continúa:

Una de las vocaciones esenciales de la educación del futuro será el examen y el estudio de la complejidad humana. Ella conduciría a la toma de conocimiento, esto es, de conciencia, de la condición común a todos los humanos, y de la muy rica y necesaria diversidad de los individuos, de los pueblos, de las culturas, sobre nuestro arraigamiento como ciudadanos de la Tierra. (Morín, 1999, p.28).

Y al respecto Delors complejiza el asunto expresando que:

El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el descubrimiento de uno mismo; por consiguiente, para desarrollar (...) una visión cabal del mundo la educación, tanto si la imparte la familia como si la imparte la comunidad o la escuela, primero debe hacerle descubrir quién es. Solo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. (Delors, 1996, p.104-105).

Es así que, en este mundo tan convulsionado, donde al parecer se ha perdido el respeto a la vida en todas sus manifestaciones, la escuela está llamada a crear lazos de fraternidad entre los seres dado que urge un mundo más humano consolidado desde los valores que se han diluido dadas las condiciones que nos circundan. Es una característica de lo que Zygmunt Bauman nombra como modernidad líquida, el cual a través de una metáfora de la liquidez:

La metáfora de la liquidez (...) intenta también dar cuenta de la precariedad de los vínculos humanos en una sociedad individualista y privatizada, marcada por el carácter transitorio y volátil de sus relaciones. El amor se

hace flotante, sin responsabilidad hacia el otro, se reduce al vínculo sin rostro que ofrece la Web. Surfeamos en las olas de una sociedad líquida siempre cambiante –incierto– y cada vez más imprevisible, es la decadencia del Estado del bienestar (Vásquez, 2008, p.3).

Esta preocupación ha ocupado a todos los ámbitos, tanto, que, desde la iglesia, el papa Francisco insta sobre la importancia de aprender a vivir juntos a través del diálogo, la empatía, el respeto mutuo. Además, ha hecho un vehemente llamado a superar las diferencias y construir puentes para fomentar la paz en un mundo cada vez más diverso y globalizado.

La educación actual apunta a que el ser humano como parte de este nuevo sistema educativo contribuya al desarrollo social teniendo en cuenta la interrelación con los otros, dejar de lado el individualismo, consciente que tiene una responsabilidad consigo mismo, pero también con los demás. (Moreno, 2012, p.264).

3.2. Construcción de tejido social-territorio:

La concepción de los procesos universitarios va de la mano con los planteamientos de una política educativa que está fundamentada en la superación de las desigualdades educativas y sociales; por ello tiene como eje primordial al sujeto que reflexiona desde la acción, ya que, al ser interlocutor desde los diferentes contextos sociales, económicos, y políticos en los cuales participa asume la responsabilidad de resignificar los discursos y de hacer una lectura crítica de ellos, con el ánimo de participar de los procesos a través de los cuales se gesta el desarrollo en los territorios.

De ahí que el Modelo Pedagógico Autorregulador entienda la formación de profesionales desde una organización secuencial que señala la transformación de los aprendizajes fundantes en cada uno de los espacios de formación, en prácticas que les permiten interactuar con la realidad, en ejercicios dialógicos que les permiten su enunciación y una lectura dinámica de los contextos y su naturaleza que les permite el asertividad en el campo profesional.

En este sentido, por una parte, el referente curricular de la Institución Universitaria Marco Fidel Suárez entiende los aprendizajes como el vínculo de conocimientos y prácticas cognitivas y humanas que facilitan innovaciones cognitivas y cualitativas en las relaciones del individuo consigo mismo, con los demás, y con el contexto (físico, cultural y social). Pero, además, el compromiso político y social con la construcción de tejido social. “En sintonía con las reflexiones de Subirats (2002), la proximidad con el territorio y el compromiso social de los agentes socioeducativos deben articular una nueva tendencia en

la escuela, en el trabajo socioeducativo y en el desarrollo de la comunidad” (Longas et al, 2008, p.149).

El centro de la convivencia, está en el tejido que realizamos entre los seres humanos. La convivencia en esta travesía implica con-vivir con los otros, las otras y lo otro, donde habita la diversidad que nos contiene. La travesía es ese camino que se realiza en relación con otros provistos de equipaje histórico cultural, y que construyen el mundo de la común unidad. Esta travesía está habitada por atributos, cualidades y aprietos, que dan sentido a la convivencia como el arte de estar juntos, o de no estar juntos, pero si reconociendo en cada persona su derecho a estar. (Téllez, 2020, p.20)

“Habitar -afirma Bourdieu- es significar y apropiarnos del espacio”. (Spíndola, 2016, p. 29). El énfasis en el tejido social y en el territorio permite que la educación superior esté más conectada a la realidad local y global; en la medida en que los estudiantes universitarios reconozcan los problemas y desafíos específicos de un territorio particular pueden abordarlos de manera más efectiva si han sido formados en la toma de conciencia frente a la comprensión de las dinámicas sociales y culturales que influyen en su entorno.

A lo anterior se suma que al poner énfasis en el tejido social y en el territorio se fomenta el compromiso cívico, la participación ciudadana, el reconocimiento del otro y de lo otro, la resiliencia, el sentido de la responsabilidad hacia la comunidad, la sensibilidad y solidaridad frente al sufrimiento de los congéneres; en fin, profesionales más conscientes, comprometidos y capacitados para abordar los desafíos, cada vez más complejos, que enfrenta la sociedad en la cual están insertos. Al respecto, Téllez enuncia:

Zygmunt Bauman (2005) plantea la necesidad de hacer una mirada a las dificultades que se presentan en la sociedad actual en el ámbito de la construcción de comunidad, entendida como la relación con otros que son nuestro prójimo, nuestro próximo. Dice Bauman (2005): “El amor a uno mismo está edificado sobre el amor que nos ofrecen los demás” (p. 108). Este aspecto, invita a reconocer el compromiso (...) con las comunidades mayormente necesitadas y facilitar caminos para la vivencia en comunidad basados en la solidaridad, cualidad humana constituyente de lo social y necesaria para la supervivencia humana. (2010, p.16).

Por otra parte, construir tejido social parte de reconocer que la formación universitaria desborda las aulas de clase, que su lugar está situado en los territorios y sus dinámicas. La IUMAFIS debe favorecer el desarrollo de esas interacciones, a través de la problematización de las mismas.

3.3. Ciencia, Tecnología, Investigación e Innovación:

La universidad del siglo XXI, con el rápido avance de la tecnología, debe ser un espacio dinámico que se adapte a las necesidades y demandas de la sociedad contemporánea. Es así que, además de las habilidades académicas tradicionales, la universidad, nuestra Universidad, debe enfocarse en el desarrollo de habilidades blandas como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y la adaptabilidad, que son fundamentales en un entorno laboral en constante cambio. Es decir, la universidad debe formar, mejor, preparar a los estudiantes para enfrentar los retos del siglo XXI en materia de tecnología, ciencia e investigación, pero también los de innovación; aspectos que no riñen en ningún momento con los aspectos ya mencionados (habilidades blandas).

En otras palabras, la IUMAFIS como universidad debe ser un lugar que fomente la innovación, la creatividad y el pensamiento crítico preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo contribuyendo de manera significativa a la sociedad y a la economía global.

La universidad como tal debe asumir el rol que le corresponde. La universidad que no asume su rol, de generar conocimiento y transferir tecnología a las empresas y a la sociedad, está condenada al fracaso y a su extinción. Es por ello que debe ser el centro de investigación aplicada y transferencia de tecnología de impacto regional. Para esto deberán buscar alianzas estratégicas, pues solo a través de un trabajo sinérgico podrá lograr los retos que le impone la postmodernidad que “se vislumbra como (...) un momento de transformación cultural que marca un distanciamiento respecto de la Modernidad y que nos invita a pensar de manera ineluctable en lo dicho por Óscar Wilde: que vivimos en una época de superficies, en una época líquida, en una época light” (Leal y Leal, 2013, p. 87)

Ahora bien, la conectividad ubicua, la computación en la nube, la inteligencia artificial y aprendizaje automático, la realidad aumentada y virtual, la ciberseguridad, la tecnología blockchain (adopción de sistemas descentralizados y seguros que permiten la verificación y el registro de transacciones de manera transparente y confiable) son realidades que ya se viven, entonces, ¿debe la universidad del siglo XXI seguir inscrita en contenidos obsoletos que no preparen al futuro profesional acorde a las exigencias del momento? La vida está plagada de desarrollos tecnológicos interesantes, necesarios y urgentes en el contexto. Por ello la IUMAFIS debe propender por formar en la investigación dentro del claustro universitario. Chaparro (2010, p.45) así lo considera:

En este nuevo contexto, un elemento esencial de la competitividad y la sostenibilidad de las sociedades que están surgiendo es el de su capacidad de innovación, la cual permite

traducir las oportunidades generadas por los desarrollos científicos y tecnológicos en nuevos productos y servicios, así como en posibilidades de trabajo y de bienestar para la sociedad. Esta última es un eslabón esencial para que los avances de la ciencia y la tecnología se traduzcan en un desarrollo socioeconómico efectivo.

Consecuentes con lo anterior, la IUMAFIS en el marco de un Modelo Pedagógico Autorregulador debe focalizar su mirada en la tecnología educativa, el aprendizaje personalizado (según las necesidades y habilidades individuales de cada estudiante), la infraestructura digital robusta (la infraestructura tecnológica debe ser sólida y confiable, con acceso rápido y fácil a internet de alta velocidad y a herramientas y recursos digitales), la flexibilidad y accesibilidad en aras a que la educación superior debe estar preparada para ofrecer programas de estudio flexibles, en línea y presenciales, para adaptarse a las necesidades de los estudiantes que pueden tener responsabilidades laborales o familiares.

Así mismo, la IUMAFIS debe promover el acceso equitativo a la educación para personas de diversos orígenes y circunstancias pesando en tres aspectos trascendentales: primero, en un enfoque interdisciplinario promoviendo la colaboración entre diferentes facultades y disciplinas, fomentando la investigación interdisciplinaria y la resolución de problemas complejos que requieran un enfoque integrado. Segundo, enseñanza práctica y en tiempo real, es decir, debería ofrecer oportunidades de aprendizaje práctico y experiencia en el mundo real, a través de pasantías, proyectos de investigación colaborativos con la industria, y programas de aprendizaje-servicio que aborden desafíos sociales y comunitarios. Y tercero, sostenibilidad Integrando prácticas y principios de sostenibilidad en la educación y en todas las operaciones universitarias, fomentando la conciencia ambiental y la responsabilidad social entre los estudiantes.

En definitiva, el desafío es urgente, apasionante y complejo. La ciencia y la tecnología han de jugar papeles esenciales en el proceso de desarrollo de una sociedad iberoamericana cohesionada, integrada por ciudadanos activos, pero su plena contribución depende estrechamente de la medida en que se las pueda incorporar en forma no traumática a las estructuras existentes y combinar con las tradiciones y las culturas prevaletentes. (Chaparro, 2010, p.40).

El fortalecimiento institucional, la formación de investigadores y tecnólogos, la creación de instrumentos de vinculación y difusión social de los conocimientos constituyen rasgos centrales de un programa de política científica y tecnológica para el fortalecimiento de la cohesión social y la conciencia de ciudadanía. (Albornoz, 2010, p. 34).

