

Guía para la formulación de los resultados de aprendizaje en los procesos curriculares de la Universidad del Atlántico

Una ruta para el aprendizaje desde la autonomía e identidad institucional

UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO

© noviembre 2022

COMITÉ CURRICULAR CENTRAL

Presidente

ALEJANDRO URIELES GUERRERO (Vicerrector de Docencia)

Secretario técnico:

REY ARTUROGONZALEZ GONZALEZ

COORDINADORES MISIONALES CURRICULARES DE FACULTADES:

ANGELA DE JESUS MARIN NIEBLES (Facultad de Bellas Artes)

WENDWEL ARCHIBOLD (Facultad de Ciencias Económicas)

HERNANDO MEZA ORTIZ (Facultad de Ciencias Jurídicas)

IVÁN VALENCIA MARTÍNEZ (Facultad de Ciencias Humanas)

JULIO ROMERO PABÓN (Facultad de Ciencias Básicas)

OSCAR DARIO CARDENA (Facultad de Arquitectura)

CRISTIAN SOLANO (Facultad de Ingeniería)

MARIA ESTHER TOBOS (Facultad de Ciencias de la Educación)

MARTA OSPINA HERNÁNDEZ (Facultad de Nutrición Y Dietética)

SIRCE CECILIA SALAS OSPINO (Facultad de Química Y Farmacia)

Asesores del Comité Curricular Central:

Facultad de Ciencias de la Educación

Invitados permanentes:

LEONARDO VARGAS DELGADO (Facultad de Ciencias de la Educación)

NEIL ANAIS TORRES LÓPEZ (Facultad de Ciencias Básicas)

Departamento de Calidad Integral de la Docencia

CLAUDIA PATRICIA MORA DÍAZ

(jefe del Departamento de Calidad Integral en la Docencia)

Equipo de Gestión Curricular del DCID:

GLADYS GREGORIA GAVIRIA GARCÍA

BRAYAN JOAQUÍN ARRIETA NUÑEZ

CAPÍTULO 1 DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y LAS COMPETENCIAS.....	3
1.1 Resultados de aprendizajes desde una perspectiva institucional	3
1.2 Definición de resultados de aprendizaje	5
1.3 Definiciones de competencias	7
1.4 Concepto de competencias básicas institucionales	7
1.5 Concepto de competencias genéricas o blandas	8
1.6 Concepto de competencias específicas o disciplinares	8
1.7 Concepto de competencias en la educación superior	8
1.8 El debate en torno al concepto competencias.....	9
1.9 Las competencias en el centro de la formación universitaria	11
1.10 Diferencia entre competencias y resultados de aprendizaje	11
CAPÍTULO 2 DE LOS PERFILES	14
2.1 Declaración de los perfiles y su importancia.	14
2.2 Perfil global de egreso institucional.....	16
2.3 Rasgos distintivos generales de egreso	16
2.4 Perfil de egreso del programa.....	17
2.5 Perfiles y resultados de aprendizaje de acuerdo con la naturaleza de los programas ('learning outcomes').....	17
2.6 Perfil de ingreso	17
2.7 Construcción y diseño del perfil global de egreso	18
2.7.1 Delimitar la cantidad de competencias.....	19
2.7.2 Redacción de los resultados de aprendizaje del programa	19
2.7.3 Estructura gramatical para la redactar los resultados de aprendizaje del programa	21
2.7.4 Elementos de la estructura gramatical	22
2.7.5 Taxonomías.....	22
2.7.6 Taxonomías sugeridas.	23
2.7.7 Sugerencias para la redacción del perfil de egreso	23
2.7.8 Concepto general del perfil	24
2.7.9 Declaración de competencias del perfil global de egreso (PGE).....	24
2.7.10 Desglose el perfil global de egreso en unidades de competencias.....	24
2.7.11 Relación de las competencias del perfil global con los resultados de aprendizaje del programa.	25
2.7.12 Validación del perfil propuesto	26
2.8 Socialización del perfil de egreso.....	27
CAPÍTULO 3 DE LA TRIBUTACIÓN CURRICULAR	28
3.1 Matriz de tributación curricular	28
3.2 Elaboración de la matriz de tributación curricular.	28
3.3 Estructura de la matriz	28
3.4 Matriz de tributación curricular de un programa.....	29
CAPÍTULO 4 DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN ACADÉMICA	33
4.1 Consideraciones generales.	33
4.2 Sugerencias para la redacción de los resultados de aprendizaje de las actividades de formación académica.....	34
4.3 Elementos de la estructura gramatical de los resultados de aprendizaje de las actividades académicas.	35
4.4 Pasos para la implementación de los resultados de aprendizaje de programas en oferta y programas nuevos.....	36
CAPÍTULO 5 DE LA EVALUACIÓN.....	38
5.1 Evaluación de los resultados de aprendizaje de las actividades académicas durante el itinerario formativo	38
5.2 Etapas del proceso de aprendizaje y sus niveles de dominio	38

5.3	Etapa 1. Nivel básico o de fundamentación.....	38
5.4	Etapa 2. Nivel de intermedio	38
5.5	Etapa 3. Nivel avanzado	38
5.6	Nivel de prácticas de la profesión.....	39
5.7	Evaluación de los resultados de aprendizaje de las actividades de formación académica.	39
5.8	Evidencias de los resultados de aprendizaje.....	41
5.9	Criterios de evaluación	¡Error! Marcador no definido.
5.10	Uso de las rubricas.....	41
5.11	Rúbrica holística y analítica.	41
5.12	Actividad de evaluación	42
5.13	Evidencias de la evaluación de las actividades de formación académica.	42
CAPÍTULO 6 DEL SILABO.....		43
6.1	Características del silabo	43

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Número de competencias del perfil	19
Tabla 2. Ejemplo de la matriz.....	28
Tabla 3. Competencias	29
Tabla 4 Matriz	30
Tabla 5 Datos generales	31
Tabla 6. Organización del sílabo	44
Tabla 8. Comparación.....	45

INDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Ruta del proceso	37
Ilustración 2. Niveles de dominio	40

INDICE DE IMÁGENES

No se encuentran elementos de tabla de ilustraciones.

PRESENTACIÓN

La Universidad del Atlántico a través de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), declara sus propósitos en relación con la estimulación y el favorecimiento de la reflexión permanente, proactiva y proyectiva, en forma organizada, en busca de consensos sobre la institución, su misión y visión, sus principios, valores y objetivos a fin de contribuir con la búsqueda de una formación de excelencia y con calidad de la educación.

En esa misma línea, la universalidad se constituye en uno de los objetivos fundamentales para posicionarse en el mundo de acuerdo con los estándares globales a partir de nuevos conocimientos, modelos teóricos, tecnologías y técnicas, asumiendo la educación superior y sus actualizaciones como elementos predominantes para la integración e inserción en la comunidad científica internacional, preservando y difundiendo las diversas expresiones culturales locales, regionales, nacionales e internacionales. Además, para facilitar y estimular la creatividad, la innovación, la flexibilidad, la integración a nivel multidisciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario, la pasión y el entusiasmo en las actividades de investigación, enseñanza, aprendizaje y proyección social.

De igual manera, la institución encamina sus esfuerzos académicos para lograr la formación integral de profesionales con alta estima de sí mismos, éticos, reflexivos, críticos, con sentido de pertenencia, sensibles a las problemáticas del entorno mundial, identificados con el desarrollo social sostenible, con capacidad para manifestar sus sentimientos positivos y negativos de manera respetuosa, así como también recibir con alteridad y tolerancia las perspectivas particulares de los demás. Por tanto, la organización de las políticas curriculares institucionales debe estar ajustada a los propósitos descritos en el Proyecto Educativo institucional (PEI) a fin garantizar que los programas académicos cuenten con una ruta que los guíe en la conformación, diseño y rediseño de sus currículos teniendo en cuenta lo establecido en los referentes estatutarios y normativos que rigen a las instituciones de educación superior (IES) en Colombia y el mundo.

Cabe mencionar que en agosto de 2019 se llevó a cabo el Foro Internacional de Sistemas de Aseguramiento de la Calidad para la Educación Superior en el que se presentaron las conclusiones sobre las tendencias internacionales en la evaluación de los aprendizajes en educación superior por parte del Instituto Internacional de la UNESCO para La Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), se dijo que **las nuevas demandas se deben atender con nuevas pedagogías y que, sin la medida de los resultados de aprendizaje, no hay evidencia de mejora.**

En consecuencia, la Universidad del Atlántico asume firmemente las nuevas perspectivas como una oportunidad para ponderar los aspectos que promuevan el desarrollo de competencias más allá de los contenidos programáticos; procesos formativos con nuevas pedagogías que tributen a la calidad de desempeño de sus egresados.

Agregando a lo anterior, la UNESCO declaró en el año 1958 que el "Currículo son todas aquellas experiencias, actividades, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor o tenidos en cuenta por él, en el sentido de alcanzar los fines de la educación".

Así pues, las directrices curriculares de nuestra universidad se caracterizan por reconocerse desde su propia identidad y compromiso permanente con la sociedad. Directrices que establecen las orientaciones para comprender y diseñar currículos estructurados de manera práctica y sencilla. En otras palabras, la comunidad académica debe tener claramente establecidas las orientaciones que posibiliten la organización del currículo en sus dimensiones macro, mezo y micro curricular.

Por consiguiente, la Universidad del Atlántico presenta en este documento las pautas curriculares para sus programas en general, como producto académico e intelectual de un colectivo que reflexionó, debatió y concluyó en el marco del consenso justo y respetuoso lo que hoy se erige como parte de la política curricular en torno a los nuevos requerimientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) establecidos para los resultados de aprendizaje.

Así las cosas, nuestra universidad reconoce su deber y compromiso social para orientar su quehacer pedagógico a partir de su propia filosofía con el firme propósito formar profesionales que puedan responder a los desafíos mundiales.

Por tanto, es de importancia el difundir estos criterios para que la comunidad en general conozca y contribuya con el desarrollo y fortalecimiento institucional.

Alejandro Urieles
Vicerrector de Docencia
Universidad del atlántico 2022

CAPÍTULO 1 DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y LAS COMPETENCIAS

1.1 Resultados de aprendizajes desde una perspectiva institucional

La Universidad del Atlántico como institución de educación superior pública determinó en su misión, la formación integral de alta calidad cimentada en la investigación y extensión desde unas bases científicas, éticas, humanísticas, tecnológicas, artísticas y con enfoque internacional, ratificando su compromiso con el desarrollo social y económico, así como a la conservación del patrimonio y la cultura, acorde con las dinámicas de la Educación Superior tal como está consignado en el Plan de Desarrollo Institucional 2022-2031 (PDI).

Desde la perspectiva de una formación integral, nuestro egresado podrá enfrentar retos de la vida profesional y resolverlos, contribuir con el desarrollo social sostenible evidenciando valores éticos, competencias sociales y profesionales con estándares de calidad en el marco de la actual globalización para la inserción en el campo laboral. Así pues, la institución le apuesta a una formación integral que depende inexorablemente de los resultados de aprendizaje declarados en los perfiles de egreso; perfiles que deben estar alineados con la realidad de los contextos en todas sus expresiones.

En esa misma línea de criterios, la UNESCO, plantea la necesidad de comprender la configuración de nuevos contextos a la luz de los adelantos científicos y tecnológicos, las nuevas tecnologías de la información, la mundialización de la economía y como si fuera poco, la crisis mundial sanitaria originada por una pandemia nos conminó a reinventar nuestras estrategias y metodologías al margen de la presencialidad. Es pertinente recalcar que el Proyecto Educativo Institucional del año 2010 (PEI) ya había establecido que los diferentes programas académicos ofrecidos por la Universidad del Atlántico, debían transformarse gradualmente superando los tradicionales planes de estudio diseñados sobre asignaturas aisladas, para pasar a unos que posibiliten la flexibilización e internacionalización de los currículos, la movilidad internacional y la formación integral, procesos que deben integrar alternativas tecnológicas que posibiliten al acceso a los ambientes virtuales de aprendizaje.

Esto por supuesto, se articula coherentemente con el Plan de Desarrollo Institucional 2022-2031 (PDI) el cual fue definido en el marco de las reflexiones de una comunidad académica que persiste en su propósito de construir una universidad diferente. Para tal fin, los Proyectos Educativos de los Programas (PEP) deben también sintonizarse en el mismo sentido para que sus currículos se alineen con nuestra misión, PDI, PEI y el Enfoque Pedagógico Emergente, Integrador e Interdisciplinar.

Cabe decir que nuestros estudiantes deben ser formados dentro de parámetros multiculturales para que interactúen en un mundo multicultural. Así pues, nuestros

currículos tienen que integrarse con la interculturalidad a través de las experiencias globales de vida de otras latitudes lo que permitirá a nuestros estudiantes comprender y vivenciar la diversidad cultural para desarrollar conciencia global.

