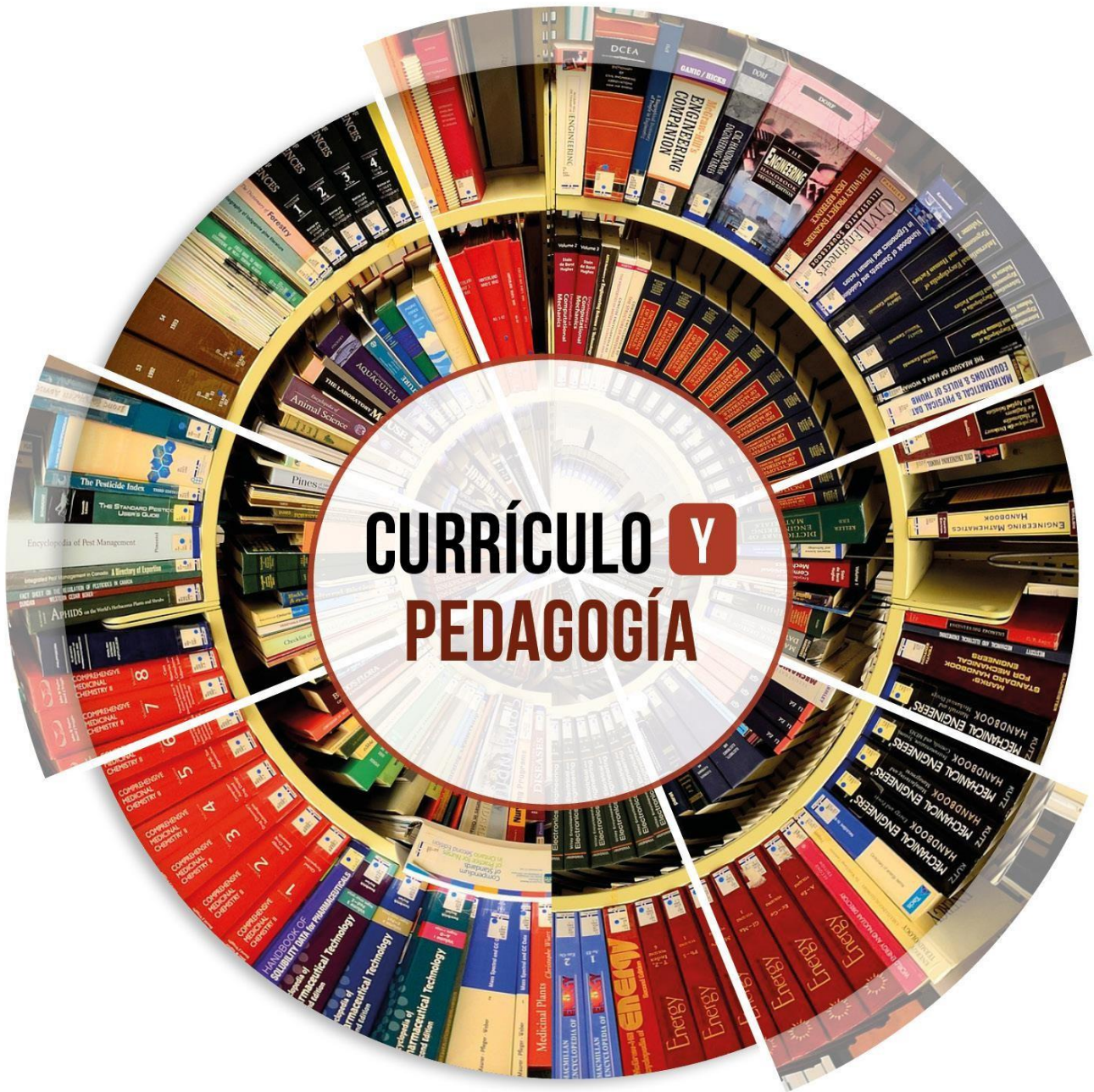




Universidad del
Rosario

Vicerrectoría

LINEAMIENTOS ACADÉMICOS



JULIO, 2018

Tabla de Contenido

1.	Introducción	6
1.1.	Pertinencia.....	7
1.2.	Innovación	8
1.3.	Inclusión.....	9
1.4.	Internacionalización.....	11
1.5.	Transformación digital.....	12
1.6.	Tres actores clave: estudiantes, profesores y gestores académicos	13
2.	El currículo como expresión del proyecto educativo	16
2.1.	Atributos del currículo en la Universidad del Rosario	19
2.1.1.	Flexibilidad curricular	19
2.1.2.	Interdisciplinariedad.....	20
2.1.3.	Interculturalidad.....	21
2.1.4.	Ética transversal y formación de valores ciudadanos	22
2.1.5.	Integración curricular	22
2.2.	Niveles de formación.....	24
2.2.1.	La formación de pregrado.....	25
2.2.2.	La formación posgradual.....	26
2.3.	Articulación de niveles de formación	29