En concreto, las exigencias de un mundo que cada vez avanza a pasos agigantados desde la ciencia, la tecnología y la investigación no puede estar al margen de la universidad del

siglo XX, porque esta tiene un compromiso no solo con la comunidad local, también con la mundial por las demandas que surgen diariamente y que son inaplazables. Demandas que, además, visibilizadas en macroyectos de gran envergadura lograrán transformar la educación y que a su vez se revierta en una sociedad mejor formada y por qué no, más equitativa.

4. COMPONENTES DEL MODELO PEDAGÓGICO AUTORREGULADOR

4.1. Intencionalidades formativas:

Las intencionalidades formativas del Modelo Pedagógico Autorregulador propuesto para la Institución Universitaria Marco Fidel Suárez podrían establecerse desde tres categorías a saber:

La formación humana: sería inconcebible pensar un modelo pedagógico ignorando al centro de la educación, el estudiante como sujeto multidimensional. Acá desde una mirada integral a ese ser que se forma no se puede perder de vista el horizonte formativo que puede ofrecer una institución de educación superior donde el centro es el sujeto que aprende y más, dadas las connotaciones de ser Autorregulador.

En este punto se considerarían entonces como características predominantes: la comunicación efectiva, la inteligencia emocional, el trabajo en equipo, la adaptabilidad, el pensamiento crítico, el liderazgo, la empatía, la gestión del tiempo, el autoconocimiento.

La formación social: se consideraba en el punto anterior al sujeto como centro del proceso, pero él no puede desarrollarse de la mejor manera si lo hace en solitario, por eso la categoría de lo social porque solo en la medida en que se está al lado del otro de construye la sociedad, pero también el conocimiento. Acá vale la pena retomar la ley del doble desarrollo de Vigotsky (1979) cuando plantea que todo proceso ocurre dos veces en el sujeto, primero de manera individual y luego de manera social.

Esta formación se centra en el desarrollo de habilidades y conocimientos relacionados con la interacción y la participación en la sociedad. A continuación, se presentan algunas peculiaridades clave de esta formación: habilidades de comunicación interpersonal, conciencia social, resolución de conflictos, responsabilidad y adaptabilidad social.

La formación académica: diríase que en esta se conjugan las dos anteriores, porque primero que todo el hombre es sujeto, un sujeto social. Y luego, en esa interacción con el otro, y desde la mirada de Vigotsky (1964), el sujeto construye el conocimiento, un conocimiento que no se queda para sí, sino que revierte a la sociedad en el rol que como profesional pueda desempeñar.

Unido a lo anterior no puede dejarse de lado la investigación, la cual contribuye a la generación de nuevo conocimiento en diversas disciplinas. Este conocimiento es crucial para avanzar en la comprensión de fenómenos, resolver problemas y hacer descubrimientos innovadores. Asimismo, brinda a los estudiantes la oportunidad de

desarrollar habilidades críticas, como el pensamiento analítico, la resolución de problemas, la capacidad de investigación y la habilidad para trabajar de manera independiente

Son elementos importantes a considerar en este ítem: desarrollo de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales, investigación y desarrollo, pensamiento crítico, contribución social.

4.2. Currículo

El siglo XXI trae consigo un sinnúmero de cambios en todas las esferas: social, política, económica, tecnológica e indudablemente educativa. Todos estos cambios tienen un punto de partida, si se pudiera decir así, y es el desarrollo de los estudiantes que más adelante, e, incluso, ya, se convertirán en los profesionales que estarán encargados de que dichos cambios, los del siglo actual, se sigan dando, o, por el contrario, haya un estancamiento que los impida. Por ello es un compromiso de la universidad, en este caso, de la Institución Universitaria Marco Fidel Suárez propender por la formación de estudiantes con altas competencias que los prepare para el mundo de la vida en la cual se encuentran insertos. Pero lo que es delicado en este propósito es que su incursión en el mundo profesional laboral debe ser la mejor.

Ardila y Tolosa (2006) así lo expresan de manera contundente:

Durante las últimas décadas, las transformaciones políticas, económicas, sociales, tecnológicas y científicas de las sociedades modernas a nivel mundial, han tenido gran influencia en la educación superior, enfocándola puntualmente hacia nuevas formas para la adquisición y apropiación del conocimiento, el mejoramiento de procesos para su innovación y el desarrollo de capacidades para el aprendizaje. (p.70).

Indicado lo anterior, es preponderante que las instituciones de educación superior, pensando en un mundo cada vez más globalizado, construyan currículos pertinentes, especulando en que, siendo hijos de la aldea, los estudiantes son, en este mismo momento, ciudadanos del mundo. Es decir, un currículo con una visión amplia desde lo social, con una carga altamente crítica que no riña con el papel del docente, del mismo estudiante; ni con las metodologías en ese macrouniverso que es la universidad. Ya Toruño (2020, p.52) lo visiona cuando en un aporte manifiesta que es indicado considerar el currículo que:

Investiga, analiza y sistematiza el conocimiento sobre diseño, operacionalización, evaluación y mejora de los procesos educativos dirigidos

a la transmisión, reproducción, transformación y construcción de saberes, habilidades, destrezas, sensibilidades y actitudes en el marco de la educación formal.

Según el aporte de Toruño (2020), entonces, el compromiso es que se construyan currículos críticos, contextualizados, aptos, coherentes con las necesidades de la razón de ser de la educación, el estudiante. En este punto, Ardila y Tolosa (2006) agregan:

El mundo globalizado y su permanente cambio llevan en forma permanente a las instituciones de educación superior a replantear su quehacer y sus objetivos en pro de la formación de estudiantes autónomos, inquietos intelectualmente, reflexivos y con proyección en investigación para encaminarlos en la búsqueda de la metacognición.

En esta línea, en el texto Aportes de Vigotsky y la pedagogía crítica para la transformación del diseño curricular en el siglo XXI, Toruño (2020, p. 190) complementa a las ideas antes planteadas, que el currículo:

Requiere incorporar mecanismos para asegurar la integración de realidades socioculturales y voces diversas en el diseño curricular, asegurar la visibilidad de preguntas generadoras y cuestionadoras (el por qué y el para qué del currículo por diseñar) y, sobre todo, asegurar la flexibilidad curricular del programa de estudio para favorecer la constante interacción dialéctica entre individuo y sociedad, no como una acción inesperada, sino como una acción consciente, asumida y pensada desde la contextualización curricular.

Ahora bien, un currículo pensado para el siglo XXI conlleva a superar la visión restrictiva, puramente técnica, que evidencia la desconexión con el tipo de personas que se quieren formar, para este caso, en el ámbito universitario. Acarrea, además, pensar el currículo más allá de un propósito e intención instrumental. Es decir, pensar en la construcción de un currículo crítico. Londoño (2016, p.92-93) abona a este planteamiento cuando de manera clara y contundente expone las características de un currículo crítico:

No hace caso omiso de la cotidianidad (...), asume en su centro las prácticas pedagógicas; es decir, el currículo nace, se desarrolla, se actualiza y se reforma, desde las prácticas y no desde intereses ajenos a ellas (...). No es ajeno a las realidades locales (...). Propende por instaurar miradas profundas (...) Es la perspectiva emancipadora propia del enfoque, que instaura la necesidad de una mirada transformadora de la educación y a

partir de ella de la realidad social. (...). Un currículo en perspectiva crítica, es inclusivo.

Así las cosas, debe ser un currículo con una mirada crítica que posibilite pensar en el ser humano y en su cosmovisión, pero también, en las vicisitudes que debe afrontar en la cotidianidad; en esa medida se dará respuesta a las expectativas, deseos y esperanzas de los estudiantes. Un currículo que problematice la enseñanza, pero también el aprendizaje, que coadyuve a la formación de seres pensantes y reflexivos, que propongan solución a las dificultades que debe afrontar en la sociedad. Pensarlo de otra manera es perpetuar las prácticas que siglos atrás ha vivido la escuela y que no van en consonancia con la realidad, con la visión de mundo de los sujetos multidimensionales con los cuales trabaja la escuela. Ruiz (2017, p. 17) expone: “El diseño del currículo (...) representa una situación de responsabilidad en la que la escuela debe asumir una visión y reflexión crítica de los procesos de enseñanza y aprendizaje para nuestra sociedad en un mundo en constante cambio”.

Y más adelante, en el mismo texto *Currículo y didáctica*, Ruiz (2017, p. 21) así lo considera:

El enfoque del currículo para la vida también tiene una perspectiva de futuro, lo que significa incorporarlo a un sistema abierto de conocimiento. Así, incluye temas, contenidos, habilidades y valores que se relacionan con la cultura democrática, la multiculturalidad, la ética, y la postmodernidad, la vida afectiva, el desarrollo sustentable, la conservación ambiental, y la vivencia de los derechos humanos. En definitiva, se trata de un currículo con enfoque crítico.

En definitiva:

Tiene que ver específicamente con la idea de una educación pertinente (...) a las realidades y a la necesidad de transformación social; pertinente a las personas y a la posibilidad de construirse y construir un mundo mejor; pertinente para responder a problemas sociales como la desigualdad, la injusticia o el deterioro del medioambiente; en fin, pertinente para lo que ha de ser el verdadero sentido de la educación: el desarrollo integral de la persona humana y en ello el de la cultura y la sociedad. (Londoño, 2016, p.93).

4.2.1. Selección de contenidos curriculares

Pensar en la selección de contenidos curriculares en el marco del Modelo Pedagógico Autorregulador conlleva a una serie de premisas imprescindibles para esta análisis, la primera tiene que ver con que el currículo debe responder de manera inmediata a los desafíos asociados al desarrollo humano y social; concebirlo de otra manera sería perpetuar los modelos de antaño que mucho o nada le ha apartado a la educación, en este contexto, a la superior, porque la necesidad ingente es la de formar seres humanos, sujetos multidimensionales que le aporten a la sociedad, al territorio.

Es necesario que se produzca un “giro del aprendizaje” dentro del mundo académico para que pueda responder de forma adecuada e innovadora (...) para que sea “de mayor servicio al país y al mundo” (Boyer, 1990) en una época de modernización reflexiva y de sostenibilidad social. De acuerdo con Boyer, es necesario diseñar sistemas de aprendizaje críticamente reflexivos para poder afrontar los desafíos de la nueva modernidad, que serán las bases para extender una cultura académica del compromiso hasta un discurso sistémico-crítico del compromiso (Taylor, s.f, p. 19).

Y la segunda premisa, es obligatoriamente la que debe ser pensada desde el contexto; es decir, una educación que responda a las necesidades de una región, pero también de un país, al impacto que puedan generar los programas en la sociedad, a la forma en que se beneficiará la comunidad, la participación de los estudiantes y egresados, de lo que pueden llegar a hacer una vez terminen su ciclo de formación derivado del aporte ofrecido por la universidad. Es decir, la universidad Marco Fidel Suárez está llamada y así debe asumirlo, a ofrecer currículos “que permitan a los estudiantes actuar como ciudadanos globales, reconocer los derechos de los demás y trabajar hacia una mejora de las condiciones de otros en sus contextos locales, así como en los ámbitos nacional, regional y mundial”. (Taylor, s.f, p. 96). En esta línea se establece la relación con las intencionalidades formativas explicadas en párrafos anteriores.