Se espera entonces que, en el marco de lo expuesto, se evidencien en el egresado competencias interculturales que les permitan convivir y desempeñarse en contextos multiculturales con conocimiento de su cultura y la de otras culturas para resolver problemas interculturales relacionados con el ejercicio de su profesión.

Así las cosas, el desarrollo de competencias multiculturales tributarán a la internacionalización del currículo el cual no debería entenderse como “movilidad internacional y manejo de una segunda lengua”; estos son algunos factores considerados estrategias para la globalización del currículo; la formación mediada por un currículo internacionalizado tiene como objetivo el desempeño multicultural.

Como lo planteó Leask en el año 2015, la internacionalización del currículo es la incorporación de una dimensión internacional e intercultural en los contenidos del currículo, en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los servicios de apoyo de un programa de estudios.

En atención con lo anterior, es importante armonizar el perfil de egreso global a partir de la organización disciplinar de la carrera cuyas asignaturas o cursos contengan elementos internacionales.

Es decir, perfil internacional, plan de estudios internacionalizado y asignaturas con contenidos internacionalizados permite formar a los estudiantes para un mercado laboral globalizado teniendo en cuenta que los empleadores estiman el historial internacional de los egresados.

Por tanto, el diseño y rediseño del currículo deberá ajustarse a las necesidades de contextos multiculturales para que nuestra universidad sea compatible y comparable con los sistemas de educación de educación superior internacionales.

Cabe decir que estas orientaciones curriculares se justifican a partir de las necesidades que en materia de aprendizaje y sus evidencias, son manifiestas a través del tiempo considerando las distintas concepciones y experiencias de otras instituciones que fueron referenciadas.

Así mismo, los hallazgos de una investigación que desarrolló la Facultad de Educación al interior de la universidad, que fue acogida y estimada por el Comité Central Curricular, permitieron la aproximación y formulación de los resultados de aprendizaje (Learning Outcomes) tomando en cuenta que el conocimiento debe ser tributario de desempeños prácticos y funcionales frente a las demandas del sector productivo y los requerimientos de los empleadores.

Por otra parte, el Decreto 1330 del 25 de julio de 2019, Artículo 2.5.3.2.3.1.3. que trata de la Estructura administrativa y académica, en su literal b) al referirse a las Políticas institucionales dice que:

“(…)

La institución deberá dar cuenta de la existencia, implementación, aplicación y resultados del cumplimiento de las siguientes políticas institucionales:

1. Políticas académicas asociadas a currículo, resultados de aprendizaje, créditos y actividades.

(…)”

En ese orden de ideas, el concepto de resultados de aprendizaje (RA) es multi interpretativo según sea la mirada de las diferentes agremiaciones internacionales que detallan sin presunción de la verdad revelada, los criterios relacionados con la internacionalización de los currículos.

Al respecto, señala la literatura: “En la Declaración de Bolonia (1999) los ministros europeos de educación instan a los estados miembros de la Unión Europea a desarrollar e implantar en sus países un sistema de titulaciones basado en dos niveles, el grado y el postgrado, que sea a la vez comprensible y comparable entre todos los países acogidos al proceso, de modo que se promuevan la movilidad, las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores europeos mediante, entre otros mecanismos, la introducción de un suplemento europeo al título y un sistema común de créditos”. En sintonía con la tendencia a la globalización de la sociedad, se pone de manifiesto también la necesidad de fomentar la cooperación entre universidades y la flexibilidad de los sistemas educativos, teniendo siempre como telón de fondo los procesos de garantía de calidad”.

En virtud de lo anterior, la concepción de currículo que hoy se discute en los discursos globales que promueven la educación superior de alta calidad, es la de un currículo universal que procure una formación profesional globalizada. De manera pues que la flexibilización curricular en torno a esa universalidad debe ser uno de los factores relevante al momento de la creación, modificación y renovación de los registros calificados de los programas académicos.

Ciertamente, para lograr esa formación profesional global a través de un currículo universal, los resultados de aprendizaje globales son los que determinan la organización de los planes de estudio en relación con lo que se debe aprender y para qué sirve lo aprendido.

1.2 Definición de resultados de aprendizaje

Con respecto a la definición de lo que es un resultado de aprendizaje (Learning Outcomes), hay mucha literatura disponible y diversa, por cierto. No obstante, determinar cuál de ellas es la indicada como la mejor para redactar o declararlos, no sería objetivamente viable.

Frente a ese despliegue conceptual, es inevitable la incertidumbre al momento de elegir la indicada toda vez que las interpretaciones al respecto se ajustan a los criterios y

perspectivas de quienes estiman lo que debería ser la definición precisa de un resultado de aprendizaje.

En ese sentido, el MEN declaró en el Decreto 1330 del año 2019 la siguiente definición: Los resultados de aprendizaje son concebidos como las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico.

Esta concepción es una aproximación o alineamiento que se hace en Colombia para estar a tono con las tendencias de modelos curriculares a nivel mundial y los planteamientos del Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad (IAC-CINDA) el cual fue creado con la intención de promover e impulsar procesos asociados al aseguramiento de la calidad en la educación superior entre otros. Por tanto, la calidad de los procesos educativos se soporta en las evidencias de los resultados de aprendizajes y las capacidades de los egresados.

Por consiguiente, las instituciones de educación superior deben procurar la organización de sus currículos teniendo en cuenta los estándares y criterios de validez internacional ajustados a los contextos de operación de sus programas para que sean reconocidos internacionalmente. Así las cosas, debemos ejecutar nuestras acciones curriculares desde una mirada global para que nuestro currículo se internacionalice.

Por tanto, los resultados de aprendizaje se definirán para un programa académico específico y serán establecidos teniendo en cuenta las tendencias de las disciplinas que configuran la profesión, el perfil de formación que se espera desarrollar, la naturaleza, nivel de formación, modalidad del programa académico y los estándares internacionales

Aquí conviene determinar que los resultados de aprendizaje también son concebidos desde lo que se espera que los estudiantes demuestren al finalizar una asignatura o curso, taller, laboratorio entre otras actividades de aprendizaje; en otras palabras, estos resultados se declaran desde las actividades de aprendizaje.

Agregando a lo anterior, el “saber hacer” se constituye en la columna vertebral de la competencia sin desestimar la relación y efecto de los otros saberes relacionados con las competencias básicas y fundamentales como el saber estar, compartir, comunicarse, razonar, interactuar con los otros etc. En ese sentido, para que los egresados puedan resolver los retos de esas demandas laborales y evidenciar ser competentes, los programas deben dedicar los esfuerzos y recursos académicos necesarios para tal fin.

De ahí lo que la norma colombiana evalúe los resultados de aprendizaje de los programas y no los del micro currículo (asignaturas o cursos, talleres, laboratorios entre otras actividades de aprendizaje). Esto quiere decir que los programas podrán establecer resultados de aprendizaje micro curriculares bien sea por semestre, por año, por

periodos intersemestrales, o como bien lo consideren en las unidades académicas; eso será potestativo de los programas según sus necesidades y características.

1.3 Definiciones de competencias

Son las que se desarrollan en el ámbito de la educación previa, indispensables para abordar los resultados de aprendizajes de una carrera o profesión. Estas competencias permitirán a las personas adaptarse e integrarse activamente en la sociedad, así como también en el campo laboral; son tributarias de un proceso de formación y aprendizaje permanente a lo largo de la vida y de nuevas experiencias, lo que, en últimas, se constituye en un proceso de aprendizaje continuo y dinámico.

Para tal propósito, se podrían mencionar algunas como por ejemplo las competencias de tipo cognitivo, metodológicas y técnicas, la lectura, escritura, el cálculo matemático, la comunicación oral y escrita, la interacción con el mundo físico, el aprender a aprender, las culturales, artísticas, sociales y ciudadanas, entre otras.

1.4 Concepto de competencias básicas institucionales

En el Plan de Desarrollo Institucional 2022-2031 (PDI), la Universidad del Atlántico estableció los valores que influyen en el comportamiento y toma de decisiones frente a situaciones que requieren de los principios de actuación de un individuo socialmente competente.

Como valores institucionales que condicionan nuestro actuar social en la universidad y la vida están las siguientes:

Honestidad, responsabilidad, pertinencia institucional, transparencia, respeto, lealtad, tolerancia, eficiencia, libertad, liderazgo, pertenencia y sostenibilidad.

Estos se constituyen en los atributos sociales y profesionales identitarios de la institución; rasgos distintivos que nos diferenciarán de otras instituciones y que serán determinantes en las actuaciones de nuestros estudiantes y egresados frente a los retos de la vida en cualquier latitud.

Por otra parte, la Universidad del Atlántico ha establecido dentro de sus objetivos de formar integralmente a sus estudiantes, desarrollar un currículo que promueva la igualdad, que sume esfuerzos para sensibilizarlos frente a los cambios climáticos, el emprendimiento, la sana convivencia, el crecimiento económico, la paz y justicia social, un currículo inclusivo y respetuoso del otro, transformador de realidades y tributario a los objetivos de desarrollo sostenible (ODS).

1.5 Concepto de competencias genéricas o blandas

Son aquellas que se refieren a los aspectos actitudinales, valores, habilidades sociales y conocimientos generales que un individuo adquiere desde los primeros estadios de la vida.

En ese contexto, son consideradas como competencias genéricas la comunicación escrita, la lectura crítica, el razonamiento cuantitativo, competencias ciudadanas y el inglés u otra segunda lengua. Estas competencias se desarrollan a lo largo de la misma y se caracterizan por evidenciar los aspectos humanos de la persona. En ese sentido, las genéricas están constantemente presentes en todos los contextos sociales y en el desempeño.

Podría decirse entonces que las competencias genéricas tienen sus antecedentes en las competencias básicas, lo que las hace complementarias entre sí.

Entre las competencias genéricas podemos señalar la capacidad de trabajar en equipo, de adaptarse con respeto a los contextos, capacidad de tolerar empáticamente, dirimir en el marco del respeto a la justa diferencia, capacidad de asumir decisiones en el marco de la alteridad, comunicarse en otra lengua, interactuar con grupos multiculturales, la comunicación como vehículo social para la convivencia, pensamiento complejo, Tics, emprendimiento, trabajo en equipo, colaboración, procurar el bienestar de los demás, valoración de la diversidad cultural, cultura democrática, capacidad de adaptación, resolución de problemas, interactuar con grupos inter, multi y transdisciplinarios, contribuir con el desarrollo social sostenible (cuidado del medio ambiente), emprendimiento, aprender permanentemente, entre otras.

1.6 Concepto de competencias específicas o disciplinares.

Son las que se refieren al saber específico propio de una disciplina o programa. Estas se necesitan para desempeñarse en una actividad ocupacional determinada; desempeño máximo eficaz y asertivo, eficiente. Estas competencias específicas también llamadas disciplinares, son adquiridas a través de un plan de formación y aprendizaje relacionado con las áreas particulares de una disciplina o programa.

1.7 Concepto de competencias en la educación superior

Las definiciones de competencia son muy variadas y diversas. Sin embargo, en su mayoría, tienen elementos comunes que, en medio de sus diferencias, parecen iguales. A su vez, podría decirse que el **desempeño** es una palabra común en la mayoría de esas definiciones.

Ante la creciente expectativa de los registros calificados y la acreditación de alta calidad de los programas de formación superior, las universidades y en general todas las Instituciones de Educación Superior del país, a través de sus organizaciones, comunidades académicas, investigadores y demás críticos y teóricos, se han movilizado e incursionado en torno a las temáticas, resultados de aprendizaje, competencias,

currículo y evaluación con el fin de argumentar sus procesos transformadores y, es unánime la apreciación de que no existe un consenso entre investigadores y diseñadores de políticas sobre el concepto de competencia.

Al respecto, Mineducación, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) publicado en octubre del 2021, mencionan que *“el panel de expertos con los órganos de evaluación del I Foro Internacional de Resultados de Aprendizaje 2020, logró abordar las inquietudes que se presentan entorno a los RA, dentro de las cuales se destacó el siguiente interrogante: ¿Una competencia es igual a un RA? Aquí se hace alusión a que los RA y las competencias se complementan. Desde el CNA, las **competencias le pertenecen al individuo y se desarrollan a lo largo de toda su vida profesional, haciendo que la persona sea más competente**; mientras que los RA están pensados para el programa, tienen una temporalidad muy definida y sirven para evaluar tanto los logros alcanzados por los estudiantes en sus aprendizajes como el programa”*.

En atención a lo que se dice de las competencias en el texto anterior, estas están directamente referidas a las actuaciones actitudinales evidenciables en el comportamiento individual y la interacción social; algunos las denominan **competencias blandas, genéricas o transversales** entre otras consideraciones las cuales no se remiten a un campo específico del saber, así como tampoco a una asignatura o curso, sino que se encuentran inmersas en las actuaciones del diario vivir de un individuo.