DIRECCIÓN ACADÉMICA

2.3.1.	Concepción de la articulación curricular en la Universidad del Rosario	30
2.4.	Metodologías de impartición.....	33
2.5.	Diseño curricular.....	34
2.5.1.	Sobre los resultados de aprendizaje esperados.....	37
3.	Estructura curricular.....	38
3.1.	Programas de pregrado	38
3.2.	Programas de posgrado.....	40
3.3.	Sistema de créditos	41
3.4.	Estructuración de créditos en los programas de la Universidad del Rosario.....	44
3.5.	Plan de estudios y naturaleza de los saberes	45
3.5.1.	Cursos o asignaturas	46
3.5.2.	Tipos de asignaturas por propósitos de formación.....	49
3.5.3.	Tipos de asignaturas por modalidad	50
3.6.	Las opciones de grado	50
3.6.1.	Trabajo de grado.....	51
3.6.2.	Coterminal	52
3.6.3.	Pasantía.....	53
3.6.4.	Asistencia de investigación	53
3.6.5.	Prácticas profesionales	54
3.6.6.	Opciones académicas.....	54
3.6.7.	Núcleos de profundización o énfasis, mención disciplinar	55
3.6.8.	Núcleos de diversificación, mención interdisciplinar	55

DIRECCIÓN ACADÉMICA

3.6.9.	Cursos intersemestrales	56
3.6.10.	Cursos de verano e invierno, UR International Summer and Winter School – URISS– 57	
3.6.11.	Rutas formativas	58
3.6.12.	Trayectorias de aprendizaje	59
4.	El enfoque pedagógico de la Universidad del Rosario	60
4.1.	Diseño de la propuesta pedagógica	64
4.2.	La guía de asignatura enmarcada en el sílabo	66
4.3.	Entornos que favorecen el aprendizaje	69
4.4.	Innovación pedagógica	70
	Referencias	75

Siglas y abreviaturas

Centro de Lectura y Escritura en Español	Celee
Internacionalización del Currículo	IdC
Ministerio de Educación Nacional	MEN
Opciones y Apoyos para la Transición a la Vida Adulta	OAT
Plan Integral de Desarrollo	PID
Proyecto Educativo Insitucional	PEI
Proyectos Educativos de Programa	PEP
Resultados de Aprendizaje Esperado	RAE
Rosario English Area	RosEA
Tecnologías de la Información y las Comunicaciones	TIC

1. Introducción

La Universidad del Rosario ha emprendido una apuesta decidida hacia la consolidación de un entorno educativo que favorezca una formación y docencia de calidad, una investigación pertinente y un relacionamiento efectivo con el entorno. Esto en el marco de las tendencias más relevantes en materia de educación superior, que destacan la pertinencia, la inclusión, la innovación, la transformación digital, la internacionalización y la incorporación de tecnologías de información y comunicación. Estos derroteros, que se constituyen en ejes transversales de las acciones curriculares y pedagógicas de la Universidad, son abordados en la visión institucional de la Universidad en el Plan Integral de Desarrollo –PID–: “En 2020 seremos la primera opción para los estudiantes que buscan aprender a aprender en una comunidad universitaria de alto desempeño y vocación internacional. Movemos fronteras a través de la investigación y la promoción de la equidad y diversidad. Entregamos a la sociedad mejores ciudadanos con visión global y somos actores protagónicos de los grandes temas del país” (Universidad del Rosario, 2016).

El presente documento ofrece pautas, definiciones y caracterizaciones relevantes para cada uno de los programas académicos de la Universidad y refleja las orientaciones de la institución a nivel curricular y pedagógico. Busca dar definiciones mínimas que permitan el consenso de conceptos, temas y procesos de gestión académica que, en algunas ocasiones y por ser de uso común, pueden prestarse para diferentes acepciones, algunas veces contradictorias. Busca, en últimas, allanar un terreno común, respetando las diferentes culturas disciplinares y pedagógicas que son el centro de una universidad, para construir proyectos académicos diversos, pero con un mismo lenguaje.