En fin, la universidad debe pensar en las intencionalidades formativas, las competencias que pretende desarrollar, los propósitos de los programas, los agobios de la sociedad, en fin, una apuesta por la contextualización y la reconceptualización de los saberes (no solo cognitivos) en aras de no estar desfasados y “adoptar una visión más estratégica y colectiva del crecimiento y la evolución de los procesos innovadores de desarrollo curricular, estableciendo una planificación y una implementación realistas (a la vez que desafiantes) de los ciclos de fortalecimiento institucional”.(Taylor, s.f, p.99).

4.2.3. Concreción curricular y sus niveles

El siglo XXI trae consigo la necesidad de innovar en todo sentido, especialmente en el educativo, dado que lo que se construya en este ámbito repercutirá positiva o negativamente en la sociedad. Pero sin lugar a dudas, las intenciones en lo educativo deben ser las mejores, pues a ninguna institución educativa, y más siendo de orden superior, le gustaría deberle a la sociedad por no ofrecerle a los mejores profesionales con el perfil que hoy está necesitando, y no solo en su preparación profesional, también personal.

Durante las últimas décadas, las transformaciones políticas, económicas, sociales, tecnológicas y científicas de las sociedades modernas a nivel mundial, han tenido gran influencia en la educación superior, enfocándola puntualmente hacia nuevas formas para la adquisición y apropiación del conocimiento, el mejoramiento de procesos para su innovación y el desarrollo de capacidades para el aprendizaje. (Ardila y Tolosa, 2006, p. 70)

En esta misma línea, entonces, el diseño curricular se debe concretar para darle una línea de sentido a los procesos formativos de la universidad y así lograr lo que se propone, además, por lo que el Ministerio de Educación plantea desde la misma Ley general de educación. En consecuencia, se consideran como niveles de concreción del currículo: el macro, el meso y el micro currículo.

Nivel macro curricular: constituye el diseño curricular base, es el instrumento pedagógico que señala las grandes líneas de pensamiento educativo, las políticas educacionales, las grandes metas, etc. Es la pauta para el plan de acción que hay que seguir en los siguientes niveles. “Donde se expresa de forma descriptiva la concepción de hombre, de educación y sus propósitos, cuya expresión resumida será el perfil académico-profesional” (Casanova y Inciarte, 2016, p. 413).

Nivel meso curricular: entendido como ese nivel de la práctica educativa que favorece los puentes y las relaciones al interior del sistema curricular; como ese escenario que concreta la necesidad del cambio y de la renovación, fruto de procesos de autoevaluación permanente, de reflexión crítica y de lectura atenta de los contextos a los que se aporta desde una propuesta de formación académica. (Páez y Malagón, 2022, p.16).

Nivel micro curricular: se evidencia específicamente en los syllabus.

Este no solo contiene la definición de los resultados de aprendizaje esperados y los contenidos asociados, sino que también la especificación de las estrategias, metodologías, actividades y recursos a utilizar para obtener

los resultados de aprendizaje esperados; y los criterios y procedimientos evaluativos a considerar para monitorear los avances y logros de aprendizaje de los estudiantes” (Jerez, Hasbún y Rittershausseb, 2015, p.21).

En los mismos deben visibilizarse claramente los fundamentos del modelo Autorregulador: el sujeto multidimensional, la construcción de tejido social-territorio y la ciencia, tecnología, investigación, innovación.

4.2.4. Diseño curricular

En correspondencia con las intencionalidades formativas (humana, social y académica) de la IUMAFIS busca desarrollar los siguientes principios que se convierten en fundamentos y reglas prácticas para la gestión del currículo:

Identidad institucional: la identidad institucional y el diseño curricular están interconectados y deben trabajar en conjunto para garantizar que la universidad cumpla con sus objetivos y valores, ofreciendo una experiencia educativa coherente y significativa para sus estudiantes. Así mismo, la participación de profesores, estudiantes y demás personas de la comunidad educativa en el diseño curricular es esencial para asegurar que las perspectivas de la comunidad sean tenidas en cuenta y que haya un sentido de propiedad compartido.

En esta misma línea, al construir la identidad institucional en torno a la misión, visión y valores de la universidad el diseño curricular debe reflejar y apoyar dichos elementos fundamentales para garantizar coherencia y alineación. La identidad institucional también abarca la cultura académica de la universidad, por ello el diseño curricular influye en esta cultura al determinar cómo se estructuran los programas académicos, cómo se fomenta la investigación y qué tipo de actividades extracurriculares se promueven; aquí es donde se conjugan, entonces, la extensión y /o la proyección social de la universidad.

Otro elemento a considerar en ese binomio identidad institucional- diseño curricular es el relacionado con que la identidad institucional afecta la imagen y el posicionamiento de la universidad en el mercado educativo, en consecuencia, un diseño curricular bien alineado puede reforzar la reputación de la institución y atraer a estudiantes que comparten los valores y objetivos de la misma. “La identidad funciona como un elemento cohesionador que fundamenta el sentimiento de pertenencia. Es un proceso fundamental para la construcción del sujeto y la sociedad”. (Gaceta, 2013).

Gestión del conocimiento para el sector productivo y la revolución industrial: cada vez son más las exigencias en un mundo tan globalizado y en este aspecto la educación

tiene un gran compromiso, el de potenciar las competencias de los estudiantes, no solo las académicas, también las laborales, las investigativas, las del uso de las tecnologías y de otros saberes que indudablemente les favorecerán el seguir aprendiendo para la vida. Esto también implica estar revisando de manera continua la pertinencia de los currículos, no solo en la educación superior, pues todo es un proceso que inicia desde los primeros niveles de formación. Dicha revisión, entonces, debe evaluar la respuesta a las expectativas de las nuevas generaciones de profesionales que necesita el mundo de hoy.

Se formula la necesidad de una política pública en pro de una cultura de la investigación y apropiación social de la ciencia y la tecnología, que articule y comprometa al sector educativo, productivo y social en alianzas que mejoren la calidad y pertinencia de los procesos educativos, integrando la educación (...) desde una perspectiva de desarrollo sostenible local, regional, nacional y global. (González, 2009, p.5).

El Plan Nacional Decenal 2006-2016 para la educación superior:

Reafirma la necesidad de trabajar por un sistema (...) que, con alianzas académicas y laborales, se articule al sector productivo y consulte las necesidades de desarrollo territorial a través de currículos flexibles coherentes con las exigencias del entorno, y en el que las competencias de bilingüismo y manejo de las TIC son condiciones para el avance de la competitividad. (González, 2009, p.5).

Ahora bien, en párrafos anteriores se hacía alusión a cómo la institución universitaria Marco Fidel Suárez desde un Modelo Pedagógico Autorregulador debe propender por el desarrollo de un currículo crítico; se abona al mismo, entonces, el trabajo por competencias, pues no riñen, al contrario, se complementan. “La formación competencial está relacionada con las prácticas eficaces para resolver problemas y mejorar distintos contextos sociales; con la gestión responsable del conocimiento (...). Incorporar el concepto de competencia implica intensificar el carácter integral y la responsabilidad social de la formación universitaria”. (Yániz, s.f, p.2).

Flexibilidad curricular: la mirada a la flexibilidad curricular debe involucrar los diferentes niveles del currículo (el macro, el meso y el microcurrículo). Desde las perspectivas de las políticas educativas, “es importante contar con políticas que (...) permitan y favorezcan que las instituciones puedan construir proyectos educativos pertinentes para las características y el contexto de su comunidad educativa, en condiciones de equidad y excelencia” (Alcaldía de Bogotá, 2021, p.25). Surge entonces que al pensar en esta categoría el énfasis debe hacerse en poner en el centro del proceso de formación al estudiante por la misma condición que el currículo le ofrece, la de ser flexible.

A su vez, es importante que los proyectos educativos y mallas curriculares, en sí mismos, contengan elementos de flexibilización, permitiendo la movilidad estudiantil, las múltiples rutas de acceso y expresión de los aprendizajes y priorizando los más pertinentes para las necesidades sociales, económicas y culturales del siglo XXI. (Alcaldía de Bogotá, 2021, p. 25).

Como parte de dicha flexibilidad curricular, en la IUMAFIS los estudiantes tendrán la posibilidad de participar de proyectos interdisciplinarios o áreas de conocimiento común: Transformación digital, Taller de comunicación y Cátedra Marco Fidel Suárez. Tal como se puede inferir, “la flexibilización curricular se realiza para ofrecer las oportunidades de aprendizaje que cada estudiante necesita, pero esto no es posible hacerlo si no se parte de un proceso de reconocimiento de ellos”, así como ya se había planteado en líneas anteriores. (Alcaldía de Bogotá, 2021, p.26).

Internacionalización del currículo: puede definirse como la relevancia que tiene para la creación de modelos curriculares donde se formulen tácticas que garanticen a los estudiantes unas competencias y capacidades que les permita interactuar como futuros profesionales en un entorno internacional y globalizado.” Es el proceso institucional, tendiente a incorporar la dimensión internacional, multicultural y global dentro de los procesos académico y administrativo de la institución de educación superior, para lograr la excelencia en la calidad académica y la competitividad transnacional”. (Ramírez, 2013, p.13).

Por tanto, la institución incorpora la dimensión internacional como mecanismo para mejorar la calidad, la pertinencia y la relevancia de las funciones sustantiva de docencia, investigación, extensión y proyección social con el desarrollo y fortalecimiento de proyectos, convenios y redes de cooperación, a la vez brinda apoyo a los docentes, estudiantes, egresados y a la comunidad educativa en general para ampliar la capacidad de interactuar en diferentes contextos culturales, sistemas sociales y políticos sin barreras de idioma y cultura.

Ahora bien, la internacionalización es un proceso institucional de transformación continua que orienta el papel de la institución universitaria Marco Fidel Suárez frente a lo internacional y a los retos que plantea la globalización, contribuyendo a la creación de mecanismos y estrategias que permitan su participación acertada en el contexto mundial, por tanto, implica la incorporación de la dimensión internacional a la docencia, la investigación y la extensión y/o proyección social.

Además, la institución universitaria Marco Fidel Suárez se articula a un mundo cada día más interdependiente y multicultural, contribuyendo a su consolidación como una organización líder en educación superior en el contexto local, nacional e internacional que responda a los retos que plantea la globalización y contribuya al desarrollo responsable de la región (Municipio de Bello) a través del posicionamiento institucional en el contexto internacional, en los ámbitos académico, cultural y científico, defendiendo los recursos naturales y contribuyendo al fomento del desarrollo humano sostenible.

“Se precisa que las políticas, el proceso, los programas, los proyectos y las acciones de internacionalización deben impactar los tres ejes misionales de la educación superior, como son la docencia, la investigación y la extensión o proyección universitaria”. (Ramírez, 2013, p. 18). Unido a esto es prioritario incluir la pertinencia que supone:

Desarrollar la capacidad de lectura del contexto para identificar necesidades en formación de talento humano, tendencias del sector productivo y avances científico-tecnológicos relevantes. Sin embargo, este ejercicio enfrenta restricciones importantes para las instituciones educativas por su limitado acceso a información sectorial actualizada, por su débil capacidad para interpretar las tendencias en el mediano y largo plazo, por su dificultad para ver la dinámica laboral en su conjunto y con una perspectiva regional, nacional e, incluso, internacional y por la escasa convocatoria que tienen frente a los empresarios. (González, 2009, p.7)

Proceso de encadenamiento: atendiendo a lo anterior y siendo consecuentes con el currículo crítico, pero también basado en competencias, el cual debe ser pertinente a los tiempos, la IUMAFIS propone un currículo por encadenamiento entre niveles de formación que permita al estudiante que ingresa desarrollar su proceso formativo en menor tiempo, además de obtener su efectiva certificación en cada nivel de tal manera que le permita ejercer y vincularse de manera más pronta al mundo laboral.