Por otra parte, esas competencias genéricas son recíprocamente tributarias de los resultados de aprendizaje de un programa, pues una persona es competente cuando en su desempeño evidencia tanto las genéricas como las disciplinares o específicas de la carrera.

Dicho de otra manera, ser competente va más allá de tener conocimientos o destrezas; es actuar estratégicamente movilizandolos aprendizajes generales de la carrera para responder satisfactoriamente frente a las demandas reales de contextos complejos.

1.8 El debate en torno al concepto competencias

La coherencia de los resultados de aprendizaje con las competencias y, la necesidad de concertar un concepto claro y preciso de ellas en el proceso de formación es un aspecto para evaluar a efectos de la acreditación de los programas académicos en alta calidad en el contexto del Acuerdo 002 de 2020 del CESU¹ el cual señala “El programa académico de alta calidad realiza una definición explícita de las competencias que pretende desarrollar en sus estudiantes y demuestra coherencia entre las competencias definidas y el nivel de formación, resultados de aprendizaje definidos y demás aspectos curriculares”. Se resalta el requerimiento “definición explícita de las competencias” para orientar los referentes conceptuales en dos sentidos; uno, dar respuesta a los lineamientos de las políticas de calidad en los programas académicos que oferta la

¹ Característica 24 en el Factor 5. Aspectos académicos y resultados de aprendizaje

universidad y, dos, ofrecer a la comunidad académica argumentos teóricos desde donde se soporte la renovación curricular con una propuesta educativa que, en principio, se presenta como novedosa y reciente en el campo de la educación por ser un tema de moda, pero que en los teóricos de la educación, es un tema trajinado y controvertido.

Lo cierto es que en la actualidad las competencias están siendo asumidas como una moda, donde como dice Tobón: *“lo importante es relacionar toda situación educativa con dicho término, sin importar la rigurosidad con la cual se haga, puesto que el sólo hecho de mencionar la palabra, da validez a lo que se hace, ya que está dentro del discurso socialmente aceptado”*. (p, 57)

Hablar de competencias y particularmente de un enfoque por competencias en el proceso de enseñanza aprendizaje de formación profesional es, como dice Tamayo (2016) que sin darnos cuenta se está *“legitimando otra forma de ser maestro, otra forma de ver la educación, otra forma de asumir la pedagogía y con ello se alteraba la cultura escolar”*.

En el momento nos ocupamos de las competencias por ser un tema vinculado a la calidad de la educación que, al relacionarlas con los resultados de aprendizaje, se presentan como instrumento para asegurar el mantenimiento de altos estándares de desempeño de los profesionales en formación, sin embargo y, de acuerdo a la revisión bibliográfica realizada, coincido en afirmar igual que otros teóricos que, aún no se han determinado cambios y efectos desencadenados en la pedagogía, en especial en lo que tiene que ver con los diseños curriculares y evaluativos de las IES del país.

Consultados los críticos, tampoco han podido explicar el afán en las políticas del Estado de la medición y el control estandarizado, mediante la evaluación en los sistemas educativos.

Como sea, lo observado es que nos alineamos con las tendencias educativas a nivel mundial y no de ahora, sino de mucho tiempo atrás, porque si observamos lo dicho por González y Wagenaar (2003) editores del Proyecto Tuning² (2003) citado por Tamayo (2016) *“este recurso simbólico de las competencias, en la educación superior europea, aparece como el nuevo paradigma educativo”*. Dice que este paradigma implica el cambio en la concepción del aprendizaje, centrado en la aplicación de lo aprendido a nuevos contextos, *“saber cómo actuar o la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones...”* (p. 81). Se refiere a un desempeño operativo e instrumental, más que en conocimientos y contenidos disciplinares, es así como lo enuncia el concepto de competencia: el manejo de unas habilidades posibles de traducir en saber hacer.

² La propuesta del Proyecto Tuning partió de dos universidades privadas y fue acogido por la Unión Europea para integrar un Espacio Europeo de Educación Superior. “Es el proyecto de mayor impacto creado por las Universidades Europeas para responder al reto de la Declaración de Bolonia y del Comunicado de Praga”, con un claro interés en sus bases de un área económica para la Unión Europea (González y Wagenaar, 2003, p. 17)

Volviendo al concepto, retomamos a lo dicho por Tobón (ídem) que por el sólo hecho de mencionar la palabra competencias, “*da validez a lo que se hace, ya que está dentro del discurso socialmente aceptado*”, para decir que, el concepto de competencias se ha convertido como en una especie de campo de batalla conceptual entre los teóricos e investigadores pedagogos, sociólogos, psicólogos y por su significado entre los mismos lingüistas, además que, desde las diferentes disciplinas y desde su ciencia, se reivindican el origen del concepto y la ilegítima extrapolación hecha por otros campos del conocimiento científico.

1.9 Las competencias en el centro de la formación universitaria

Según Yániz³ (2008) en su Artículo “*Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado*”. Lo particular para ella, es que sitúa el concepto de competencias en el centro de la formación universitaria además que resalta los cambios que se producían en la educación superior en México en los años 80s, muy semejantes al debate que hoy en Colombia nos ocupa entorno a los resultados de aprendizaje. Dice que incorporar el concepto de competencia en la educación superior implica intensificar el carácter integral y la responsabilidad social de la formación universitaria y, evocando a David McClelland⁴ define competencias como “*el conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para desempeñar una ocupación dada*”.

1.10 Diferencia entre competencias y resultados de aprendizaje

La literatura y documentación conocida al respecto es bastante amplia y variada por lo que al final de cuentas, al haber tantas definiciones de la una y de la otra, lo que realmente existe es una gran indefinición. Además, la cercanía entre sus significados genera confusión e interpretaciones que se justifican a partir de las posturas y planteamientos individuales.

Para comprender lo que podría ser una cosa y la otra, revisemos qué es un aprendizaje y qué es un resultado de un aprendizaje. Un aprendizaje es un proceso continuo de mejora

³ Profesora titular de la Facultad de Psicología y Educación y directora de la Escuela de Doctorado (Deusto International Research School DIRS). Imparte Psicología de la Educación y Desarrollo en los grados de Educación Primaria, Educación Social y Trabajo Social; Aprendizaje y desarrollo de la personalidad en el Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria; y es miembro del claustro del programa de doctorado en Educación. Miembro del equipo de investigación Deusto Education Research (eDucaR) dedicado a la investigación de los procesos de enseñanza para el éxito en el aprendizaje y el desarrollo. Su investigación y publicaciones de los últimos años versan sobre el aprendizaje y desarrollo a lo largo de la vida; la competencia para aprender; y el diseño e impacto de la formación de personas, docentes e investigadoras (<https://orcid.org/0000-0002-5964-1561>)

⁴ David McClelland (1917 – 1998) fue un psicólogo, académico y científico estadounidense. Se hizo famoso con su trabajo sobre la motivación en la Teoría de las Necesidades. Profesor de psicología en los años 70 de la Universidad de Harvard. Se desempeñó allí como presidente del Departamento de Psicología y Relaciones Sociales y fue considerado uno de psicólogo más citado del siglo XX.

en el que se desarrollan acciones conducentes al logro del resultado de ese proceso. Tal resultado de ese aprendizaje puede ser la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes que tributen al desempeño relacionado con un oficio.

Desde ese entendido, las competencias explícitas en el perfil de egreso serán materializadas en los resultados de aprendizaje de un programa. Dicho de otra manera, si el resultado de ese aprendizaje es la acción que demuestra un estudiante cuando diseña, por ejemplo, entonces se puede decir que tiene la competencia para diseñar. Así las cosas, los resultados de aprendizaje se expresan en primera y tercera persona del singular con verbos en presente simple y las competencias en términos de capacidades con el verbo en infinitivo.

A manera de ejemplo, se analiza parte del perfil de egreso de un programa.

Al finalizar el Programa de Arquitectura, el egresado está en capacidad de diseñar casas flotantes utilizando materiales reciclados para resolver problemas de vivienda social en las comunidades que viven alrededor de los lagos.

En este ejemplo la competencia es **diseñar** y el resultado de aprendizaje para esa competencia se expresaría como sigue:

Al finalizar el Programa de Arquitectura, el egresado **diseña** casas flotantes utilizando materiales reciclados para resolver problemas de vivienda social en las comunidades que viven alrededor de los lagos.

La diferencia entre estas dos expresiones radica en el giro que se da a la redacción del verbo; las competencias se redactan en infinitivo y el resultado de aprendizaje del programa se redacta en tercera persona del singular. Es importante resaltar que los resultados de aprendizaje del programa deben ser impactados por los resultados de aprendizaje de las asignaturas evidenciados al finalizar una actividad de aprendizaje.

Conviene decir entonces que el diseño curricular de un programa será organizado teniendo en cuenta **COMPETENCIAS, RESULTADOS DE APRENDIZAJE DEL PROGRAMA** declarados en el perfil de egreso y **RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE ASIGNATURAS**.

Las competencias se desarrollan durante del proceso formativo y continúan en desarrollo lo largo de la vida. Sin embargo, a la luz del D. 1330 de 2019, los resultados de aprendizaje declarados en el perfil de egreso se consolidan como competencias del macro currículo, mientras que los aprendizajes evidenciados a lo largo del proceso formativo se constituyen en resultados de aprendizaje del micro currículo.

En otras palabras, las competencias del programa se presentan de manera amplia y general y los resultados de aprendizaje del micro currículo se plantean específicamente,

aunque ambas tengan la misma estructura en su redacción. Es decir, el verbo, el objeto, el contexto, el cómo y la finalidad.

De cualquier modo, los resultados de aprendizaje del programa se evidencian en el desempeño frente a situaciones auténticas del mundo real y los resultados de aprendizaje del micro currículum a lo largo del itinerario de formación.

Agregando a lo anterior, se podrían inferir tres tipos de resultados de aprendizaje a saber:

1. Resultados de aprendizaje del programa (Learning outcomes, competencias o RA declarados en el perfil de egreso) considerados como el norte de todo el itinerario formativo.
2. Resultados de aprendizaje de asignaturas o cursos tributarios de los RA del programa.
3. Resultados de aprendizaje transversales referidos a las asignaturas o cursos únicos comunes a varios programas. Por ejemplo, la asignatura **BASES NEUROLÓGICAS DEL APRENDIZAJE** aparece en todos los planes de estudios de los programas de licenciatura adscritos a la Facultad de Educación. Así pues, los resultados de aprendizaje declarados para esa asignatura deben ser exactamente los mismos para todos esos programas.

Habría que decir también que el o los resultados de aprendizaje de la asignatura INGLÉS, común a distintos programas de la universidad, sean los mismos para cada uno de ellos y con una aplicación posterior en el campo disciplinar de la carrera.

A manera de resumen se podría decir que los resultados de aprendizaje de un programa (Learning Outcomes) se concentran y consolidan en el perfil de egreso; estos aprendizajes del programa se nutren con los resultados de aprendizaje de las asignaturas o cursos. Así pues, cuando los resultados de aprendizaje del programa se movilizan para resolver problemas del campo laboral de la profesión se dice que es un egresado competente.

Se debe agregar que los resultados de aprendizaje del programa (Learning Outcomes) se conjugan con las actuaciones evidenciadas a lo largo del trayecto formativo como producto del desarrollo de las competencias blandas o genéricas también conocidas como transversales.

Así las cosas, el perfil de egreso debe integrar las competencias genéricas y los aprendizajes específicos del programa.

CAPÍTULO 2 DE LOS PERFILES

2.1 Declaración de los perfiles y su importancia.

El perfil global de egreso es el que reúne de manera general, las competencias o atributos relacionados con el desempeño social y laboral en contextos glociales e interculturales que debe demostrar un estudiante de cualquier programa académico de la Universidad del Atlántico al finalizar el trayecto formativo.

Se constituye en esa declaración que establece la institución ante las problemáticas de una sociedad dinámica a través de una formación que evidencie aquellos valores del ser en sintonía con la naturaleza e identidad profesional de un programa; se constituye en el norte o punto de llegada proyectado al final del itinerario de aprendizaje señalado en cualquiera de las carreras que ofrece la Universidad del Atlántico lo que permitirá a los estudiantes egresar con estándares de calidad en el marco de la actual globalización para la inserción en el campo laboral.

Independientemente de la variedad de definiciones, en todos los casos el concepto de competencia se centra en los resultados del aprendizaje, en lo que los profesionales en formación son capaces de hacer al término del proceso educativo, y en los procedimientos que les permitirán continuar aprendiendo en forma autónoma a lo largo de la vida. Se resalta la acepción de la terminación o finalización del proceso educativo y el continuar aprendiendo para concluir que, indiscutiblemente tanto los resultados de aprendizaje como las competencias tienen relación directa con el perfil de egreso.

García (2020) citando la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, (2015) define perfil de egreso como el “conjunto de rasgos, capacidades, habilidades, conocimientos y competencias que, aunados a ciertas actitudes, permiten que la persona sea acreditada legalmente por una institución educativa, a fin de que sea reconocida dentro de la sociedad como un profesional”.