El documento está dividido en cuatro grandes secciones. En lo que resta de esta primera sección, se identifican atributos claves del proyecto educativo institucional, en particular la pertinencia, inclusión, internacionalización, innovación, transformación digital e incorporación de tecnologías de información y comunicación. También se caracterizan brevemente algunos de los actores fundamentales en el desarrollo de este plan. La segunda sección explora algunos referentes analíticos de la gestión curricular y da algunas definiciones mínimas de conceptos claves como currículo, articulación de niveles de formación, tipos de programas y conexión curricular. En la

tercera parte se expone en mayor detalle la estructura curricular de los programas en la Universidad. Finalmente, la cuarta sección identifica las principales características del enfoque pedagógico de la Universidad del Rosario y explora algunos elementos fundamentales de éste, como son las definiciones de estrategias pedagógicas, las actividades de enseñanza y aprendizaje, el significado de la innovación pedagógica y una caracterización precisa del enfoque de *aprender a aprender* en la Universidad.

1.1. Pertinencia

Los desafíos del mundo contemporáneo exigen profesionales capaces de responder rápidamente a los retos y cambios que el entorno presenta. Las universidades se enfrentan a la necesidad de establecer estrategias educativas que vayan más allá de impartir una serie de conocimientos sobre una disciplina específica y que permitan desarrollar en los estudiantes herramientas y habilidades para un aprendizaje constante a lo largo de su vida y que faciliten su interacción con el mundo como ciudadanos conscientes de problemáticas tanto globales como locales. En este sentido, Misas señala:

Los currículos deben responder a las realidades del entorno y desde este enfoque se requiere formar personas que puedan adaptarse a las condiciones cambiantes en medio de un proceso de creación, construcción y deconstrucción de conocimientos, saberes y prácticas. Lo peor que podría hacer una universidad es diseñar sus currículos en función de un mercado dado, en un momento dado, porque el mercado es cambiante y las innovaciones tecnológicas son continuas, de tal forma que se debe formar en los fundamentos que permita a los egresados aprender a aprender (Misas, 2004, p. 66).

Es así como el aprendizaje pasa de ser estático a ser algo que se realiza durante toda la vida. Para que esto se haga una realidad resulta indispensable que los estudiantes sean protagonistas de su proceso de aprendizaje. Al respecto, el informe presentado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI a la UNESCO (Delors, 1996) señala la importancia dentro del proceso de aprendizaje de los postulados de aprender a aprender y aprender a vivir juntos desde el punto de vista social, y que estos deben estar integrados.

De acuerdo con dichos postulados, no se deberían desarrollar competencias cognitivas que estén alejadas de los valores éticos y sociales que permiten la convivencia social y el respeto por los

derechos humanos. La UNESCO, en la Conferencia Mundial de la Educación Superior de 2009, menciona que no basta con impartir competencias que permitan a los individuos desenvolverse en el mundo de hoy, sino que es necesario propiciar el desarrollo de personas con principios éticos, que aporten a la construcción de la paz, a la defensa de los derechos humanos y que estén comprometidos con los valores de la democracia. En este sentido señala:

El objetivo de la educación debe contemplarse desde una perspectiva amplia de aprendizaje a lo largo de toda la vida cuya finalidad es ayudar y empoderar a las personas para que puedan ejercer su derecho a la educación, cumplir sus expectativas personales de tener una vida y un trabajo dignos, y contribuir al logro de los objetivos de desarrollo socioeconómico de sus sociedades. Además de la adquisición de conocimientos y competencias elementales, el contenido del aprendizaje debe promover la comprensión y el respeto de los derechos humanos, la inclusión y la equidad y la diversidad cultural, e impulsar el deseo y la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida y aprender a convivir, todo lo cual es esencial para la realización de la paz, la ciudadanía responsable y el desarrollo sostenible (UNESCO, 2009, p. 4).

Desde esta perspectiva, para la Universidad la pertinencia de la educación va más allá de los saberes y está orientada al impacto y responsabilidad que las instituciones de educación superior tienen dentro de la sociedad al contribuir en la formación de personas capaces de promover el desarrollo social, político, económico y cultural, a nivel nacional y global. En esta línea, Tünnermann (2011) menciona que la pertinencia también tiene que ver con la misión y visión de las Universidades, las cuales deben responder a las demandas sociales y a los retos mundiales guiadas por principios de calidad, equidad y democracia.