Hoy es un lugar común reconocer el papel central de la educación en el desarrollo social, cultural y económico de los países. Responder a los retos de la sociedad contemporánea requiere la formación de un capital humano capaz de aprovechar la producción continua de conocimiento y transformarla en mejoras e innovaciones con miras a mejorar la productividad y competitividad nacional y, por ende, la calidad de vida de sus ciudadanos. (González, 2009, p.3).

4.3. Concepción de enseñanza

Pensar la enseñanza en el marco del Modelo Pedagógico Autorregulador y en el contexto universitario del siglo XXI implica iniciar diciendo que la escuela no está preparada para responder a los retos del pensamiento contemporáneo ya que aún están presentes los modelos heteroestructurantes en los que el estudiante es una tabula rasa carente de conocimientos y experiencias. Asimismo, ha asumido de manera irreflexiva un estilo de enseñanza de carácter expositivo centrado en la repetición que excluye toda posibilidad de construcción del conocimiento, que no consigue transformar el marco de interpretación del mundo.

Los anteriores planteamientos conllevan a repensar la academia sometiendo al análisis las actuales concepciones de conocimiento y de alumno sobre los que se funda la escuela. Y a este respecto ya se hacía alusión en los párrafos anteriores cuando se definía al sujeto multidimensional.

Entonces, qué es la enseñanza, la enseñanza es en primera medida una actividad sociocomunicativa y cognitiva que solo adquiere sentido y se vincula al aprendizaje. Para Pérez (2008, p. 81): “La enseñanza [es] un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos (...) provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana y (...) estimulando su experimentación en la realidad”.

Por lo anterior es que se expresaba al inicio de que al hablar de enseñanza hay que hacerlo inexorablemente en su conexión con el aprendizaje dado que, de unas buenas prácticas de enseñanza derivadas, por supuesto del maestro, dependerá un excelente desempeño por parte de los estudiantes. Se trata, entonces, de que el maestro avance en su concepción, pero también en la práctica de una buena enseñanza.” Así pues, para que el profesor/a pueda intervenir y facilitar los procesos de reconstrucción y transformación del pensamiento

y la acción (...) ha de conocer los múltiples influjos que (...) tiene lugar en la compleja vida del aula”. (Pérez, 2008, p.82). Así es que la enseñanza genera un andamiaje para facilitar el aprendizaje de algo que el aprendiz puede hacer si se le brinda ayuda.

En el contexto actual de la globalización, la internacionalización del conocimiento y el auge dinámico de las tecnologías de la información y la comunicación que exigen, cada día más, habilidades para la gestión de la información y el conocimiento, el sistema educativo en general y sus procesos específicos en particular requieren de un docente que, con liderazgo e idoneidad, se convierta en un gestor de procesos de enseñanza y de aprendizaje para no limitar al estudiante a la acumulación de conocimientos, sino más bien disponerlo al manejo adecuado de

herramientas que propicien, poco a poco, el aprendizaje autónomo y significativo. (Londoño y Calvache, 2010, p. 11-12).

En esta línea, son serias las implicaciones que conlleva pensar en la formación de seres humanos de los cuales no se puede ignorar su complejidad ni su multidimensionalidad. Esto involucra al maestro quien debe pensar en las mejores estrategias que posibiliten el desarrollo en todas sus facetas, pensar, además, en las metodologías acordes a sus necesidades, de lo contrario, se estaría hablando de una enseñanza descontextualizada desvinculada de la realidad y eso es precisamente lo que no quiere la educación universitaria del siglo XXI y menos aún bajo las exigencias de un mundo globalizado." Este hecho involucra, quizá con exigencia, que el profesor conozca las teorías educativas, modelos pedagógicos y estrategias didácticas que, junto con la epistemología, filosofía, sociología y pedagogía de los saberes, orientan la enseñanza y definen los aprendizajes". (Londoño y Calvache, 2010, p.13).

"Habida cuenta de que, como lo dijera Ortega y Gasset, "Enseñar no es transmitir ideas a otro, sino favorecer que el otro las descubra", apropie esas ideas y las utilice en su contexto y necesidad social". (Londoño y Calvache, 2010, p.21). Es en este punto donde vale la pena hacer relación con la importancia de trabajar desde el contexto, el territorio, para la construcción de tejido social. Punto de encuentro que hará de la educación y de la calidad de la misma el objetivo de la educación en la IUMAFIS desde el modelo que se ha venido proponiendo, el Autorregulador.

Es así que:

Cada modelo educativo requiere, entonces, que el profesor se pregunte y reflexione sobre las metas educativas a alcanzar y, así mismo, sobre la determinación de las estrategias adecuadas y pertinentes para desarrollar el acto pedagógico y, por supuesto, el aprendizaje deseado, en el conocimiento de que, según el modelo, hay un papel especial y específico a desarrollar sistemáticamente por el enseñante y por el enseñado (profesor-alumno). (Londoño y Calvache, 2010, p.21).

4.4. Concepción de aprendizaje

Los procesos universitarios están mediados por la enseñanza, la cual puede ser entendida como el escenario en el que son expuestas las mediaciones a propósito del saber y la cultura. Sin embargo, esta noción de enseñanza convoca una idea de aprendizaje, un aprendizaje que de acuerdo a los preceptos del modelo pedagógico planteado (el autorregulador) abarca tres tipos de habilidades: cognitivas, metacognitivas y afectivas. El aprendizaje autorregulado requiere establecer metas, estrategias para alcanzarlas y controlar el proceso mediante una constante autoevaluación del mismo. Sus principales

fases son planear, monitorear y valorar. De ahí que, las exigencias para lograr un aprendizaje significativo se circunscriben en los cuatro pilares de la educación: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (Delors, 1996, p. 8).

Teniendo claro lo anterior, es importante señalar que el propósito de toda acción formativa está relacionado con la construcción de aprendizajes; más allá de la naturaleza epistémica del área desde la que se enuncie el discurso, es preciso que las elaboraciones a las cuales se hace alusión estén en medio del marco procedimental y teórico universitario; lo que equivale a decir a que respondan a esos principios misionales que en últimas constituyen el referente matriz para la producción de saber en el marco de las acciones académicas que tienen lugar dentro de un programa de formación universitaria.

Ahora bien, existen algunos marcos generales que se enuncian desde los programas y configuraciones curriculares del profesorado universitario, ciertamente en ellos se indican las generalidades de los currículos y los ejes temáticos que han sido objeto de reflexión por la comunidad académica, y con los cuales el claustro universitario responde a las demandas de la sociedad del conocimiento, en ellos se hace alusión a los aprendizajes que se espera construyan los estudiantes y la relación que estos tienen con los procesos de enseñanza. Por lo que referirlos no será el objeto de este documento, lo que interesa es aludir a algunas consideraciones en torno a la manera como están relacionados con los ejes nodales de los programas, los productos investigativos y en general, con el hacer universitario.

En esta perspectiva, interesa la construcción de un conjunto de aprendizajes que se alejen de las prácticas conductistas en las que aprender es sinónimo de la referencia teórica de un concepto o la nominación enciclopédica del mismo. Esto demanda de la comunidad universitaria favorecer acciones estratégicas que les permita a los estudiantes determinar asuntos relacionados con el qué, el cuándo y el cómo dar cuenta de aquello que han aprendido (Mayor, Suengas y González, 1995). Son estas elaboraciones las apuestas derivadas del Modelo Pedagógico Autorregulador en el que la pregunta por el lugar de lo aprendido en relación con los territorios, la economía, la industria y la historia, entre otros, está presente desde la práctica de aula hasta el ejercicio profesional.

Este proceso pasa por determinar las estrategias de aprendizaje, que para el caso pueden definirse como el conjunto de acciones que son intencionadas a propósito de los ejes conceptuales de los espacios de formación; estas elaboraciones permiten construir objetos de enseñanza desde los cuales abordar los contenidos en contextos diversos y experienciales (Díaz-Barriga y Hernández, 2002), aspecto que para el caso del Modelo resulta de vital importancia toda vez que lo que se privilegia del aprendizaje es la manera como este es construido e integrado a aquello que ya se sabe, aspecto que sin duda resulta vital en esta concepción de la formación universitaria. Aquí es pertinente mencionar a

Ausubel (2002) con su teoría del aprendizaje significativo, que, para el ámbito universitario, se aplica a través de métodos que fomentan la conexión de la nueva información con el conocimiento previo, la presentación clara y estructurada del contenido, la relevancia y aplicabilidad de los conceptos, el aprendizaje activo, el pensamiento crítico y el aprendizaje colaborativo.

“El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1997, p. 2). Esto significa que para la Institución Universitaria Marco Fidel Suárez, centrarse en el desarrollo de aprendizajes pasa por permitir que la comunidad estudiantil construya un lugar de enunciación y acción propios, que les permita acceder y hacer uso de los saberes universales para intervenir y adaptarse a la sociedad a la que pertenecen; esta capacidad analítica, sumada a una preparación científica, capaz de garantizar una correcta toma de decisiones con el compromiso y responsabilidad por su propio aprendizaje es clave para favorecer la autonomía en los aprendizajes y es determinante, frente a la consolidación de las destrezas necesarias para la búsqueda de información, análisis, relación, aplicación y crítica propias de la dinámica universitaria; en síntesis que los preparar para el aprende a aprender.

La importancia de la metacognición para la educación radica en que todo (...) [sujeto] es un aprendiz que se halla constantemente ante nuevas tareas de aprendizaje. En estas condiciones, lograr que los alumnos “aprendan a aprender”, que lleguen a ser capaces de aprender de forma autónoma y autorregulada se convierte en una necesidad. Uno de los objetivos de la escuela debe ser, por tanto, ayudar a los alumnos a convertirse en aprendices autónomos. El logro de este objetivo va acompañado de otra nueva necesidad, la de “enseñar a aprender”. (Osses y Jaramillo, 2008, p.192).

En este sentido, el referente curricular de la Institución Universitaria Marco Fidel Suárez, entiende los aprendizajes como el vínculo de conocimientos y prácticas cognitivas y humanas que facilitan innovaciones cognitivas y cualitativas en las relaciones del individuo consigo mismo, con los demás, y con el contexto (físico, cultural y social).

Estas interdicciones en torno a lo que se aprende, se asumen como autorregulador en clave de dos. En primer lugar, dan cuenta de los elementos conceptuales básicos de los programas y que resultan imprescindibles para configurar los futuros aprendizajes que necesita el individuo para su desarrollo profesional, personal y social; no solo en el ámbito universitario, sino el devenir de la vida cotidiana, como un ciudadano activo en el mundo que participa de los procesos de toma decisiones en relación consigo mismo y el otro.

En segundo lugar, en tanto favorece la movilidad del pensamiento, los comportamientos, los principios axiológicos y en términos generales la vida de quien aprende. En síntesis, la configuración de aprendizajes en función de un Modelo Pedagógico Autorregulador incluye aquellos procesos por los que los aprendices personalmente activan y sostienen sus cogniciones, afectos y conductas de forma sistémica para alcanzar sus metas personales en situaciones académicas.