Este perfil contiene los atributos o competencias observables en el desempeño laboral cumplido por el egresado frente a problemáticas reales del contexto real de la profesión. Esos contextos reales de la profesión son intervenidos por la movilización de los saberes procedimentales, cognitivos y actitudinales de manera integral y no separadamente para resolver esos problemas. Saberes implícitos y explícitos en los resultados de aprendizaje.

Es importante resaltar que el perfil de egreso debe contener competencias genéricas y específicas. Las genéricas están relacionadas con los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que todo egresado debe evidenciar y dominar al finalizar su proceso formativo. Es decir, son aprendizajes transversales que siguieron en desarrollo durante el tránsito por el programa. Las específicas son las relacionadas con la disciplina o carrera.

En términos generales, el perfil de egreso declara las características competenciales que los programas de la institución esperan desarrollar en el profesional a formar.

Entiéndase como:

- Saber procedimental el que se aplica en el desempeño de alguna tarea, es decir, saber hacer.
- Saber cognitivo se refiere al tratamiento de la información, análisis, formulación de hipótesis, deducción, razonamiento para resolver problemas y lo relacionado con el conocimiento.
- Saber actitudinal referencia el saber ser y el saber actuar, a las relaciones ínter e intrapersonales, proactividad, creatividad, confiabilidad, flexibilidad, resiliencia, empatía, confianza en sí mismo, solidaridad, comprensión para mejora los desempeños.

En ese orden de ideas, el perfil de egreso debe responder a unas necesidades del contexto social local, regional, nacional e internacional. Por tanto, deberá estar alineado con los resultados de aprendizaje del de plan de estudios de acuerdo con el nivel de formación; si es de pregrado, no debe tener características de post grados y viceversa, por ejemplo. EL perfil de egreso debe ser claro en su redacción, así como la elección de los verbos los cuales deben ser objetivamente observables y evaluables. Por ejemplo, un resultado de aprendizaje que se declare como sigue; *el egresado tiene la capacidad de sentir empatía frente a las problemáticas del ... ¿Cómo se podría observar o evaluar objetivamente el sentir?*

Para la elaboración o diseño del perfil, hay que tener en cuenta el sello distintivo de la universidad y del programa; deben reflejarse en ese perfil de egreso y en coherencia con el enfoque pedagógico de la institución. Es importante considerar la pertinencia disciplinar, el campo de desempeño y los años requeridos para el logro de ese perfil.

En términos generales, la Universidad del Atlántico asume el diseño de sus perfiles de egreso en un currículo asentado sobre las competencias. Ese perfil de egreso se declara en la medida que se da respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo vamos a contribuir con la formación de la persona?
- ¿Cuáles son valores humanos que debemos reforzar o fomentar?
- ¿Qué profesional queremos entregar a la sociedad?
- ¿Qué capacidades tendrá para saber hacer, saber saber y saber ser?
- ¿Cómo van a responder frente a las situaciones problemáticas de la vida laboral?
- ¿Cuáles son los alcances del itinerario de formación y aprendizaje?
- ¿Cuál será ese rango distintivo que lo identifica como egresados de la UA frente a otras instituciones?

Por lo anterior, el perfil de egreso debe ser la directriz de referencia para que cualquier programa académico o carrera oriente el diseño de sus resultados de aprendizaje

esperados en los planes de estudios. No obstante, las facultades tendrán la responsabilidad de avalar el diseño, actualización, validación, evaluación y retroalimentación de los perfiles de sus programas para implementar las mejoras que a lugar hubiere.

Otro aspecto relacionado con el perfil de egreso es la diferencia que este presenta con el perfil profesional. Muchos egresados consideran que las necesidades del campo laboral no son abordadas del todo en el trayecto formativo; los problemas reales de la vida laboral se aprenden en el ejercicio del diario vivir. Se debe agregar que el perfil profesional como tal, se consolida después del egreso y no cuando egresan. Así las cosas, el Comité de Prácticas de la Profesión debe estar muy atento a esos requerimientos de desempeño profesional para que los currículos se actualicen y ajusten con base en la cotidianidad del trabajo afín a la profesión.

En conclusión, una cosa es el perfil de egreso o salida que da cuenta de la finalización o cumplimiento de un itinerario de formación basado en situaciones simuladas de desempeño y que al final de ese itinerario, se comprueben los resultados de aprendizaje declarados para el programa y otra cosa es el nivel de desempeño profesional que se alcanza después del egreso y consolidado transcurrido unos años.

Lo dicho hasta aquí supone que la oficina de egresados es la que verificaría el grado de desempeño profesional del egresado para posteriormente, declarar profesional al egresado.

Así pues, se espera que estas orientaciones sean lo suficientemente útiles para que los Comités Curriculares de Programas puedan desarrollar el trabajo académico que les corresponde.

2.2 Perfil global de egreso institucional

La Universidad del Atlántico declaró su misión a través del Plan de Desarrollo Institucional 2022-2023, la formación integral de alta calidad cimentada en la investigación y extensión desde unas bases científicas, éticas, humanísticas, tecnológicas, artísticas y con enfoque internacional.

2.3 Rasgos distintivos generales de egreso

El egresado UA se distingue como un individuo sensible frente a los cambios climáticos y el crecimiento económico, gestor de paz y justicia social, respetuoso de la otredad, transformador de realidades, con solvencia emocional para interactuar con equipos multidisciplinares en contextos inter y multiculturales promoviendo la sana convivencia, con pensamiento crítico divergente, emprendedor, tributario a los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), con competencias globales que le permita tener una perspectiva de mundo más amplia y resolver problemas globales.

2.4 Perfil de egreso del programa

El perfil se construye estimando las perspectivas de la filosofía institucional, el enfoque pedagógico, la misión, visión y valores declarados en el PDI, el PEI, el PEF, el PEP y las apreciaciones de los docentes que regentan asignaturas o cursos de las distintas áreas establecidas en la estructura de los planes de formación y aprendizaje, los titulados o egresados cuya información determina las posibles carencias o excesos de los programas, el sector empresarial que en últimas es el que concreta el nivel de actuación del profesional en el campo disciplinar de desempeño, las estadísticas del comportamiento del campo disciplinar, las expectativas de los contextos locales, regionales, nacionales e internacionales y la diversidad que proponen a nivel de inclusión y los grupos de investigación de la disciplina (*cada programa académico podría definir una línea de investigación relacionada con la disciplina*). Posteriormente, se validará la propuesta de ese perfil bajo el criterio de juicio de expertos para finalmente aprobar por la instancia que corresponda, el perfil de egreso del programa.

Cabe decir que, para la elaboración de un perfil de egreso, se deben considerar **las realidades de situaciones auténticas de los contextos o ámbitos de desempeño y las necesidades que estos evidencien** para lo cual, el concepto de los empleadores es fundamentalmente determinante.

Este proceso será liderado por el comité curricular del programa quien, una vez elaborado el perfil global de egreso, lo presentará a manera de propuesta al Consejo de Facultad quien mediante acto administrativo lo aprobará para su adopción e implementación.

2.5 Perfiles y resultados de aprendizaje de acuerdo con la naturaleza de los programas ('learning outcomes')

La cantidad de resultados de aprendizajes del programa a declarar en el perfil no debe constituirse en una situación insostenible al momento de evaluarlas, así como tampoco plantearlas de manera que sean inalcanzable para los programas o carreras. Aunque no existe una reglamentación que estipule la cantidad de resultados de aprendizajes en el perfil de egreso, se recomienda una proporcionalidad según sea la duración de la carrera o programa; se sugiere que un programa cuya duración sea de dos años no declare el mismo número de resultados de aprendizajes que las de un pregrado programado para una duración de cuatro a cinco años, por ejemplo.

Sin embargo, literatura especializada sugiere 5 a 10 resultados de aprendizaje para un programa y considera esencial incluir una cantidad mínima de resultados.

2.6 Perfil de ingreso

Se define como el conjunto de atributos particulares relacionadas con unos mínimos académicos evidenciables que permiten al aspirante entrar a un programa universitario. En el marco de ese conjunto de atributos, se debe evidenciar en el ingresante la capacidad de aprender según sean los diferentes espacios de aprendizaje; de ser

receptivos y con mente abierta; desarrollar sus potenciales, ser creativo y propositivo, asociarse gradualmente con los distintos contextos sociales. Así mismo, recopilar toda la información necesaria para determinar la coherencia entre lo que ha aprendido y lo que va a aprender; esto con el fin de establecer su estado académico en relación con el programa el cual deberá organizar acciones que permitan la articulación entre la formación preuniversitaria y la carrera de tal manera que el currículo se sintonice con las necesidades de los nuevos universitarios acompañados de un programa de nivelación y apoyo institucional o del programa.

Así mismo, la Universidad del Atlántico se identifica con un individuo entusiasta, optimista y deseoso de ser útil a la sociedad en desarrollo; una sociedad necesitada de una reinención a través de la deconstrucción para la construcción de una mejor sociedad.

En relación con la admisión de estudiantes a los programas de la Universidad del Atlántico, los comités curriculares de programas podrán realizar sus pruebas atendiendo a las características y naturaleza de los mismos; esto garantizará en gran medida, seleccionar a los estudiantes que, según sus capacidades, vocación o talentos, se identifiquen con el programa a partir de las consideraciones de los expertos en las líneas académicas rectoras de la disciplina. Por otra parte, la universidad debe considerar las características naturales que son inherentes al individuo considerando su acervo social, sus creencias, sus competencias sociales, sus perspectivas particulares, es decir, recibirlos desde lo que ellos son y no desde lo que la universidad es, toda vez que los admitidos llegan con una historia, una vida, un género, con sus conflictos y con sus ideologías.

Preguntas orientadoras.

¿Cuáles son las aptitudes, actitudes y conocimientos que debe evidenciar el aspirante?

¿Cuáles competencias debe mostrar el aspirante en relación con el programa de su elección?

¿Qué tipo de evaluación se realizará para evidenciar los aspectos de relevancia para el ingreso?

Como institución que se declara inclusiva desde la profundidad de la inclusión, la universidad posibilita la entrada de ciudadanos con opciones económicas por debajo de las expectativas financieras de otras entidades educativas.

2.7 Construcción y diseño del perfil global de egreso.

Para la construcción y diseño del PGE se deben tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Delimitar la cantidad de competencias del programa
- Redacción de los resultados de aprendizaje del programa
- Estructura gramatical para redactar los resultados de aprendizaje del programa.
- Elementos de la estructura gramatical
- Taxonomías

2.7.1 Delimitar la cantidad de competencias.

Para delimitar la cantidad de competencias que conformarán el perfil global de egreso de un programa UA, se debe tener en cuenta la naturaleza y duración del programa. Además, el tiempo total del trabajo académico expresados en créditos de formación necesarios para que el estudiante logre los resultados de aprendizajes previstos en las actividades académicas de formación. Véase la tabla siguiente:

Número de competencias sugeridas para el perfil global de egreso				
Programas tecnológicos	Mínimo	A discreción	Máximo	A discreción
Programas de pregrado	Mínimo	4	Máximo	Entre 5 y 10
Programas de post grados	Mínimo	3	Máximo	Entre 4 y 5
Especializaciones	Mínimo	3	Máximo	Entre 4 y 5
Maestrías	Mínimo	3	Máximo	Entre 4 y 5
Doctorados	Mínimo	3	Máximo	Entre 4 y 5
Post doctorados	Mínimo	3	Máximo	Entre 4 y 5

Tabla 1. Número de competencias del perfil.

Para el desarrollo de ese ejercicio es indispensable la participación y consenso de todos los actores académicos del programa y en especial aquellos docentes que desarrollen actividades de formación relacionadas con una o varias competencias del perfil global de egreso. Es importante mencionar que el Comité Curricular de Programa debe acompañar este proceso para posteriormente sugerir al Consejo de Facultad la aprobación del perfil propuesto.

Nota. Téngase en cuenta que mientras más competencias declare en el perfil, más resultados de aprendizaje del programa deberá declarar. Así las cosas, el tiempo para que el comité de verificación de las competencias de la profesión evalúe e implemente las mejoras correspondientes, podría exceder las 16 semanas establecidas para cada periodo académico.

Lo nota anterior se fundamenta en lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el Artículo 2.5.3.2.3.2.4. del Decreto 1330 en los Aspectos curriculares literal e) Mecanismos de Evaluación cuando se refiere a los instrumentos de medición y seguimiento que permitan hacer los análisis necesarios para la oportuna toma de decisiones, con el propósito de mejorar el desempeño de profesores y estudiantes con relación resultados de aprendizaje establecidos en el programa.

2.7.2 Redacción de los resultados de aprendizaje del programa

En este paso se presentan los criterios a seguir para redactar los RA del programa.