1.2. Innovación

La cuarta revolución industrial acelera diariamente las transformaciones de la sociedad en todas sus dimensiones. Los avances en las tecnologías disruptivas (Manyika, et. al., 2013), la digitalización de la información, el acceso libre a los datos y la democratización del conocimiento están revolucionando, de manera acelerada, todos los sectores de la economía, la cultura y la educación. En este contexto, las universidades también deben cambiar a un ritmo desconocido para la educación superior. Si bien las universidades deben conservar su misión central de formar a las

nuevas generaciones y de crear nuevo conocimiento, estas también deben enfrentar los desafíos de la transformación digital y adoptar una cultura de innovación que irradie todas las disciplinas, los actores y las dimensiones de su misión institucional. El espíritu y el pensamiento innovador deben ahora ser parte de la experiencia y la trayectoria académica para acompañar a los estudiantes en su ánimo de transformar a la sociedad a través de nuevas ideas, empresas y emprendimientos sociales de su propia creación.

En un momento en que los desafíos sociales y los cambios laborales exigen conocimientos e intervenciones basados en las intersecciones de diversas disciplinas, la Universidad está convencida de que fomentar una cultura del espíritu innovador en la comunidad académica es una de las formas más poderosas en que las universidades actúan como aceleradores económicos, es así que preparan a sus estudiantes para adaptarse exitosamente al mundo del trabajo en permanente transformación y disrupción (Swanger, 2016).

1.3. Inclusión

Sin duda alguna, uno de los retos que conlleva el fenómeno de la globalización para la educación es la interacción de la diversidad e interculturalidad en diferentes escenarios. Para afrontar este reto resulta preciso diseñar sistemas educativos que reconozcan la diferencia y promuevan el proceso de aprendizaje de cada estudiante y su participación en el sistema no interfieren las condiciones particulares de los mismos. Dentro de este marco, la política de educación superior inclusiva del MEN (2013, p. 4) la define precisamente como “la capacidad de potenciar y valorar la diversidad (entendiendo y protegiendo las particularidades), promover el respeto a ser diferente y garantizar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural en los procesos educativos”.

Así, la Universidad del Rosario entiende la inclusión en la educación superior como un proceso que permite reconocer que no todas las personas están en las mismas condiciones, ni tienen las mismas necesidades y expectativas. Bajo este supuesto resulta primordial generar las mismas oportunidades de enseñanza y aprendizaje, garantizando el respeto de los derechos humanos. En esa dirección, de acuerdo con Dussan (2011, p. 147), “las instituciones inclusivas son entidades educativas regulares capaces de ‘educar’ a todos los estudiantes de su comunidad

independientemente de sus condiciones particulares, entiéndase como condición física, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas y otras”.

En la medida en que las universidades se enfrentan a un mundo que exige la convivencia en medio de la diversidad, los sistemas educativos deben reinventarse para rescatar el valor de la diferencia como un elemento esencial dentro de los procesos de aprendizaje y así mejorar la calidad al ofrecer diferentes puntos de vista y variedad de concepciones a los educandos (Amadio, Opertti, & Tedesco, 2015). Así mismo, las instituciones deben poner al servicio de los estudiantes los recursos pedagógicos y curriculares necesarios para garantizar que todos los estudiantes pueden lograr los resultados esperados de aprendizaje. De esta manera, no solo se desarrollarán en los estudiantes competencias dentro de un campo del conocimiento, sino también aquellas competencias que les permitan interactuar en medio de la diversidad, promover y valorar el respeto y la equidad social.

Todos los estudiantes no perciben ni comprenden de la misma forma, difieren en la manera de expresar sus ideas, tienen motivaciones particulares y se involucran con el aprendizaje de un modo particular, por lo tanto, dentro de la educación inclusiva los currículos deben procurar responder a las diversidades que se presenten y estar al alcance de los estudiantes.

En consonancia con lo anterior, la Universidad, en línea con Casanova (2012), ratifica la importancia de currículos universales, es decir, accesibles, que permitan un proceso de aprendizaje de calidad, que desarrolle las competencias que exige el mundo de hoy. Estos currículos deben buscar ser flexibles, para que puedan adaptarse a las necesidades de toda la población estudiantil, para ello las instituciones educativas deben intervenir todos los elementos del currículo y en este sentido, que lo que se enseña y cómo se enseña abarque las necesidades de todos.