Al aproximarse a las aulas, los estudios sobre autorregulación han ido dando cada vez más atención a los procesos de colaboración social y andamiaje para usar esas estrategias (Paris y Paris, 2001). Va quedando cada vez más claro que la mirada de la investigación centrada en la autorregulación individual necesita complementarse con la de los procesos de regulación con los otros (Panadero y Järvelä, 2015). Más que entender la autorregulación como una característica personal, como ha predominado hasta ahora en la investigación, podría concebirse desde una perspectiva situada. (Trías y Huertas, 2020, p.26).

De acuerdo con lo anterior, es importante retomar lo expuesto por Mayor, Suengas y González (2015), quienes a propósito del aprendizaje plantean que asumirlo en relación con los referentes de la comunidad universitaria permite trasgredir una concepción tradicional frente al acto de aprender, a una perspectiva activa en la que la emergencia de los nuevos saberes están cruzados por el encuentro con los discursos académicos, los espacios sociales, las apuestas políticas y culturales de los grupos sociales y un intercambio dialógico permanente con la comunidad académica.

Esto pone en la escena, lo que ya se planteaba líneas arriba, del aprendizaje lo que para Ausubel (1997) se denomina como aprendizaje significativo, pero con una diferencia que aporta el modelo Autorregulador, dos elementos adicionales: la pregunta por la incorporación del nuevo saber a la realidad de quien aprende y el intercambio simbólico al interior de la comunidad universitaria.

De ahí que dentro los principios misionales de la universidad, se entienda el aprendizaje como la relación entre los postulados teóricos que orienta la acción universitaria y las representaciones que aporta la comunidad estudiantil desde las manifestaciones culturales que son llevadas a la universidad; con lo cual el aprendizaje es asumido como proceso de contraste, de modificación de los esquemas de conocimiento, de equilibrio, logrando de esta forma que este sea auto estructurante, es decir, dinámico y permanente (Ballester, 2002).

En esta misma perspectiva, Bruner (1988) indica que el individuo atiende selectivamente a la información, la procesa y la organiza a partir de los elementos que ya conoce y que

resultan relevantes frente a la tarea formativa en la que se inscribe. Esto lleva a pensar que, para lograr la articulación entre el discurso universitario y los intereses de los estudiantes, es vital entender su cosmovisión, lo cual no implica renunciar a los preceptos teóricos de la comunidad científica (ya señalo antes la importante de mantener una permanente interlocución); lo que se quiere problematizar son las adecuaciones metodológicas con las que son presentadas estas apuestas formativas a la comunidad universitaria; en clave de un Modelo Pedagógico Autorregulador el punto de referencia no es el objeto teórico en abstracto, sino más bien las posibilidades que este permite una vez es incorporado dentro de la praxis de los profesionales.

Ciertamente, dichos procesos requieren a su vez del manejo de estrategias y mediaciones a propósito de facilitar la consolidación de los nuevos saberes. Independientemente de la perspectiva, el Modelo Pedagógico Autorregulador acoge tres elementos que, sin ser taxativos dentro de sus implicaciones metodológicas, son presentados como prácticas alcanzables y que sin propósito de ser absolutas atienden la construcción de saber crítico, contextualizado y universal: la experiencia como referente para el aprendizaje, una relación dialógica con la academia y el conocimiento como construcción social.

4.5. Concepción de didáctica

La didáctica se concibe, en primera instancia, como una práctica, como una puesta en escena a tono con la coreografía de experiencias de desempeño, y en segunda instancia. Como el objeto de conocimiento de la pedagogía, a través del cual el maestro se relaciona con otras ciencias, disciplinas y saberes en un proceso de conceptualización y reconceptualización.

4.5.1 Estrategias didácticas:

Dentro del sistema educativo superior, la inquietud sobre la posibilidad de enseñar o no, desde estrategias didáctico-pedagógicas sigue siendo el centro de la preocupación, por la poca formación que en esta línea tienen muchos de los docentes.

En este sentido, autores como López (1999) entienden la estrategia como la “Secuencia de actividades intencionadas y deliberadas en las cuales se involucra conscientemente el individuo para lograr las metas que se ha propuesto” (p.19). Solé (1994) por su parte, expresa que “Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección [...] y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle

modificaciones cuando sea necesario” (p.69). Con esto, podría establecerse una clara diferenciación entre las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje. Las primeras, las que el docente utiliza para enseñar u orientar la comprensión del conocimiento, en las cuales; además de su saber disciplinar también se ve involucrada la familiarización que éste posee respecto a las características de desarrollo correspondientes a sus estudiantes, de sus particularidades culturales y familiares, sus experiencias previas y sus conocimientos, habilidades y competencias respecto a las disciplinas.

Aunque no se evidencia un acuerdo explícito para trabajar desde una postura didáctica en particular, se ve una tendencia hacia pedagogías activas en las que se reconoce la importancia del del trabajo del estudiante (lo que es coherente con la concepción de estudiante como “actor principal”, o sujeto activo); como metodologías de enseñanza se muestran: constructivas, inductivas y deductivas, experimentales, colaborativas, comunidades de indagación, lúdicas, clases magistrales, debates, entre otras. Esta diversidad metodológica busca poner al estudiante en relación con distintas experiencias que le permitan diversas mediaciones con el conocimiento y la forma de aprenderlo o construirlo.

4.6 Resultados de aprendizaje

Los resultados de aprendizaje se refieren a las habilidades, conocimientos y competencias que los estudiantes adquieren durante su experiencia educativa en la educación superior. Según Biggs y Tang (2011), los resultados de aprendizaje se centran en lo que los estudiantes son capaces de hacer al finalizar un programa o una asignatura, y se definen en términos de desempeño observable y medible. Estos resultados pueden ser generales, relacionados con habilidades transversales como la comunicación y el pensamiento crítico, o específicos, vinculados a un campo de estudio particular.

Existen diferentes dimensiones de los resultados de aprendizaje en la educación superior. En primer lugar, está la dimensión cognitiva, que se refiere al conocimiento teórico y conceptual que los estudiantes adquieren en su área de estudio. Esto incluye la comprensión de conceptos clave, teorías y principios, así como la capacidad de aplicar y analizar esa información en diferentes contextos. La dimensión cognitiva también abarca la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la capacidad de evaluar y sintetizar información.

Otra dimensión importante de los resultados de aprendizaje es la dimensión afectiva. Esta se refiere a los valores, actitudes y emociones que los estudiantes desarrollan durante su experiencia educativa. Incluye aspectos como la motivación intrínseca, el interés por aprender, la ética profesional y la responsabilidad social. La dimensión

afectiva es esencial para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes, y contribuye a su capacidad de adaptarse y contribuir de manera positiva en la sociedad.

Además, los resultados de aprendizaje también tienen una dimensión psicomotora. Esta se refiere a las habilidades prácticas y técnicas que los estudiantes adquieren en su campo de estudio. Puede implicar el dominio de técnicas específicas, la capacidad de utilizar herramientas y tecnologías relevantes, así como la destreza en la ejecución de tareas y actividades relacionadas con el campo de estudio.

La importancia de los resultados de aprendizaje radica en su capacidad para informar y mejorar la calidad de la educación superior. Al establecer claros objetivos de aprendizaje y evaluar el logro de esos objetivos, se proporciona retroalimentación tanto a los estudiantes como a los docentes. Esto permite identificar fortalezas y áreas de mejora, y tomar medidas para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, los resultados de aprendizaje también son fundamentales para la rendición de cuentas y la transparencia en el ámbito educativo.

Medir y evaluar los resultados de aprendizaje es un proceso complejo que requiere enfoques y herramientas adecuadas. En este sentido, se han desarrollado diferentes métodos y técnicas de evaluación, como exámenes escritos, proyectos prácticos, presentaciones orales, rúbricas de evaluación y portafolios, entre otros. Es importante que la evaluación sea auténtica y se alinee con los objetivos de aprendizaje establecidos, permitiendo así una evaluación integral y significativa del desempeño de los estudiantes.

Los resultados de aprendizaje también están estrechamente relacionados con los procesos de enseñanza. Un enfoque pedagógico efectivo y centrado en el estudiante puede facilitar el logro de los resultados de aprendizaje deseados. La planificación de actividades de aprendizaje activas y participativas, la retroalimentación constante, el uso de recursos educativos adecuados y la promoción de la colaboración y el pensamiento crítico son algunos de los elementos clave para fomentar el logro de los resultados de aprendizaje.

La institución de acuerdo a su modelo pedagógico y estructura macro, meso y micro curricular ha diseñado una manera de evaluar y dar cuenta del avance del logro de los resultados de aprendizaje en sus estudiantes.

4.7. Concepción de evaluación

La evaluación al interior de la institución universitaria ha de asumirse desde la perspectiva de la práctica, comprendiendo que en su desarrollo intervienen diferentes roles y sujetos que, aunque todos tienen una historicidad diferente, a partir de la participación se pueden

encontrar en escenarios de realización humana y de pluralidad. También, favoreciendo la humanización de las prácticas evaluativas y reconociendo que el saber se construye, crea y recrea gracias a que es el resultado del componente humano como factor determinante.

Consecuentes con lo anterior, la institución, a la hora de plantear directrices para desarrollar la evaluación, no puede hacerlo sin el reconocimiento de la existencia de unos sujetos que tienen toda una carga histórica y personal. Por ello, el asunto no radica en la calificación de lo mucho que se sabe, ni en la forma de evaluar, sino en reconocimiento de esas relaciones humanas, y obviamente políticas, que hacen parte de la evaluación y que deben ponerse en tensión con las construcciones culturales que fueron propuestas en la enseñanza.

Bajo este panorama, la evaluación se consolida como práctica porque implica y relaciona el saber pedagógico que el docente ha ido vigorizando a través de su formación, los aprendizajes que los estudiantes han elaborado, construido y aplicado en diferentes momentos de su preparación académica, las expectativas de estos dos sujetos frente al proceso educativo como tal, y los métodos y caminos que se siguen para llevar a cabo la acción evaluativa y las condiciones institucionales en las que esta se ubica.

Ampliando el espectro de discusión, Sacristán (2008) asevera lo siguiente:

En la actualidad, para la teorización didáctica, evaluar no sólo es el acto de comprobar el rendimiento o cualidades del alumno, sino una fase más, la final, de un ciclo completo de actividad didáctica razonablemente planificado, desarrollado y analizado. (...). Hoy se piensa en la evaluación como una fase de la enseñanza. Cualquier proceso didáctico intencionalmente guiado conlleva una revisión de sus consecuencias, una evaluación del mismo. La evaluación sirve para pensar y planificar la práctica didáctica. (p.214).

La evaluación en educación superior, de la cual se viene hablando, es aquella que hace referencia a los procesos de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo docentes y estudiantes que generan ejercicios de participación, encuentro y convivencia; una evaluación que se asume como la posibilidad para racionalizar la práctica preexistente, y los procesos políticos que en esta se consolidan. Se hace esta claridad porque, en este ámbito, y en lo que respecta a la evaluación son muchas las posibilidades que se dan: evaluar el contenido de una materia, el desempeño de los docentes, los materiales usados en los procesos, el funcionamiento de los escenarios de educación, entre otros; y ello hace necesario que se plantee la evaluación en conexión con la práctica para entender que, en estricto sentido, se hace alusión a esta desde la dimensión de las relaciones, los intercambios y las acciones de aprendizaje.