Elección del verbo. En cuanto a la elección del o los verbos, no existe una directriz que determine la cantidad exacta en la redacción de un RA. Cabe mencionar que los encargados de la construcción de los RA, podrán sugerir la cantidad de verbos siempre que sea posible evaluar las acciones descritas por esos verbos.

Téngase presente que los verbos declarados deben ser evaluables en los tiempos establecidos para el desarrollo de la actividad académica; es uno de los componentes clave para determinar el grado de complejidad del resultado de aprendizaje. Es importante decir que mientras más compleja sea la situación de desempeño, el verbo debe dar cuenta de esa complejidad. Para tal fin, se considerarán aquellos que se encuentren en niveles de alta complejidad, es decir, el verbo debe estar condicionado al contexto y grado de dificultad del desempeño.

Aquí conviene decir que las taxonomías existentes pueden ser de gran ayuda para este ejercicio optando por la que mejor se ajuste al programa.

Nota orientadora. No existe una norma que obligue a los programas utilizar una taxonomía en especial. No obstante, los programas podrán elegir, según el grado de complejidad de la acción, un verbo de los existentes o en su defecto, combinar verbos de una u otra taxonomía existente.

Por otra parte, la literatura especializada concuerda y recomienda poner énfasis en los verbos de acción y evitar cierta terminología para redactar resultados de aprendizaje.

- Trate de evitar verbos ambiguos como “comprender”, “saber”, “estar consciente de” y “apreciar”. (Bingham J., 1999)
- Verbos con significados concretos como “definir”, “aplicar” o “analizar” ayudan más a la apreciación que verbos como “estar expuesto a”, “comprender”, “saber” o “estar familiarizado con”. (Osters y Tiu, 2003)
- Verbos con contenidos vagos como “saber”, o “comprender” no son fácilmente medibles. Sustitúyalos por “identificar”, “definir”, “describir” o “demostrar”. (Instituto de Tecnología British Columbia, 1996)
- Se debe tener especial cuidado al utilizar conceptos como “comprender” y “saber” si no se está seguro que el estudiante los comprenderá en un contexto dado. (Mc Lean y Loocker, 2006)
- Los verbos relacionados a resultados de conocimiento, como “saber”, “comprender”, “apreciar” tienden a ser más bien vagos, o se centran en el proceso por el cual ha pasado el estudiante y no en su resultado final. Utilice verbos de acción, como “solucionar”, “evaluar”, “analizar” para indicar cómo el estudiante puede demostrar haber adquirido ese conocimiento. (Unidad Educacional y de Desarrollo del Personal de la University of Central England, URL7)

- Algunos verbos son poco claros y se prestan a interpretaciones distintas en relación a la acción que especifican. Esos verbos inducen a un comportamiento cubierto que no se puede observar ni medir.
- Se debe evitar ese tipo de verbos, como: saber, estar consciente de, apreciar, aprender, comprender, familiarizarse con. (American Association of Law Libraries, URL 3.) (Asociación Americana de Bibliotecas Jurídicas, URL 3.)
- Agregando a lo anterior, se recomienda no usar verbos referidos a procesos cognitivos los cuales no son observables y en consecuencia, difícil de evaluar como los siguientes:
Conocer, Comprender, Memorizar, Razonar, Recordar, Buscar, Explorar, Deducir, Observar, Valorar, Reflexionar, Meditar, Pensar, Sentir, Interiorizar, Saber, Apreciar, Estar consciente de..., Aprender, Familiarizarse entre otros similares. Además, el sector productivo no va a contratar a nadie para conocer o comprender, apreciar etc.

2.7.3 Estructura gramatical para la redactar los resultados de aprendizaje del programa.

El orden estructural puede ser variable según las necesidades de la redacción. Sin embargo, el **verbo y el complemento** *siempre serán primeros* respectivamente. En relación con la condición, el contexto y la finalidad, podrán ubicarse en el orden que sea más conveniente para la redacción.

Puesto que se debe usar un verbo, las taxonomías son de gran ayuda para escoger el que mejor se ajuste a las necesidades y características del programa. Además, los niveles de dominio del aprendizaje pueden ser organizados según sea el grado de complejidad del programa mientras se vaya avanzando en la taxonomía establecida.

Es pertinente mencionar que no existe una fórmula apropiada para establecer la cantidad de verbos que se deben o pueden utilizar en la redacción de un resultado de aprendizaje. En otras palabras, se pueden usar varios verbos siempre y cuando las acciones que describen esos verbos sean claramente evidenciables y medibles. Por ejemplo, el licenciado en Biología de la Universidad del Atlántico aplica, estructura, diseña y elabora ... la pregunta que surge es la siguiente:

¿De qué manera, en qué momento y en cuál contexto va a evaluar independiente o simultáneamente el aplicar, el estructurar, el diseñar y el elaborar...?

2.7.4 Elementos de la estructura gramatical

Verbo de acción. Es el que expresa en su significado la actuación del sujeto; en este caso, el sujeto es el egresado quien realiza la acción.

Complemento. Es aquello sobre lo que recae en forma directa la acción expresada por el verbo.

Condición. Esta parte de la estructura se refiere a cómo o a partir de qué se logrará la acción descrita por el verbo. Por ejemplo, conforme a, teniendo en cuenta, a partir de, a través de, desde, haciendo uso de, son algunas de las expresiones posibles para ser utilizadas en la condición o cualquier otra que condicione la ejecución de la acción descrita en el verbo.

Contexto. Es el ambiente, lugar o espacio en el que se desarrolla, implementa y demuestra el aprendizaje.

Finalidad. Es el propósito que se busca con la ejecución del verbo.

Por consiguiente, la estructura resultante sería como sigue:

VERBO + COMPLEMENTO + CONDICIÓN + CONTEXTO + FINALIDAD

2.7.5 Taxonomías.

El MEN no determina una categorización o clasificación de los niveles de aprendizaje a través de una taxonomía específica. Así las cosas, la universidad tiene la potestad de crear su propia progresión taxonómica o en su defecto y desde las dimensiones de su autonomía, podría recomendar el uso de verbos que no estén dentro de alguna de las taxonomías existente toda vez que sean pertinentes para establecer los niveles de dominio del aprendizaje. Es decir, escoger el verbo como tal sin que se referencie la taxonomía en la que se encuentra; tenga en cuenta que los verbos no son propiedad de las taxonomías. En caso de **no apoyarse** en alguna esas clasificaciones taxonómicas, se deberá argumentar y justificar en un documento, concreto y explícito, por qué la elección de los verbos se hace desde esa perspectiva.

En esa misma línea, las facultades podrán escoger una de las existentes siempre y cuando satisfagan las expectativas y especificidades de sus programas.

Cabe decir que aquellos programas afines adscritos a una facultad podrían considerar la misma taxonomía para todos siempre que sea posible. Por ejemplo, la Facultad de Ciencias de la Educación podría usar la taxonomía de Benjamin Bloom para algunos o todos sus programas. Agregando a lo anterior, A continuación, se muestran algunas de las taxonomías disponibles.

A continuación, se enuncian algunos verbos activos para operacionalizar la creatividad⁵

Acotar, Desarrollar, Formular, Ordenar, Reconstruir, Actuar, Descubrir, Hipotetizar, Organizar, Recrear, Anticipar, Desempeñar, Idear, Originar, Redactar, Armar, Dibujar, Imaginar, Planear, Relatar, Arreglar, Diseñar, Inferir, Plantear, Renovar, Combinar, Edificar, Innovar, Predecir, Reorganizar, Compilar, Elegir, Integrar, Preparar, Revelar,

⁵ Relación de verbos activos adaptados por Tristán y Molgado (2006)

Componer, Ensamblar, Inventar, Prescribir, Sintetizar, Confeccionar, Escribir, Justificar, Producir, Sistematizar, Conjeturar, Esculpir, Maquillar, Proponer, Sugerir, Construir, Especificar, Mejorar, Proyectar, Suponer, Contar (relatar), Estructurar, Modificar, Reagrupar, Transmitir, Crear, Exponer, Moldear, Derivar, Filmar, Narra, Formalizar.

2.7.6 Taxonomías sugeridas.

Taxonomía de Marzano

Taxonomía de Solo

Taxonomía Socioformativa de S. Tobón.

Taxonomía de Benjamín Bloom

NOTA: Si el programa no se identifica con una de estas taxonomías, puede escoger las que mejor se ajuste o en su defecto, combinar las existentes y organizar una propia; lo ideal sería tener una taxonomía institucional.

A continuación, se plantea a manera de ejemplo, una competencia declarada en un perfil global de un programa académico utilizando la estructura gramatical anterior.

El magister en Seguridad Alimentaria y Nutricional del Programa Nutrición y Dietética está en capacidad para Crear políticas públicas, proyectos, planes y programas teniendo en cuenta los estándares internacionales y nacionales desde los ámbitos sociales, económicos, políticos, tecnológicos, culturales y biológicos, con grupos multidisciplinarios en otras lenguas para el mejoramiento de la condición alimentaria y nutricional de la población.

Verbo: crear

Complemento: políticas públicas, proyectos, planes y programas

Condición: teniendo en cuenta los estándares internacionales y nacionales

Contexto: desde los ámbitos sociales, económicos, políticos, tecnológicos, culturales y biológicos, con grupos multidisciplinarios en otras lenguas

Finalidad: para el mejoramiento de la condición alimentaria y nutricional de la población.

Otro ejemplo.

Gestionar empresas de carácter tecnológico aplicando tecnologías de información con estándares de calidad en un contexto local, regional, nacional e internacional para resolver problemas de comunicación en general.

Verbo: Gestionar

Complemento: empresas de carácter tecnológico

Condición: aplicando tecnologías de información con estándares de calidad

Contexto: en un contexto local, regional, nacional e internacional

Finalidad: para resolver problemas de comunicación en general.

2.7.7 Sugerencias para la redacción del perfil de egreso.

Definir el perfil global de egreso de un programa y la manera de redactarlo está sujeta al ejercicio de la autonomía que tienen las IES.

En esta guía se presenta la estructura de lo que sería el diseño del perfil y sus características.

2.7.8 **Concepto general del perfil.**

Redacte en un breve párrafo las características generales que identifican al egresado del programa expresando entre otros aspectos, las competencias cognitivas, actitudinales y procedimentales que le permitirán al egresado desempeñarse con solvencia y autonomía frente a las problemáticas del campo laboral relacionado al programa. Ejemplo:

El egresado del programa de Arquitectura de la Universidad del Atlántico es un académico formado integralmente, crítico y divergente, emprendedor, tributario a los objetivos de desarrollo sostenible con competencias globales que le permiten tener una perspectiva de mundo más amplia y resolver problemas relacionados con el diseño de construcciones desarrollando procesos de investigación que evidencien soluciones pertinentes para intervenir con efectividad en la resolución de esos problemas.

2.7.9 **Declaración de competencias del perfil global de egreso (PGE).**

Para declarar las competencias del PGE tenga en cuenta que estas se expresan en términos de capacidades utilizando un verbo en infinitivo que evidencie una acción o desempeño. Ejemplo:

El Arquitecto de la Universidad del Atlántico **está en capacidad** de **Diseñar** espacios arquitectónicos y urbanísticos con estándares internacionales a partir de los distintos contextos (territorios) respondiendo a las necesidades específicas de manera integral, comprometidos con los objetivos de desarrollo sostenible, **aplicar** innovaciones técnicas y tecnológicas teniendo en cuenta las características del proyecto para dar solución a los problemas de los procesos constructivos; comunica los proyectos de manera visual desde de las técnicas y tecnologías propias de la disciplina para promoverlos asertivamente, **trabajar** con equipos multidisciplinarios desempeñándose en contextos interculturales con liderazgo y proactividad para solucionar problemas espaciales.

2.7.10 **Desglose el perfil global de egreso en unidades de competencias.**

Esto consiste en desagregar las competencias del PGE en unidades de competencias así:

- **Diseñar** espacios arquitectónicos y urbanísticos con estándares internacionales a partir de los distintos contextos (territorios) respondiendo a las necesidades específicas de manera integral, comprometidos con los objetivos de desarrollo sostenible.
- **Aplicar** innovaciones técnicas y tecnológicas teniendo en cuenta las características del proyecto para dar solución a los problemas de los procesos constructivos; comunica los proyectos de manera visual desde de las técnicas y tecnologías propias de la disciplina para promoverlos asertivamente.

- **Trabajar** con equipos multidisciplinarios desempeñándose en contextos interculturales con liderazgo y proactividad para solucionar problemas espaciales.