De otro lado, siguiendo la línea de Cerda (2000) la evaluación se define como “la acción de juzgar o inferir juicios sobre cierta información recogida directa o indirectamente de la realidad evaluada, atribuir o negar calidades y cualidades al objeto evaluado, o simplemente, medir la eficacia de un método o los resultados de una actividad” (p. 16). Además, desde los planteamientos más generales y clásicos, el mencionado autor desarrolla una nominación de la evaluación que interesa mucho al desarrollo del modelo Autorregulador, ella es entender la evaluación como una herramienta investigativa.

La noción de evaluación como herramienta investigativa y como objeto de investigación implica que se trascienda la mirada sobre esta como simple artificio que posibilita saber quién gana, o quién pierde, sino que en su desarrollo es necesario entender que, hay relaciones que se gestan entre los actores que la llevan a cabo, hay características propias de los procesos, y esta no solamente atañe a un saber, o a la adquisición de un saber.

Ahora bien, son muchas las visiones que pudieran considerarse de la evaluación, pero no puede dejarse de lado la constructivista. González, Hernández y Hernández (2007), plantean un significado de tipo constructivista sobre la evaluación, más centrado en su importancia y su función:

Desde una perspectiva constructivista la evaluación de los aprendizajes de cualquier clase de contenidos debería poner al descubierto lo más posible todo lo que los alumnos dicen y hacen al construir significados valiosos a partir de los contenidos curriculares. No interesan los aprendizajes memorísticos verbalistas, si no [sic] que se interesa en promover y valorar aprendizajes significativos. (p.127)

Volviendo a un elemento indicado anteriormente, el desarrollo de la evaluación como práctica, vale la pena retomar un planteamiento de Cardinet (Como se cita en Sacristán y Pérez, 2008, p.54): “La evaluación se reconoce como actividad, como uno de los puntos privilegiados para estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía”. De esta manera, el desarrollo de la evaluación desde el punto de vista de la práctica implica, sin lugar a dudas, la relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, con aquello que el docente hace, y con lo que el estudiante realiza como acciones propias de su ámbito de formación y desempeño, es decir, con aquello que evidencia sus avances y construcciones.

Ahora bien, porque el hecho de evaluar no es una acción esporádica o circunstancial de los profesores y de la institución escolar, sino algo que está muy presente en la práctica

pedagógica. Bajo estos términos, las prácticas evaluativas se constituyen en las acciones que los docentes llevan a cabo tanto en lo empírico, como en lo que tiene que ver con el saber para abordar, juzgar, analizar y reorientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque indudablemente, las actividades escolares emanadas de la evaluación tienen la función de abordar aquello que se socializa y lo que se incorpora a la vida y al conocimiento mismo.

Asimismo, las prácticas evaluativas son las acciones que se desarrollan en el seno de las comunidades universitarias para analizar el desarrollo de determinados ejercicios y formas de intervención. Dentro de estas, el objeto que es evaluado, como el actor que la desarrollan tienen gran importancia, y lo que surge de esta redonda en la identificación de las características de determinados procesos, en la búsqueda de caminos para mejorar. Por tal motivo, toda práctica evaluativa además de preocuparse por definir y corroborar los alcances conceptuales y los índices de aprendizaje, tiene que propiciar una acción formativa y de reconocimiento de la Otredad como camino para construir lo humano, y el respeto por lo que es el Otro, es decir, aquel que modifica, incide, diverge y comparte la realización de lo personal, de la subjetividad de cada uno de los actores que la llevan a cabo.

En esta línea, el campo de investigación en evaluación hoy asume que, desde los ámbitos técnico, científico y político es prioritario otorgar un valor especial al diálogo como concepto que permite pensar la evaluación como una actividad universitaria plural que hace posible la cualificación de aquello que se constituye en “objeto” de evaluación y que está íntimamente ligado a los preceptos misionales de la vida universitaria. Esta es la apertura que desde los postulados de la Institución Universitaria se quieren delimitar desde el Modelo Pedagógico Autorregulador precisiones que más que delimitar acciones concretas, buscan detonar reflexiones sobre la práctica universitaria y la creación de nuevos saberes.

Desde la perspectiva anterior, entonces, y enmarcando este proceso, la evaluación, como proceso de aprendizaje amerita tomar en cuenta formas de participación como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Procesos a los cuales no se puede dejar de hacer referencia y más en el marco del Modelo Pedagógico Autorregulador.

Para iniciar:

La autoevaluación oportuna es la que acompaña al monitoreo y aplicación de las estrategias y procedimientos autorreguladores del aprendizaje en cada materia o área de conocimiento. La que le permite al aprendiz saber y decir en cada momento del proceso cómo va, qué dificultad se le está presentando y cómo resolverla, y si es el caso retroceder o cambiar de estrategia. El hecho es que la evaluación formativa no tiene otro objeto que

conseguir que los estudiantes sean capaces de construir y aplicarse un sistema efectivo de autorregulación de su propio aprendizaje (Flórez,2000, p.8).

Lo que Flórez (2000) determina en el anterior aporte y que se lee entre líneas es que la evaluación formativa es la que da el protagonismo al estudiante; es inconcebible que en pleno siglo XXI la escuela (se hace alusión acá a la Universidad) esté interesada en perpetuar prácticas evaluativas tradicionales verticalistas que estén al margen del crecimiento cognitivo, procedimental y actitudinal del estudiante y que no le han posibilitado ser agente activo en el proceso de evaluación. Solo en la medida en que la educación provea de insumos al estudiante para que tome conciencia de su hacer con el conocimiento la educación saldrá avante y, por tanto, la sociedad misma.

Todos los sujetos insertos en el sistema universitario hablan de evaluación, pero cada uno conceptualiza e interpreta este término con significados distintos, lo que lo vuelve complejo, no sólo porque el proceso evaluativo tiene un gran contenido subjetivo en la intervención sujeto-sujeto, maestro-estudiante, sino porque también se nota que no basta con implementar diversas estrategias para evaluar si a la par no se analizan los procesos políticos, económicos y sociales que han incidido en la necesidad de introducir cambios sustanciales a las concepciones acerca de cómo y para qué educar.

4.7.1 Evaluación y resultados de aprendizaje

Establecidas las competencias se desarrollan los resultados de aprendizaje para el programa, y para estos, teniendo en cuenta los elementos conceptuales y teóricos que se proponen desde el modelo pedagógico, se asume la taxonomía de Bloom para la definición de los verbos y momentos de avance.

Figura 2. Taxonomía de Bloom y niveles de desarrollo.



Fuente: Tomado de <https://guiadeldocente.mx/que-es-la-taxonomia-de-bloom-una-definicion-para-maestros/>

Además de vincular dicha taxonomía en sus diferentes niveles, de orden mayor y orden menor se definió, para cada estructura macro curricular, tres ejes de formación que permitirán la evaluación, seguimiento, avance y realimentación del proceso formativo. Estos tres ejes son: el Conceptual, el Procedimental y el Práctico, los cuales a su vez dan cuenta de tres momentos de avance en los resultados de aprendizaje como son el nivel inicial, el intermedio y el avanzado, así:

- | | | | | |
|-----------------|---|---------------------|---|------------------|
| - Conceptual | → | Recordar, Comprende | → | Nivel Inicial |
| - Procedimental | → | Aplicar, Analizar | → | Nivel Intermedio |
| - Práctico | → | Evaluar, Crear | → | Nivel Avanzado |

Ejes y niveles para la evaluación de los Resultados de Aprendizaje, de acuerdo con la valoración de la taxonomía de Bloom.



Fuente: Elaboración propia

Con la definición de los resultados de aprendizaje para el programa, se postulan los cursos que conforman el plan de estudios y permiten desarrollar, en diferentes niveles y ejes, los resultados de aprendizaje establecidos.

La siguiente tabla es un ejemplo que representa el desarrollo de los cursos de acuerdo al nivel establecido y el resultado de aprendizaje que desarrollan.

Tabla 1. Distribución de los cursos de acuerdo con el resultado de aprendizaje al cual pertenecen.

Eje de pertenencia	Curso	RA1	RA2	RA3	RA4	RA5	RA6
Eje Conceptual – Nivel Inicial	C1			X		X	X
	C2		X				X
	C3	X					
	C4		X			X	
Eje Procedimental – Nivel Intermedio	C5	X		X	X		
	C6				X	X	

Eje de pertenencia	Curso	RA1	RA2	RA3	RA4	RA5	RA6
	C7				X		
	C8					X	
Práctico - Nivel Avanzado	C9			X			X
	C10	X			X		X
	C11		X		X		
	C12				X		

Fuente: Elaboración propia

Para el logro de los resultados de aprendizaje se han dispuesto las diferentes asignaturas que conforman el plan de estudios, estas vinculan en sus sílabos el resultado de aprendizaje relacionado con la asignatura y su estrategia y herramienta para la medición del mismo.

El sílabo contiene el resultado de aprendizaje del programa al que la asignatura le tributa, y en algunos casos, al resultado de aprendizaje institucional, estos últimos tienen una mayor acción y representación en los cursos del eje común institucional que han sido definidos en la estructura macro curricular de la Institución.

De acuerdo con el tipo de asignatura y eje de formación al que esta se vincula cada resultado de aprendizaje, al interior del programa se han señalado algunos medios (escritos, orales o prácticos), técnicas (en las que el estudiante participa o en las que el estudiante no participa) e instrumentos, que permiten la respectiva evaluación del aprendizaje en cada curso, en cada eje y en cada nivel, y finalmente para cada resultado de aprendizaje propio del programa.

En la siguiente figura, se representan estos medios, técnicas e instrumentos que ha sido referencia para la evaluación y medición del aprendizaje en las diferentes asignaturas, también se vincula como anexo al documento una rúbrica de evaluación de uno de los instrumentos

El proceso de seguimiento a las metodologías utilizadas para el logro de los resultados de aprendizaje, inicia desde el macro currículo, en la estructura institucional, hasta el micro curricular, en el desarrollo de los sílabos y el trabajo de aula permitiendo la consolidación de los procesos de evaluación desde la perspectiva de la calidad y la mejora continua.

En un primer momento, desde lo macro curricular, se define el perfil profesional del graduado que identifique los conocimientos, las capacidades, las habilidades y los alcances de la formación que implique contexto social, profesional y laboral.

Lo anterior, permite la generación de los resultados de aprendizaje del programa, a través de los cuales se evidencia el seguimiento y alcance de las competencias, de las cuales deberá dar cuenta el graduado en el ejercicio de su profesión, así como la pertinencia del programa.

Como tercer momento, se establece de forma cuantitativa un estándar de medición para evaluar el desempeño para cada resultado de aprendizaje en los diferentes ejes y niveles, además de incluir los resultados de pruebas Saber-pro, como elemento inicial, los cuales deben facilitar al programa el proceso de valoración.

Desde el meso currículo, se establece en que finalizando cada eje y nivel en el que se integra el plan de estudios, el estudiante pueda dar cuenta de las competencias alcanzadas, de su progreso. El comité de Autoevaluación definirá los tiempos y la ruta de evaluación.

Desde el micro currículo, el cumplimiento de los resultados de aprendizaje por asignatura, y el aporte de esta al resultado de aprendizaje del programa, permitirá el ejercicio de evaluación, seguimiento, control y realimentación que se requiere.

Finalmente, el análisis de la información que se recolecta y se compara con los estándares definidos para el cierre de cada eje y nivel, permitirán identificar los logros y oportunidades de mejora para avanzar y adecuar el proceso.

De acuerdo a lo anterior, la institución ha dimensionado tres momentos en los que pretende evaluar el avance y logro de los resultados de aprendizaje del programa, definidos en tres niveles IN: Inicial, I: Intermedio y A: Avanzado, en relación con los ejes de formación Conceptual, Procedimental y Práctico.

Como línea de base del proceso, se toman los resultados de las pruebas Saber 11 que permiten tener claridad o caracterizar el estado de ingreso del estudiante respecto a las competencias básicas, que servirán de apoyo en el tránsito por el plan de estudios y que se irán fortaleciendo en la medida que se avance.

Una vez concluido el nivel en el que se dé cumplimiento de las competencias adquiridas en los cursos propuestos para el nivel Inicial – Conceptual, permitirán identificar el progreso de los estudiantes. Dicho ejercicio se llevará a cabo en el comité de Autoevaluación. Así mismo, se hará para el nivel Intermedio – Procedimental, el cual se evalúa con los estudiantes que concluyen el respectivo nivel.

Finalmente, el nivel avanzado- Práctico, se medirá a través de instrumento entregado a los centros de práctica en los que se hará, a través de los empleadores, la evaluación del logro de los resultados de aprendizaje propuestos por el programa. Estos resultados, y posteriormente el ejercicio de medición con el sector empresarial, permitirán definir el impacto del desarrollo de los resultados de aprendizaje en los graduados, una vez ya se encuentran vinculados a su actividad laboral.

4.5. Concepción de maestro

La sociedad está en permanente evolución, es dinámica y no estática, por ello urge de la reconfiguración de los procesos de enseñanza y con estos, la del maestro. Entonces, ¿qué tipo de maestro necesita la sociedad del siglo XXI y más dentro del marco de un modelo Autorregulador? Son entonces, múltiples las características que tendrían que definirlo: un maestro líder, promotor de la vida, constructor de saber pedagógico, investigador, mediador en los procesos de metacognición, creador de estrategias para ayudar a aprender a aprender, innovador; sobre todo humano. “En fin, (...) sujeto de saber” (Martínez y Unda, 1995, p. 2).

Respecto al maestro como sujeto de saber pedagógico se retoma el aporte que hiciera Vasco (1997) y que ha servido de referente para muchos estudiosos en torno a este saber tan importante para la educación porque le da un status al maestro, el que se merece como intelectual de la pedagogía. Al respecto Mejía expone magistralmente:

La mirada sobre el quehacer del maestro destaca la especificidad de la naturaleza del saber pedagógico, porque lo ubica como un saber propio de un sujeto que no solo opera con las condiciones de la ciencia en el sentido más tradicional, sino que lo hace desde un arte específico inherente al ejercicio práctico de su profesión (Mejía, 2021, p.29)

Así, podemos afirmar que el sujeto de práctica se propone a sí mismo como objeto de un saber; estamos frente a un observador que se auto observa y se ve retado a pensar lo que hace; allí reconoce que debe preguntar no solo por quién es, sino por qué hace, por el cómo y dónde lo hace. (Mejía, 2021, p.30).

Ahora bien, este saber construido por el maestro es complejo como lo ratificó Vasco (1997) en su tiempo porque mirándolo desde otra perspectiva dicho saber va de la mano de otros aún más complejos, como lo son, por ejemplo, la investigación y de la mano de la misma, la escritura. Solo en la medida en que el maestro sistematice sus experiencias y las de a conocer ante la comunidad académica podrá hacer gala de lo que la autora en mención plantea. Quintero, Torres y Cardona (2006, p.281) así lo explicitan:

Diferentes autores en el mundo muestran la escritura ligada a las prácticas investigativas de los maestros. Mediante la escritura, el maestro traduce su actividad docente en actividad intelectual. Cuando el maestro convierte su experiencia en escritura, está abordando lo que Popper (1969:61) llama el *Mundo 3* constituido por el lenguaje humano a partir del cual se ha

desarrollado la cultura. En la búsqueda de un saber pedagógico, se necesita un profesor reflexivo, un profesional en acción capaz de generar conocimiento.

Solo en la medida en que el maestro investigue su hacer en el aula podrá hacer surgir nuevas estrategias y perspectivas de enseñanza que redunden en la calidad educativa. “Así, escribir pensando en la significación y la relevancia de las ideas (...) conduce al escritor a (...) contrastar puntos de vista, a cambiar sus percepciones e ideas, a fijar posiciones propias; en definitiva, a transformar sus procesos mentales” (Serrano, 2014, p.111). Por eso es que se denomina a los docentes como intelectuales de la pedagogía, porque un maestro constructor de saber pedagógico no puede demeritar los procesos de lectura, pero tampoco los de escritura. “Cuando los maestros escriben (...) logran vincular la teoría y la práctica, la investigación y la enseñanza (Quintero, Torres y Cardona, 2006, p. 282).

Ahora bien, pensando al maestro desde otra perspectiva, el aporte de Gómez, Muriel y Londoño (2019) es un llamado a la reflexión porque consideran una esfera diferente a la desarrollada en los párrafos anteriores, una más humana y tiene que ver con:

Repensar (..) la práctica pedagógica con el fin de ofrecer una educación más humana, que respete la diversidad cultural en todas sus dimensiones, que resalte el papel del lenguaje en la construcción del significado y el conocimiento, que promueva el diálogo, la crítica, la participación y que ayude a formar personas (...) creativas que contribuyan a construir una sociedad más democrática comprometida con el desarrollo humano y natural (...) (p.64).

Y a lo anteriormente argumentado vale sopesar que el siglo XXI adolece del fino humanismo que ha imposibilitado a los seres humanos a crecer, evolucionar, porque quizás el interés mayor de la escuela (acá se incluye a la Universidad) haya sido la formación intelectual descuidando otras esferas de ese sujeto multidimensional del que se hablaba en un anterior capítulo. Por ello es que la responsabilidad de la Universidad Marco Fidel Suárez es grande porque dentro de sus propósitos debe estar la búsqueda del sano equilibrio y, asimismo, propender por la formación de un profesional “mediador (...), un orientador que contribuya a un aprendizaje (...) de permanente construcción (...) para toda la vida (Gómez, Muriel y Londoño, 2019, p. 125)

Freire (como se cita en Rojas, 2009, p. 45) apoya esta idea cuando describe:

Es importante que el educador se forme en virtudes como el amor, el respeto a los otros, la tolerancia, la humildad, la escucha, el valor por la vida, la

apertura a lo nuevo, la disponibilidad frente al cambio, la constancia frente a las opciones, el rechazo a los fatalismos, la identificación con la esperanza, la defensa de la justicia, la resistencia crítica, la actitud abierta hacia los datos de la realidad que pasa por una preparación científica y técnica, pero que la supera.

Para muchos podrá ser muy romántico lo que se expone, pero un maestro, un profesional, el que se forma en la IUMAFIS debe ser considerado humano antes que todo lo demás, porque en el humanismo está la esencia de la vida misma, “en ese estadio de con-vivencia que es la existencia personal y humana es en el que se inserta la preocupación última por cómo educar en humanismo” refiere Restrepo (2022, p. 21-22). Y prosigue “En un contexto social que parece privilegiar el progreso y el desarrollo técnico y económico, por encima del desarrollo de las capacidades humanas de la persona” (Restrepo, 2022, p. 21-22)

Pero, ¿cómo lograr el tan anhelado humanismo? ¿Del que adolece la educación, pero también la sociedad? A este interrogante responden Remolina, Velásquez y Calle (2004) de una manera clara y contundente: “Como líder formador, debe privilegiar la vida por sobre aquellos intereses que atentan contra ella, darle sentido a su quehacer mediante la potenciación no sólo de saberes sino de valores esencialmente humanos” (p.265).

Y continúa:

La propuesta (...) pone de relieve las características esenciales que distinguen al maestro-líder, quien no ha de limitarse a ser un simple profesional de la educación, un académico encasillado y enclaustrado en la torre del saber, ajeno a los acontecimientos culturales, políticos, sociales y económicos de su contexto, sino un formador auténtico, un trabajador de la cultura y por ende un defensor de la vida. (p.265)

Si la educación es deficiente y adolece de hondos vacíos, es porque aún no se ha alcanzado a plenitud el perfil de maestro idóneo que se requiere para operar las transformaciones sociales exigidas por el nuevo siglo; para lograrlo, es preciso atender a las necesidades inherentes del profesional de la educación, tener claridad sobre lo que significa ser y actuar como maestro. (p.266)

Si bien es importante que el maestro asuma el rol de mediador y no de protagonista (magistrocentrismo, propio de los modelos heteroestructurantes) en la construcción del conocimiento para que aprenda a prender (no solo aprende el estudiante), para que logre la autonomía y llegue a procesos de metacognición lo humano debe convertirse en categoría subsumidora que le posibilite, es decir, primero ser humano y luego intelectual; la

conjugación de ambas categorías posibilitará mejores desarrollos, no solo individuales, también sociales que son bien importantes. Por eso como lo expresa Freire:

Contribuyo a crear la escuela que es aventura, que no le tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se niega a la inmovilidad. La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama, se adivina la escuela que apasionadamente le dice *sí* a la vida. Y no la escuela que enmudece y me enmudece. (2009, p. 70).

4.9 Concepción de estudiante

Dentro del marco de esta Propuesta, el estudiante es un sujeto activo, con capacidades para pensar, ser y actuar en diversos ámbitos del saber; cuenta con el espectro amplio de las inteligencias. Es un sujeto en proceso de construcción cognitiva, moral, ética, social y cultural, pues, aunque sea activo, no posee de manera endógena los instrumentos para recorrer solo el camino hacia el pleno desarrollo; por tanto, requiere que le “faciliten” problemas retadores, experiencias innovadoras, junto con conceptos, teorías, procedimientos y valores, que le permitan construir comprensiones cada vez más amplias y flexibles de los problemas

REFERENCIAS

Albornoz, M. (2010). Ciencia, tecnología e inclusión social en Iberoamérica. En Mario Albornoz y José López (editores), *Ciencia, tecnología y universidad en Iberoamérica*. (1ª edición, pp.1-216). Buenos Aires: Eudeba.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2021). Flexibilización curricular Una ruta para crear oportunidades de aprendizaje en el marco de la transformación pedagógica. Secretaría de Educación del Distrito. Bogotá.
<https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2022-01/Modulo%201%20-%20Flexibilizacio%CC%81n%20curricular.pdf>

Ardila, A. y Tolosa, I. (2006). Reflexiones sobre currículo y prácticas pedagógicas de los programas de rehabilitación de la Universidad del Rosario. Vol. 11 No 3 y 4 revista Ocupación Humana. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/285995166.pdf>

Ausubel, D., Novak., J. D., y Hanesian, H. (1997). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.

Ausubel. D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. 2ª edición, Barcelona: Paidós Ibérica.