Nota: **Recuerde que las competencias se redactan en infinitivo.**

2.7.11 Relación de las competencias del perfil global con los resultados de aprendizaje del programa.

Para conectar las competencias del PGE con los resultados de aprendizaje del programa, se diseña un mapa de las competencias; la redacción del verbo aterriza las competencias en RA del programa así:

PERFIL GLOBAL DE EGRESO	COMPETENCIA DEL PERFIL GLOBAL	RESULTADO DE APRENDIZAJE INTERNACIONALIZADO DEL PROGRAMA
El Arquitecto de la Universidad del Atlántico diseña espacios arquitectónicos y urbanísticos con estándares internacionales a partir de los distintos contextos (territorios) respondiendo a las necesidades específicas de manera integral, comprometidos con los objetivos de desarrollo sostenible, aplica innovaciones técnicas y tecnológicas teniendo en cuenta las características del proyecto para dar solución a los problemas de los procesos constructivos; comunica los proyectos de manera visual desde de manera visual desde de las técnicas y tecnologías propias de la disciplina para promoverlos asertivamente, trabaja en equipos multidisciplinarios desempeñándose en contextos interculturales con liderazgo y proactividad para solucionar problemas espaciales.	El Arquitecto de la Universidad del Atlántico está en la capacidad de diseñar espacios arquitectónicos y urbanísticos con estándares internacionales a partir de los distintos contextos (territorios) respondiendo a las necesidades específicas de manera integral, comprometidos con los objetivos de desarrollo sostenible, aplicar innovaciones técnicas y tecnológicas teniendo en cuenta las características del proyecto para dar solución a los problemas de los procesos constructivos; comunica los proyectos de manera visual desde de manera visual desde de las técnicas y tecnologías propias de la disciplina para promoverlos asertivamente, trabajar en equipos multidisciplinarios desempeñándose en contextos interculturales con liderazgo y proactividad para solucionar problemas espaciales.	Diseño espacios arquitectónicos y urbanísticos con estándares internacionales a partir de los distintos contextos (territorios) respondiendo a las necesidades específicas de manera integral, comprometidos con los objetivos de desarrollo sostenible, aplico innovaciones técnicas y tecnológicas teniendo en cuenta las características del proyecto para dar solución a los problemas de los procesos constructivos; comunica los proyectos de manera visual desde de manera visual desde de las técnicas y tecnologías propias de la disciplina para promoverlos asertivamente, trabajo en equipos multidisciplinarios desempeñándose en contextos interculturales con liderazgo y proactividad para solucionar problemas espaciales.

Nota: **Recuerde redactar los resultados de aprendizaje del programa en primera persona del singular.**

Otras formas de redacción del perfil de egreso.

a) El egresado del programa _____ de la Universidad del Atlántico está en capacidad de:

Gestionar empresas de carácter tecnológico aplicando tecnologías de información con estándares de calidad en un contexto local, regional, nacional e internacional para resolver problemas de comunicación en general.

b) Los estudiantes que completen el programa _____, serán capaces de:

Gestionar empresas de carácter tecnológico aplicando tecnologías de información con estándares de calidad en un contexto local, regional, nacional e internacional para resolver problemas de comunicación en general.

c) El ingeniero civil de la Universidad del Atlántico es un profesional que gestiona proyectos de construcción de viviendas de interés social con estándares internacionales, teniendo en cuenta la normativa vigente para promover mejoras en la calidad de vida de la población.

d) El egresado del programa _____ de la Universidad del Atlántico **Crea** políticas públicas, proyectos, planes y programas teniendo en cuenta los estándares internacionales y nacionales desde los ámbitos sociales, económicos, políticos, tecnológicos, culturales y biológicos, con grupos multidisciplinarios en otras lenguas para el mejoramiento de la condición alimentaria y nutricional de la población.

e) El egresado del programa _____ evidencia los siguientes resultados de aprendizaje del programa:

Trabaja en equipo... (Competencia genérica de programa)

Se comunica con empatía ... (Competencia genérica de programa)

Diseña programas... (Resultado de aprendizaje de programa o competencia específica)

2.7.12 Validación del perfil propuesto.

Para la validación del perfil de egreso se debe conformar un grupo asesor de procesos curriculares quienes serán los encargados de validar el perfil de egreso propuesto. Un grupo multidisciplinar afín al itinerario de formación del estudiante quien evaluará la correspondencia y pertinencia de la propuesta de ese perfil. Este grupo estará constituido por los empleadores, los egresados titulados, docentes, estudiantes, agremiaciones nacionales e internacionales afines al programa, criterio de expertos, y diverser o la instancia institucional encargada de apoyar los procesos de inclusión.

Para concretar la validación, es muy importante, entre otros aspectos, tener en cuenta los porcentajes de aprobación que resulten en los instrumentos aplicados para tal fin; en una encuesta, por ejemplo, el mayor porcentaje en la frecuencia de ocurrencia permite tener un imaginario de la relevancia o no de ese perfil.

Una vez validado el perfil de egreso, se recomienda una revisión final para realizar los ajustes necesarios bajo las consideraciones del Comité Curricular del Programa. Este comité solicitará al Consejo de Facultad el acto administrativo correspondiente que permita la adopción del perfil.

2.8 Socialización del perfil de egreso.

Una vez el Consejo de Facultad ha expedido el acto administrativo que pone en firme el perfil de egreso, este deberá ser publicado en la página web de la universidad junto con la información curricular correspondiente al programa.

Posteriormente, el director del programa se reunirá con la comunidad académica del programa con el propósito de compartir las ventajas y alcances de ese perfil de egreso. Así mismo, utilizar todos los medios institucionales disponibles que permitan la promoción y divulgación de esa información.

CAPÍTULO 3 DE LA TRIBUTACIÓN CURRICULAR

3.1 Matriz de tributación curricular

La matriz es una tabla organizada en filas (líneas horizontales) y columnas (líneas verticales). En el contexto curricular, la matriz de tributación se utiliza para evidenciar la relación que existe entre los resultados de aprendizaje del programa y los resultados de aprendizaje derivados de las actividades de formación académica.

Es necesario recalcar que la matriz es aplicable a todos los programas que se encuentran en la siguiente situación:

- proceso autoevaluación con fines de renovación del registro calificado
- proceso de rediseño, modificación o actualización curricular

3.2 Elaboración de la matriz de tributación curricular.

Para la elaboración de la matriz de tributación curricular se deben tener en cuenta dos aspectos fundamentales que son: **Las competencias del programa, los resultados de aprendizaje del programa y las asignaturas del programa.**

3.3 Estructura de la matriz.

La matriz se construye considerando la estructura siguiente:

- Código de la asignatura
- Denominación de la asignatura o curso
- Competencias del programa
- Resultados de aprendizaje del programa
- Ubicación semestral
- Porcentaje de incidencia positiva
- Porcentaje de incidencia negativa.

Para ejemplificar la elaboración de la matriz de tributación curricular se ha tomado solo el primer semestre de un programa. Vea la siguiente tabla.

Código de la asig	ASIGNATURAS O CURSOS	Nombre de la competencia	Resultado de aprendizaje del programa	Semestre	% de incidencia positiva	% de incidencia negativa
xxxxx	ACTUACIÓN I	1. Crear personajes	RAP.1 ⁶ crea personajes...	1		
xxxxx	CUERPO I	1. Crear personajes	RAP.1 crea personajes...	1		
xxxxx	HISTORIA DEL TEATRO I	1. Crear personajes	RAP.1 crea personajes...	1		
xxxxx	HISTORIA DEL TEATRO I	2. Dirigir espectáculos teatrales y multimediales	RAP.2 dirige espectáculos...	1		
xxxxx	VOZ I	1. Crear personajes	RAP.1 crea personajes...	1		
xxxxx	ANÁLISIS Y CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS	2. Dirigir espectáculos teatrales y multimediales	RAP.2 dirige espectáculos...	1		
xxxxx	ANÁLISIS Y CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS	3. Elaborar libretos y guiones	RAP.3 elabora libretos...	1		
xxxxx	FUNDAMENTOS DE MÚSICA I	2. Dirigir espectáculos teatrales y multimediales	RAP.2 dirige espectáculos...	1		

Tabla 2. Ejemplo de la matriz.

⁶ RAP. 1 resultado de aprendizaje 1 del programa

Como se observa, la competencia 1 (Crear personajes) es impactada por cuatro (4) asignaturas del primer semestre representando un porcentaje x de incidencia positiva o negativa. Así mismo, la competencia 2 (Dirigir espectáculos teatrales y multimediales) es impactada por tres (3) asignaturas representando un porcentaje x de incidencia positiva o negativa. Finalmente, la competencia 3 (Elaborar libretos y guiones) es impactada por una sola asignatura representando un porcentaje x de incidencia positiva o negativa.

3.4 Matriz de tributación curricular de un programa

Para facilitar la comprensión de lo que es una matriz de tributación, a continuación se presenta parte de ella correspondiente al Programa de Arte Dramático adscrito a la Facultad de Bellas Artes de la Universidad del Atlántico.

El programa declaró ocho (8) competencias así:

COMPETENCIAS	
C1 ⁷	1. Crear personajes
C2	2. Dirigir espectáculos teatrales y multimediales
C3	3. Elaborar libretos y guiones
C4	4. Autogestionar proyectos artísticos y culturales
C5	5. Proponer procesos de formación artística
C6	6. Integrar prácticas artísticas y teóricas en procesos de investigación
C7	7. Relacionar ideas, análisis y alternativas creativas
C8	8. Evaluar experiencias artísticas

Tabla 3. Competencias

Primero debemos tener en cuenta si las asignaturas o cursos establecidos tributan a una o más competencias del programa.

Nombre de la Materia
ACTUACION I
CATEDRA DE LA PROFESION
CUERPO I
HISTORIA DEL TEATRO I
VOZ I
ANALISIS Y CONSTRUCCION DE TEXTOS
FUNDAMENTOS DE MUSICA I

Tabla 4. Periodo I

Resultados de aprendizaje del programa
1. Creo personajes
2. Dirijo espectáculos teatrales y multimediales
3. Elaboro libretos y guiones
4. Autogestiono proyectos artísticos y culturales
5. Propongo procesos de formación artística
6. Integro prácticas artísticas y teóricas en procesos de investigación
7. Relaciono ideas, análisis y alternativas creativas
8. Evalúo experiencias artísticas

⁷ Competencia 1

En la siguiente tabla se observan las asignaturas de dos semestres que inciden en algunas de esas competencias del programa.

Asignatura o curso	R A del programa	Nombre de las competencias	Semestre	Porcentaje	Gráfico
ACTUACION I	C1	1. Crear personajes	1	57%	
CUERPO I	C1	1. Crear personajes	1	57%	
HISTORIA DEL TEATRO I	C1	1. Crear personajes	1	57%	
HISTORIA DEL TEATRO I	C2	2. Dirigir espectáculos teatrales y multimediales	1	42,86%	
VOZ I	C1	1. Crear personajes	1	57%	
ANALISIS Y CONSTRUCCION DE TEXTOS	C2	2. Dirigir espectáculos teatrales y multimediales	2	42,86%	
ANALISIS Y CONSTRUCCION DE TEXTOS	C3	3. Elaborar libretos y guiones	1	14%	
FUNDAMENTOS DE MUSICA I	C2	2. Dirigir espectáculos teatrales y multimediales	1	42,86%	
VOZ II	C1	1. Crear personajes	2	13%	
INVESTIGACION FORMATIVA	C2	2. Dirigir espectáculos teatrales y multimediales	2	37,50%	
INVESTIGACION FORMATIVA	C6	6. Integrar prácticas artísticas y teóricas en procesos de investigación	2	13%	
ANALISIS DE TEXTOS DRAMATICOS	C2	2. Dirigir espectáculos teatrales y multimediales	2	37,50%	
ANALISIS DE TEXTOS DRAMATICOS	C3	3. Elaborar libretos y guiones	2	13%	
FUNDAMENTOS DE MUSICA II	C2	2. Dirigir espectáculos teatrales y multimediales	2	37,50%	

Tabla 5 Matriz de tributación curricular

Análisis de la tabla.

Como se puede observar, el programa decidió declarar 8 resultados de aprendizaje. Para este caso, la asignatura ACTUACIÓN I, incide o tributa en un 57% al RA CREO PERSONAJES.

La asignatura CATEDRA DE LA PROFESIÓN no tiene incidencia sobre ninguno de los RA del programa. Así las cosas, es una asignatura que no tiene pertinencia en el plan de estudios y, en consecuencia, debería salir de la programación curricular.

La asignatura CUERPO I incide o tributa en un 57% al RA CREO PERSONAJES.

La asignatura HISTORIA DEL TEATRO I impacta a dos RA del programa; CREO PERSONAJES Y DIRIJO ESPECTÁCULOS TEATRALES Y MULTIMEDIALES. El porcentaje de incidencia es el 57% y 42,86% respectivamente.

La asignatura VOZ I incide o tributa en un 57% al RA CREO PERSONAJES.

La asignatura ANALISIS Y CONSTRUCCION DE TEXTOS incide o tributa en un 57% al RA CREO PERSONAJES y en un 14% en el RA ELABORO LIBRETOS Y GUIONES.

La asignatura FUNDAMENTOS DE LA MÚSICA I incide o tributa en un 42,86% al RA DIRIJO ESPECTÁCULOS TEATRALES Y MULTIMEDIALES.