Ballester, A. (2002). Ballester, 2002). El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula. España.
<https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/EIAprendizajeSignificativoEnLaPractica.pdf>

Bezanilla, M. (2018). El pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estud. pedagóg.* [online]. 2018, vol.44, n.1, pp.89-113. ISSN 0718-0705. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>.

Bruner, J. (1988). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Morata.

Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3

Casanova, I y Inciarte, A. (2016). Integración curricular del perfil por competencias a partir de un ordenamiento transversal. *Opción, Año 32, Especial No.13*. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048483021>

Centro del Profesorado de Córdoba. Educar en competencias.
<https://competenciasbasicascordoba.webnode.es/ás>

Cerda, H. C. (2000). La evaluación como experiencia total. Cooperativa editorial Magisterio. Colección Mesa Redonda.

Chaparro, F. (2010). Universidad, creación de conocimiento, innovación y desarrollo. En Mario Albornoz y José López (editores), *Ciencia, tecnología y universidad en Iberoamérica*, (1ª edición, p. 1-216). Buenos Aires: Eudeba.

Colina, L. (2007). La investigación en la educación superior y su aplicabilidad social. *Laurus*, vol. 13, núm. 25, septiembre-diciembre. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111479016.pdf>

Delors, J. (1996.). "Los cuatro pilares de la educación" En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO. https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf

De Zubiría, J. (2006): Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

De Zubiría, J. (2013). Modelo Pedagógico Dialogante y su Aplicación en la Escritura Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, Año 14, enero-diciembre.

Díaz-Barriga F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, México, McGraw-Hill.

Flórez, R. (2000). Autorregulación, Metacognición y Evaluación. Universidad de Antioquia. *Acción Pedagógica*, Vol.9, Nos.1 y 2. <file:///D:/Documents/Downloads/Dialnet>

Freire, P. (1989), *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI, ed. orig. en portugués de 1967 (trad. francesa de 1974, Paris: Les Éditions du Cerf)

Trías, D. y Huertas, J. (2020). *Autorregulación en el aprendizaje*

Freire, P. (2009). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Gamboa, L., Guevara, M., Mena, A. y Umaña, A. (2023). Taxonomía revisada de Bloom como apoyo para la redacción de resultados de aprendizaje y el alineamiento constructivo *Revista Innovaciones Educativas*. Vol. 25 / Número 38 / Enero - junio
file:///D:/Documents/Downloads/Taxonomia_revisada_de_Bloom_como_apoyo_para_la_red.pdf

Gómez, L; Muriel, L. y Londoño, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC *Encuentros*, vol. 17, núm. 02, pp. 118-131,

2019 Universidad Autónoma del Caribe

<https://www.redalyc.org/journal/4766/476661510011/html/>

González, M.; Hernández, A, y Hernández I. (2007). El constructivismo en la evaluación de los aprendizajes del álgebra lineal. La Universidad del Zulia. Maracaibo, Edo. Zulia. Venezuela. <https://ve.scielo.org/pdf/edu/v11n36/art16.pdf>

González, L. (2009). Articulación educativa y aprendizaje a lo largo de la vida. Periódico Revolución Educativa Al Tablero No 48. diciembre 2008-enero 2009. https://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalues-39241_tablero_pdf.pdf

Jerez, O., Hasbún, B. y Rittershaussen, S. (2015). El diseño de syllabus en la educación superior: una propuesta metodológica. Ediciones Universidad de Chile. Santiago, Chile. file:///D:/Documents/Downloads/SYLLABUS_01_dic.pdf

Institución Universitaria Marco Fidel Suárez. Página Web. <https://iumafis.edu.co/institucional/mision-y-vision/>.citar

Leal, A; Leal, C.D. (2013). Modernidad y postmodernidad: una discusión vigente. Música Cultura y Pensamiento. Vol. 5, N.º 5, pp: 87-97 <https://conservatoriodeltolima.edu.co/wp-content/uploads/2021/04/F-Modernidad-y-postmodernidad.pdf>

Londoño, P. y Calvache, J. (2010). Las estrategias de enseñanza: aproximación teórico-conceptual En Fernando Vásquez (compilador). *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didácticas en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. Universidad de la Salle. Bogotá, Kimpres. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117011106/Estrategias.pdf>

Londoño, G. (2016). La pertinencia del currículo crítico en la educación. Ruta maestra edición 15 mayo. Recuperado de: <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2018/10/Ruta%20Maestra%2015.pdf>

Longas, J.; Civís, M.; Riera, J.; Fontanet, A.; Longas, E.; Andrés, T. (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 15, marzo, 2008, pp. 137-151. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. Sevilla, España. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135012674011>

Manual para el asesoramiento psicoeducativo. Ediciones UAM, 2020 Ediciones Universidad Autónoma de Madrid Servicio de Publicaciones de la UAM Ciudad Universitaria de Cantoblanco. <https://libros.uam.es/uam/catalog/download/985/1792/1848?inline=1>

Manrique, L. (s.f). La participación de los estudiantes en la evaluación del aprendizaje.
file:///D:/Documents/Downloads/Dialnet-
LaParticipacionDeLosEstudiantesEnLaEvaluacionDelAp-5056855.pdf

Martínez, A. y Unda, M. (1995). Maestro: sujeto de saber y prácticas de cualificación. Revista Colombiana de Educación · Abril.

Mayor, J; Suengas, A. y González, J. (1995). Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar. Editorial Síntesis.

Mejía, M. (2021). El maestro y la maestra, como productores de saber y conocimiento, refundamentan el saber escolar en el siglo XXI. Educación y Ciudad No 29 Julio – diciembre.
file:///D:/Documents/Downloads/Dialnet-
ElMaestroYLaMaestraComoProductoresDeSaberYConocimi-5704951.pdf

Morán, L. (2006). De la teoría de la complejidad a la filosofía intercultural: hacia un nuevo saber. Revista de filosofía v.24 n.52 Maracaibo.
https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-11712006000100004

Moreno, C. (2012). La construcción del conocimiento: un nuevo enfoque de la educación actual *Sophía*, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 13, 2012, pp. 251-267
Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador
<https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846102011.pdf>

Moreno, A. (s.f.). El origen de la volición.
<https://www.uma.es/contrastes/pdfs/MON2009/ContrastesMON2009-11.pdf>

Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. Publicado en octubre de 1999 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – 7 place de Fontenoy – 75352 París 07 SP – Francia

Mediterranean University Instituto Roma, Italia.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18101917>

Muñoz, A. (2015). Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente. Compiladora Ruth Milena Páez Martínez. Bogotá; Ediciones Unisalle.
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117095042/Practicaexp.pdf>

Osses y Jaramillo. (2008). p.192). Metacognición: un camino para aprender a aprender. Estudios Pedagógicos XXXIV, N.º 1: 187-197.
<https://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>

Páez, R. y Malagón, R. (2022). Los proyectos educativos: mesocurrículo en movimiento. Revista de la Universidad de La Salle, (88).
<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2384&context=ruls>

Pérez, Á. (2008). Enseñanza para la comprensión. En Sacristán, G. y Pérez, Á. *Comprender y Transformar la enseñanza*. Madrid, Ediciones Morata.

Pozo, J. y Monereo, C. (2010). Aprender a aprender: cuando los contenidos son el medio Aula de innovación Educativa No 190 marzo 2010.

Quintero, J.; Torres, F. y Cardona, M. (2006). El maestro escribe su saber y su hacer. Lenguaje, 35(1). Universidad del Valle.
file:///D:/Documents/Downloads/kabolmos,+Gestor_a+de+la+revista,+469-1037-1-SM.pdf

Ramírez, H., Chiquito, T. y Alzate, I. (2018). La evaluación formativa: un cambio metodológico para los aprendizajes. Concepciones y realidades en la práctica. Revista Textos, N.º 22, p 33-44. Medellín, Colombia.

Ramírez, J. (2013). Internacionalización del currículo de los programas académicos universitarios. Tercer Simposio Internacional de Investigación en Ciencias Económicas, Administrativas y Contables - Sociedad y Desarrollo Cartagena de Indias, Colombia, 8, 9, y 10 de agosto de 2013. <https://www.unilibre.edu.co/bogota/pdfs/2016/3sin/B31.pdf>

Rojas, S. (2009). Concepción de maestro en Freire. Vol. 3 No. 6.
<file:///D:/Documents/Downloads/Dialnet-ConcepcionDeMaestroEnFreire-3998046.pdf>

Remolina, N.; Velásquez, B. y Calle, M. (2004). El maestro como formador y cultor de la vida. *Tábula Rasa. Bogotá - Colombia, No.2: 263-281, enero-diciembre.*

Restrepo, C. (2022). Humanismos en el siglo XXI: ¿Qué humanismo para qué sociedad? Medellín: Editorial EAFIT. (Ediciones Universidad EAFIT).
https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/31802/humanismos_en_el_siglo_XXI.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Ruiz, M. (2017). Currículo y didáctica. Bogotá D.C., Fundación Universitaria del Área Andina. Recuperado de:

<https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/1202/Curr%C3%ADculo%20y%20did%C3%A1ctica.pdf?sequence=1>

Sacristán, J. y Pérez, A, (2008). Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata, Madrid.

Santojanni, F. y Striano, M. (2006): Modelos teóricos y metodológicos de la enseñanza. México, Siglo XXI

Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas Stella Serrano Universidad de los Andes Mérida, Venezuela Lenguaje, 42 (1). <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf>

Silva Quiroz, Juan; Maturana Castillo, Daniela Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior Innovación Educativa, vol. 17, núm. 73, enero-abril, 2017, pp. 117-131 Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal, México.

Spíndola, O. (2016). Espacio, territorio y territorialidad: una aproximación teórica a la frontera. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México. Año LXI, núm. 228. Septiembre-diciembre.

Taylor, P. (s.f). El currículo de la educación superior para el desarrollo humano y social <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7932/06%20%2889-101%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Téllez, E. (2010). El sentido del tejido social en la construcción de comunidad. Polisemia No. 10, 9 -23, Bogotá. Julio – diciembre.
<file:///D:/Documents/Downloads/oariza,+170-630-1-CE.pdf>

Toruño, C. (2020). El currículum en el contexto costarricense: propuesta de definiciones para su conceptualización. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 15(1), 39-59. Recuperado de: <https://doi.org/10.15359/rep.15-1.2>

Universidad de Guadalajara. (2013). Identidad universitaria. Gaceta. <http://www.gaceta.udg.mx/Identidad-universitaria/Blog>

Vargas, N. (2010). La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural Signo y Pensamiento, vol. XXIX, núm. 56, enero-junio. Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia.

Vasco, E. (1997). El enseñar y la enseñanza. En: Ospina, H. y López, L. (Comps.). Pedagogías constructivistas, pedagogías activas y desarrollo humano. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Vasco, E. (1990). El saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía. En Díaz, M. Y. *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic.

Vásquez, A. (2008). Zygmunt Bauman: Modernidad Líquida y Fragilidad Humana Nómadas. *Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, vol. 19, núm. 3, julio-diciembre. Euro-

Vigotsky, L. (1964). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.

Vigotsky, L. (1979). Lev. S. Vygotski. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Weber, M. (2001). *El político y el científico*. Ed. Colofón.

Yániz, C. (s.f). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*. Num.1 Monográfico 1º Universidad de Deusto. http://www.redu.um.es/Red_U/m1/