Hasta aquí hemos realizado el análisis del primer semestre de manera detallada; el mismo procedimiento se aplica a los demás semestres del plan de estudios.

En consecuencia, esto podría definir la fortaleza del programa la cual estaría concentrada en la **Creación de personajes, Dirigir espectáculos teatrales y multimediales, Relacionar ideas, análisis y alternativas creativas** y **Elaborar libretos y guiones**. Las demás, podrían salir del perfil de egreso.

CAPÍTULO 4

DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN ACADÉMICA

4.1 Consideraciones generales.

Como se ha dicho anteriormente, la literatura especializada no establece una cantidad finita de resultados de aprendizaje. Para el caso de las asignaturas, se sugiere declarar resultados de aprendizaje que sean logrados en el periodo académico y, además, que sean posible evaluarlos en ese mismo tiempo e implementar las mejoras necesarias para llevar al estudiante al máximo esperable. Es importante resaltar que los resultados de aprendizaje esperados de los procesos establecidos en los espacios de formación deben tributar a una o más competencias del perfil de egreso.

Acorde con lo anterior, la revisión de los créditos académicos de las asignaturas es sumamente importante toda vez que la relación entre ellos y los resultados de aprendizaje, deben ser coherentes; la sumatoria de las horas presenciales y las horas de trabajo independiente permitirá estimar el tiempo total de actividad académica necesario en función de esos resultados de aprendizaje esperados.

En la tabla siguiente se muestra a manera de ejemplo, la distribución de las horas que una actividad académica requiere para lograr los resultados de aprendizaje de esa actividad de formación.

Asignaturas	Horas de trabajo presencial	Horas de práctica presencial	Horas de prácticas independientes	Horas de trabajo independiente	Total horas académicas/ semana	Ponderación académica
	HTP	HPP	HPI	HTI	THA	Créditos ⁸
Diseño I	1	0	0	2	3	1
Guitarra I	1	0	5	0	6	2
Laboratorio I	2	2	0	8	12	4

Con respecto a la elaboración de los resultados de aprendizaje de las actividades de formación académica, el Comité Curricular del Programa ⁹tiene la función, entre otras, de participar en las actividades de revisión curricular de los planes de estudio, las estrategias pedagógicas y metodológicas. Así mismo, revisar y actualizar los sílabos o contenidos programáticos de cada asignatura o área de formación. Tal ejercicio se debe desarrollar en el marco del debate académico cuyos actores principales son los docentes que regenta asignaturas o cursos según sean las áreas establecidas en la estructura de los planes de formación.

⁸ Un crédito académico equivale a 48 horas por semestre. Al dividir las 48 horas entre 16 semanas que corresponden a un periodo lectivo, se obtiene el número de horas por semana; es decir, 3. Esto indica que un crédito académico por semana equivale a 3 horas. En ese contexto, el resultado de la sumatoria de las horas académicas por semana divididas entre 3, determinarán el crédito correspondiente a esa actividad de formación.

⁹ Artículo 8 del Acuerdo Superior 000001 del 14 de mayo de 2019.

Dicho esto, los RA **no deben ser definidos por un solo profesor de manera aislada** y mucho menos si comparte áreas del conocimiento afín a su campo de desarrollo académico con otros docentes. Además, la sumatoria de todos los RA de las asignaturas deben tributar a un perfil de egreso lo que garantizará el alineamiento entre el micro currículum y los resultados del macro currículum.

4.2 Sugerencias para la redacción de los resultados de aprendizaje de las actividades de formación académica.

El orden estructural puede ser variable según las necesidades de la redacción. Sin embargo, el **verbo y el complemento siempre serán primeros** respectivamente. En relación con la condición, el contexto y la finalidad, podrán ubicarse en el orden que sea más conveniente para la redacción.

Cabe decir que el contexto referido en la estructura gramatical de los resultados de aprendizaje de asignatura o curso debe ser tangible, posible y viable.

El siguiente es un ejemplo de resultado de aprendizaje inviable y por qué no decirlo, imposible.

Al finalizar la asignatura Construcción y diseño estructural, el estudiante de ingeniería identificará las características del suelo de Júpiter y el suelo terrestre para determinar cuál de los dos se adapta mejor al pegante de los materiales que se utilizan en la construcción de vivienda sismorresistentes. Aquí es pertinente preguntar si la institución tiene algún vehículo que transporte a los estudiantes hacia Júpiter... otro interrogante sería el siguiente: ¿la universidad tiene laboratorios de análisis de suelo extraterrestre? (Ejemplo tomado y adaptado de la ponencia “Seminario seguimiento, evaluación de los resultados de aprendizaje” a cargo de Luis Eduardo Peláez Valencia representante del MEN/CNA).

Todavía cabe señalar que, si las pretensiones de un resultado de aprendizaje son exageradamente ambiciosas, en esa misma proporción será la evaluación de ese RA. No obstante, declarar un RA de difícil obtención, incidirá en el tipo de evaluación, los recursos educativos para esa evaluación, los tiempos requeridos para evidenciar y aplicar esos aprendizajes, las acciones de mejora que se implementen en el caso de que el estudiante no llegue al máximo esperable.

Puesto que se debe usar un verbo, las taxonomías son de gran ayuda para escoger el que mejor se ajuste a las necesidades y características de la asignatura. Además, los niveles de dominio del aprendizaje pueden ser organizados según sea el grado de complejidad de la asignatura mientras se vaya avanzando en la taxonomía o clasificación establecida. Existen diversas formas para redactar un resultado de aprendizaje de asignatura.

4.3 Elementos de la estructura gramatical de los resultados de aprendizaje de las actividades académicas.

Verbo de acción. Es el que expresa en su significado la actuación o acción del sujeto; en este caso, el sujeto es el egresado quien realiza la actuación o acción.

Habría que mencionar también que el verbo en su dimensión clara en relación con una acción dará cuenta de los aspectos cognitivos, psicoafectivos y psicomotor que el estudiante evidenciará en la evaluación de esa acción esperada en un resultado de aprendizaje.

Complemento. Es aquello sobre lo que recae en forma directa la acción expresada por el verbo.

Condición. Esta parte de la estructura se refiere a cómo o a partir de qué se logrará la acción descrita por el verbo. Por ejemplo, conforme a, teniendo en cuenta, a partir de, a través de, desde, haciendo uso de. Se podrá utilizar cualquier otra expresión que condicione la ejecución de la acción descrita en el verbo.

Contexto. Es el ambiente o espacio en el que se desarrolla y demuestra el aprendizaje.

Finalidad. Es el propósito que se busca con la ejecución del verbo.

Por consiguiente, la estructura resultante sería como sigue:

VERBO + COMPLEMENTO + CONDICIÓN + CONTEXTO + FINALIDAD

Algunos ejemplos:

Ejemplo: Al finalizar la asignatura o curso, taller, laboratorio o cualquier actividad de aprendizaje, el estudiante describe los fundamentos de las políticas públicas a partir de una revisión documental para tener una visión de los problemas alimentarios y nutricionales de la población.

Cabe decir que la redacción del RA de una actividad de formación académica, se sugiere usar el verbo en presente, en primera o en tercera persona; conozco o conoce, por ejemplo.

Análisis.

Cuándo: Al finalizar la asignatura o curso, taller, laboratorio o cualquier actividad de aprendizaje.

Quién: El estudiante del programa XXX

Verbo: describe

Complemento: los fundamentos de las políticas públicas

Condición: a partir de una revisión documental

Finalidad: tener una visión de los problemas alimentarios y nutricionales de la población.

Importante mencionar que expresar un RA en primera persona, responsabiliza al estudiante de su proceso de aprendizaje mientras que en una competencia se plantea desde el compromiso del programa y los docentes. Así las cosas, cuando el estudiante revisa el RA de una asignatura que está redactado en primera persona, podría decirse que se apropia de su aprendizaje.

En relación con la progresión taxonómica, los verbos a utilizar en los RA deben estar en estricta relación con la complejidad del aprendizaje. Es importante aclarar que la progresión taxonómica en un RA es aconsejable utilizar verbos que vayan progresivamente de menor a mayor complejidad. Así mismo, verbos que sean de fácil medición y evaluación objetiva.

¿Cómo podría evaluarse objetivamente el conocimiento o la comprensión? por ejemplo...

En cuanto a las taxonomías, cada programa utilizará la que mejor se adapte a sus características y necesidades. Entre las recomendadas están las siguientes:

La taxonomía socio formativa de Sergio Tobón, Biggs, Solo, Bloom, Marzano, Niveles de Taylor entre otras.

Una vez definidos los RA esperados se debe organizar lo evaluativo, metodológico y lo didáctico atendiendo a las complejidades de la progresión taxonómica.

Teniendo en cuenta que los programas de formación y aprendizaje centran sus objetivos en los resultados de aprendizaje, estos son el punto de partida para diseñar el itinerario formativo del estudiante que lo llevará al desarrollo de las competencias establecidas en el perfil de egreso.

4.4 Pasos para la implementación de los resultados de aprendizaje de programas en oferta y programas nuevos.

Para el rediseño, modificación o diseño curricular de un programa académico de la Universidad del Atlántico, se deben tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- El perfil de egreso. Aunque es el horizonte de llegada de la meta formativa, se constituye en el punto de partida de cualquier programa en vigencia o por ofertarse. Es importante considerar que un programa es pertinente y oportuno cuando su currículo impacta de manera integral los problemas de la sociedad proponiendo soluciones trascendentales. Se debe agregar que un programa no debería partir desde la configuración de las asignaturas y sus características si no tiene definido el perfil de egreso declarado; podría acontecer que el plan de estudio esté direccionado a cualquier objetivo y no al deseado.
- Desglose las competencias del perfil en resultados de aprendizaje del programa. (Vea el numeral 2.7.9 del capítulo 2 de este documento)
- Declare los resultados de aprendizaje de las actividades de formación académica. (Vea el capítulo 4 del documento)

- Revise los contenidos programáticos y determine su relevancia a través de la matriz de tributación curricular. ([Vea el capítulo 3 del documento](#))



Como puede observarse, los resultados de aprendizaje del programa aparecen después de las competencias del perfil seguidos de los resultados de aprendizaje de las actividades académicas. Esto dista totalmente de lo que se viene practicando en la institución; en el formato tradicional del sílabo primero aparecen los contenidos de la asignatura. En ese contexto, los contenidos se constituyen en el punto de partida para declarar el logro de resultados de aprendizaje de actividades académicas lo que a simple análisis evidencia que **la ruta del proceso es inversa**; primero se declara el resultado del proceso de aprendizaje y a partir de ese resultado, los contenidos que se requieren para lograr ese resultado.

UNIDAD 1.	COMPETENCIA			
CONTENIDOS	ESTRATEGIA DIDÁCTICA	INDICADORES DE LOGROS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SEMANA

La razón de eso radica en que los resultados de aprendizaje son los que en realidad determinan los contenidos necesarios para que el estudiante logre el resultado del aprendizaje esperado de la asignatura. De ahí que puede presentarse el caso en que algunos contenidos sean innecesarios para lograr el propósito de esa asignatura y, en consecuencia, desaparezca o en su defecto, se ajusten para tal fin.

CAPÍTULO 5 DE LA EVALUACIÓN

5.1 Evaluación de los resultados de aprendizaje de las actividades académicas durante el itinerario formativo.

Acerca de la evaluación, los programas deberán revisar los procesos de formación procurando la alineación curricular entre el destino formativo y los resultados de aprendizaje de las actividades de formación académica. Es decir, el perfil de egreso será el objetivo final de esos RA los cuales se evaluarán en los momentos académicos según sea el nivel de complejidad y necesidades de los programas.

Aquí conviene recalcar que un proceso de evaluación puede estimar el logro o no de un resultado de aprendizaje. Sin embargo, la relevancia de la evaluación permite determinar la situación de los evaluados frente a los estándares de desempeño global.

5.2 Etapas del proceso de aprendizaje y sus niveles de dominio.

1. Nivel de básico o de fundamentación	2. Nivel intermedio	3. Nivel avanzado	4. Nivel de prácticas de la profesión
--	---------------------	-------------------	---------------------------------------

5.3 Etapa 1. Nivel básico o de fundamentación.

En este nivel, los programas determinarán desde su autonomía, los RA correspondientes con ese nivel fundamental que se esperan evidenciar en los estudiantes. Esta fase inicial será contemplada, según sean las necesidades de los cursos, talleres, proyectos entre otros, en los tiempos que el programa así los estime conveniente. Por ejemplo; si el nivel básico se establece en el primer año del itinerario formativo, al finalizar ese año se evaluarán los RA para verificar si esos resultados de aprendizaje están presentes en el estudiante lo que permitirá hacer los análisis pertinentes y definir las estrategias que propendan por el mejoramiento de los desempeños tanto de los estudiantes como el de los profesores. Se espera que los verbos utilizados coincidan con la complejidad del nivel. Por ejemplo, identifica, define etc., son verbos que evidencian procesos cognitivos iniciales.

5.4 Etapa 2. Nivel de intermedio.

Para este momento de la carrera, los aprendizajes deben dar cuenta de alcances esperados más allá de la fase inicial profundizando gradualmente en conocimientos y acciones proyectándose hacia el tercer nivel de complejidad.

5.5 Etapa 3. Nivel avanzado.

En esta fase, los aprendizajes son multidimensionales permitiendo que el estudiante aborde y resuelva problemas movilizando los niveles 1 y 2 de complejidad.

5.6 Nivel de prácticas de la profesión.

En los tres niveles anteriores, los contextos simulan situaciones no auténticas de la vida real, es decir, el aula o salón de clase, los laboratorios, etc. Hecha esta salvedad, el cuarto nivel deberá ser imperativamente **un contexto de desempeño auténtico de la vida real** el cual debe ser contemplado en esta fase terminal de la formación. Dicho de otra manera, las prácticas que desarrollan los estudiantes en los ámbitos reales afines a la profesión, deben evidenciar los aprendizajes declarados en el micro currículo los que a su vez, se espera que estén alineados con el perfil de egreso.

Conviene subrayar que en el nivel de prácticas de la profesión, los practicantes realizan sus actividades preprofesionales bajo la supervisión de tutores, docentes o personal calificado quienes avalarán el desempeño en cuanto al saber saber, el saber hacer, y el saber ser.

En atención con lo anterior, conviene decir los niveles de dominio de los aprendizajes se desarrollarán mejor siempre que el docente sea un agente de cambio, emprendedor, inspirador, motivador y respetuosos de la otredad.

Aquí es pertinente mencionar que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) estableció en el Artículo 2.5.3.2.3.2.4. del Decreto 1330 en los Aspectos curriculares literal e) Mecanismos de Evaluación se refiere a los instrumentos de medición y seguimiento que permitan hacer los análisis necesarios para la oportuna toma de decisiones, con el propósito de mejorar el desempeño de profesores y estudiantes con relación resultados de aprendizaje establecidos en el programa.

Así las cosas, los programas deberán implementar los mecanismos de evaluación que permitan, en esta fase, comprobar, medir y evaluar los resultados de aprendizaje que se establecieron en los programas. Para este seguimiento, los programas se apoyarán en el concepto emitido por el coordinador de prácticas de la profesión del programa (en el caso de aquellos programas que cuenten con un comité de prácticas de la profesión, prácticas académicas, prácticas pedagógicas etc.)

Nota orientadora. Cada programa definirá los niveles de dominio (saber específico) de acuerdo con las características y naturaleza de este.

5.7 Evaluación de los resultados de aprendizaje de las actividades de formación académica.

En cuanto a la evaluación, está debe permitir evidenciar los resultados de un proceso de aprendizaje en el que convergen situaciones de carácter emocional, psicológicos, sociales, económicos, patológicos entre otros incidiendo positiva o negativamente en el mismo.

En ese orden de ideas, los docentes deberán implementar los mecanismos de evaluación que permitan comprobar, medir y evaluar esos resultados de aprendizaje establecidos,

así como también la manera cómo se va a realizar esa evaluación en relación con el saber, saber hacer y saber ser.

Así mismo, la evaluación de los RA de las actividades de formación académica debe estar en sintonía con el grado de complejidad de estas. Por ejemplo, si el aprendizaje está relacionado en el “conocer” no se debe evaluar con el aplicar o diseñar. Dentro de ese contexto, la metodología establecida para ese proceso de aprendizaje debe ajustarse a ese conocer. Además, el aprendizaje basado en proyectos, aula invertida, aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en problemas entre otras, pueden ser actividades de evaluación y verificación de los aprendizajes esperado en la asignatura.

En atención con lo anterior, los programas podrán evaluar los RA de las actividades de formación académica de acuerdo con los criterios establecidos previamente atendiendo la siguiente escala de progreso académico que se sugiere para el acompañamiento de los estudiantes en el proceso de aprendizaje en el que la estandarización de resultados de aprendizaje se puede constituir en la referencia que determine lo lejos o cerca que se está del logro último de ese proceso.



Ilustración 2. Niveles de dominio

Al tenor delo dicho, aquellos estudiantes que se encuentren en el nivel de **requiere apoyo**, desarrollarán actividades de aprendizaje ajustadas a los procesos pedagógicos, didácticas y metodologías necesarias que garanticen, a través de la implementación de un plan de mejoramiento específico del programa, llevarlos al **máximo esperable**.

Es pertinente mencionar nuevamente que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) estableció en el Artículo 2.5.3.2.3.2.4. del Decreto 1330 en los Aspectos curriculares literal e) Mecanismos de Evaluación se refiere a los instrumentos de medición y seguimiento que permitan hacer los análisis necesarios para la oportuna toma de decisiones, con el propósito de mejorar el desempeño de profesores y estudiantes con relación resultados de aprendizaje establecidos en el programa.

Nota orientadora. Cada área de formación del programa definirá los niveles de dominio de acuerdo con las características y naturaleza de la asignatura.

5.8 Evidencias de los resultados de aprendizaje.

En relación con las evidencias, es pertinente mencionar que la sola interacción entre estudiantes y docentes es una evidencia importante de ese proceso formativo. En ese sentido, las actividades relacionadas con el desarrollo de trabajos escritos, exposiciones, uso de las plataformas virtuales, clases espejos, ejercicios de aplicación con ayudas de validación de respuestas, resolución de problemas, debates, ponencias entre otras.

5.9 Uso de las rúbricas.

Las rúbricas son guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados. Son tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento. Indican el logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes.¹⁰

5.10 Rúbrica holística y analítica.

“Las rúbricas analíticas desglosan una actividad en varios indicadores y describen los criterios observables para cada nivel de ejecución (de deficiente a excelente); es muy útil cuando se trata de hacer un análisis detallado de cada una de las subcompetencias asociadas a la actividad y detectar los puntos fuertes y débiles del individuo o grupo en la ejecución en la misma. También permiten un alto grado de retroalimentación profesor-alumno a la hora de establecer los criterios individuales de puntuación de las actividades.

Las rúbricas holísticas o globales consideran la tarea como un todo en el que las deficiencias puntuales no afectan a la calidad global de la actividad. Se trata de una evaluación sumativa más que formativa y requiere menos tiempo de dedicación. Eso sí, la información que aporta es también menos detallada. En ella se describen únicamente los criterios observables para cada nivel de ejecución (de deficiente a excelente)”.¹¹

¹⁰

https://www.google.com/search?q=que+es+una+rubrica&rlz=1C1VDKB_esCO1017CO1017&oq=que+es+una+rub&aqs=chrome.1.69j57j0i512l5j0i10i512j0i512j0i10i512j0i512.6521j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8

¹¹ <https://www.ui1.es/blog/-ui1/rubricas-holisticas-vs-rubricas-analitic>

Ejemplo de rúbrica y su análisis.

Requiere apoyo	Nivel medio de progreso	Máximo esperable	Excepcional	Totales
El estudiante no demuestra dominio procedimental, actitudinal y cognitivo en relación con el objetivo de aprendizaje establecido por el profesor	El estudiante demuestra medianamente dominio procedimental, actitudinal y cognitivo en relación con el objetivo de aprendizaje establecido por el profesor	El estudiante demuestra dominio procedimental, actitudinal y cognitivo en relación con el objetivo de aprendizaje establecido por el profesor	El estudiante aplica procedimientos de alto rendimiento frente a problemas del contexto con actitud proactiva y dominio cognitivo en relación con el objetivo de aprendizaje establecido por el profesor	
4	5	9	2	20
20%	25%	45%	10%	100%

Este es el caso de un profesor que tiene asignados 20 estudiantes. Como se observa, el 20% de ellos está en situación de apoyo, el 25% se encuentra en el nivel medio de progreso, el 45% en el máximo esperable y el 10% de ellos son excepcionales. Así las cosas, el ideal esperado por el profesor es que el 100% de sus estudiantes esté en una situación excepcional. Sin embargo, el máximo esperable sería el estadio normal en el que ellos se encuentren. Ahora bien, ¿qué actitud debe asumir el profesor frente al 20% de los estudiantes que necesitan apoyo?

Aquí se demuestra el por qué no se deben declarar muchos resultados de aprendizaje teniendo en cuenta que aquellos estudiantes en la situación de “requiere apoyo”, se les deberá atender estratégicamente a través de un plan de mejoramiento que tribute al tránsito del estudiante hacia el máximo esperable de esa actividad académica. Esto por supuesto implica un rediseño de las metodologías y didácticas que el profesor deberá desarrollar para lograr resultados significativos y exitosos en sus estudiantes.

5.11 Actividad de evaluación.

Puede ser desarrolladas aplicando medios, instrumentos y técnicas de evaluación. En cuanto a los medios podríamos establecer las pruebas escritas, orales y prácticas. Instrumentos de evaluación como rúbricas, lista de chequeo, ficha de seguimiento, ficha de autoevaluación, ficha de observación, informe de expertos entre otros. Técnicas de evaluación como evaluación sin la participación del estudiante o evaluación con la participación del estudiante (coevaluación o autoevaluación).

5.12 Evidencias de la evaluación de las actividades de formación académica.

De acuerdo con el instrumento de evaluación aplicado, las evidencias serán determinadas. Por ejemplo, si el medio es un examen escrito, esa será la evidencia de evaluación. Cabe destacar que el verbo se constituye en una guía para la aplicación del instrumento de evaluación.

CAPÍTULO 6 DEL SILABO

6.1 Características del silabo.

Esta herramienta se constituye en un instrumento que permite la planificación de las actividades académicas en relación con el logro de resultados de los procesos de aprendizajes, las metodologías, didácticas y los mecanismos de evaluación.

Teniendo en cuenta la naturaleza misma de los resultados de aprendizaje, el silabo debe responder, en su estructura, a los parámetros que delimitan las acciones correspondientes al logro de esos resultados del proceso de aprendizaje. Es decir, ese resultado es el punto de partida para organizar los contenidos, las estrategias pedagógicas, los tiempos de dedicación para los logros establecidos y la evaluación de esos resultados con sus respectivas evidencias.



ORGANIZACIÓN DE LA ASIGNATURA														
Resultado de aprendizaje	Contenidos programáticos (asignatura)	Estrategias pedagógicas	Recursos didácticos	Estrategias de inclusión	Horas presenciales (HP)	Horas de práctica presencial (HPP)	Horas de práctica independiente (HPI)	Horas de trabajo independiente (HTI)	Semana	Mecanismos de evaluación		Evidencia del resultado de aprendizaje	Bibliografía	Bibliografía complementaria
El estudiante describe los fundamentos de las políticas públicas a partir de una revisión documental para tener una visión de los problemas alimentarios y nutricionales de la población.										Medio	Escrito			
											Oral			
											Práctico			
										Instrumentos	Rúbrica			
											Lista de chequeo			
											Ficha de seguimiento			
											Ficha de autoevaluación			
										Técnicas	Ficha de observación			
											Informe de expertos			
											Evaluación sin participación del estudiante			
Evaluación con participación del estudiante (Co-evaluación -Auto-evaluación)														

Tabla 7. Organización del sílabo

Misión institucional propuesta en el PDI

Análisis de coherencia entre el perfil de egreso y la misión institucional

Somos una universidad pública inclusiva de la región Caribe, orientada a la **formación integral** de alta calidad, cimentada en la **investigación y extensión** desde unas **bases científicas, éticas, humanísticas, tecnológicas y artísticas**, con **enfoque internacional**; que ratifican nuestro compromiso con el **desarrollo social y económico**, así como a la **conservación del patrimonio y la cultura**, acorde con las dinámicas de la Educación Superior.

COMPETENCIA 1. Crear políticas públicas, proyectos, planes y programas teniendo en cuenta los estándares internacionales y nacionales desde los ámbitos sociales, económicos, políticos, tecnológicos, culturales y biológicos, con grupos multidisciplinares en otras lenguas para el mejoramiento de la condición alimentaria y nutricional de la población.

		Competencia 1	Competencia 2	Competencia 3	Competencia 4
Elemento 1 de la misión institucional	Formación integral	Crear políticas públicas, proyectos, planes y programas			
Elemento 2 de la misión institucional	Investigación y extensión				
Elemento 3 de la misión institucional	Desarrollo social y económico	Crear políticas públicas, proyectos, planes y programas			
Elemento 4 de la misión institucional	Conservación del patrimonio y la cultura				

Tabla 8. Comparación

La competencia 1 se articula con dos elementos declarados en la misión institucional; la formación integral y el desarrollo social y económico.

De igual forma, la misión del programa con la misión de la facultad deberá estar en sintonía con la misión institucional por lo que, en el perfil de egreso, se esperaría evidenciar la relación