Bajo el modelo de *trayectorias de aprendizaje*, la Universidad ha diseñado e implementado la trayectoria transdisciplinar en inclusión y sociedad. Actualmente, esta trayectoria se desarrolla con un grupo de jóvenes con discapacidad intelectual, pertenecientes al programa Opciones y apoyos para la transición a la vida adulta –OAT– de la corporación Transición es Crecer. El objetivo central, del programa y de la trayectoria, es desarrollar un conjunto de competencias cognitivas y de habilidades intrapersonales e interpersonales, fundamentales para el tránsito y la adaptación a

la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. Específicamente, se pretende desarrollar competencias lecto-escriturales, matemáticas, sociolaborales, en uso de TIC y en investigación, así como habilidades para el logro del bienestar físico y emocional, de protección y defensa, para la autodeterminación, el emprendimiento, el establecimiento de relaciones interpersonales, la inclusión, la convivencia, la transformación social y el mejoramiento de la calidad de vida familiar. Además del de la Corporación y de la Dirección de Estudiantes, esta trayectoria cuenta con el apoyo de otras unidades de la Universidad, como el Centro de Lectura y Escritura en Español –CELEE– y el Centro de Servicios Académicos en Inglés ASK de –RosEA– Rosario English Area. El CELEE y ASK brindan asesorías personalizadas, material disponible en línea, apoyo y asesoría a cursos completos y facultades y actividades culturales y académicas relacionadas con el aprendizaje de español e inglés académico.¹

1.4. Internacionalización

En los últimos años, el enfoque de la internacionalización en la educación superior ha transitado desde una apuesta por la movilidad internacional hacia una reflexión profunda sobre el impacto y los resultados en el aprendizaje de los estudiantes. La tendencia es que la internacionalización impulse los procesos de transformación de la educación superior y de las instituciones de educación superior a la dinámica global (Schoorman, 2000), manifestándose en el currículo a través de la incorporación de un rango más amplio de dimensiones internacionales a nivel epistemológico, cognitivo y práctico.

La internacionalización del currículo –IdC–, junto con varias definiciones que han evolucionado con el paso de los años, incorporando precisiones respecto a su objetivo, las actividades a realizar o los impactos en el aprendizaje de los estudiantes, son una manifestación de este cambio de paradigma en la educación internacional. Esta mirada hacia los procesos de

¹ Para mayor información del CELEE: <http://www.urosario.edu.co/Centro-de-Lectura-y-Escritura-en-Espanol/Inicio/> En esta página se pueden agendar citas, consultar material de apoyo, identificar apuestas de formación como electivas, cursos y pruebas, conocer a los tutores del CELEE, reconocer formas de acompañamiento a unidades académicas e identificar eventos académicos del CELEE. Para mayor información del ASK: <http://www.urosario.edu.co/ASK/Inicio/> En esta página se pueden agendar citas, enlaces a sitios de interés, acceder a recursos y materiales de acceso libre creados por los tutores del ASK para todos los interesados en fortalecer sus competencias de inglés académico.

enseñanza-aprendizaje y a los resultados de aprendizaje del estudiante ha generado que las universidades se replanteen sus modelos educativos, el diseño y los contenidos de sus currículos y los perfiles de egreso de sus estudiantes.

Bajo esta perspectiva, la Universidad ha definido, dentro de su proyecto académico, la internacionalización del currículo como uno de los principios alrededor de los cuales se estructuran los programas de formación, entendiendo esto, según el Proyecto Educativo Institucional –PEI– como: “la integración transversal de la dimensión internacional-intercultural en los proyectos curriculares. En este sentido, articula tendencias de formación en educación superior, prácticas pedagógicas, criterios y contenidos internacionales e intercambio de experiencias académicas, para así contribuir a la competitividad de los estudiantes en el entorno internacional y la movilidad de la comunidad académica, entre otros” (Universidad del Rosario, 2018).

Por lo tanto, la dimensión internacional e intercultural constituye un atributo fundamental en la formación integral del estudiante, en el perfil del profesor y en los procesos de enseñanza-aprendizaje; todo esto dentro de una estrategia integral de internacionalización de la Universidad del Rosario. Por esta razón, en la serie de *lineamientos académicos*, la Universidad ha creado los lineamientos de “Internacionalización del Currículo y Bilingüismo” que institucionalizan esta dimensión, fundamental para la universidad, en tres aspectos centrales: la gestión curricular, la propuesta pedagógica y las competencias del egresado (Universidad del Rosario, 2018).

1.5. Transformación digital

La nueva revolución industrial ya supone grandes cambios en el entendimiento y el funcionamiento de los principales sectores de la sociedad, nos enfrenta a la transformación digital, posibilitando alternativas económicas, sociales y tecnológicas que son resultado de la convergencia de las tecnologías digitales, físicas y biológicas en la industria y los negocios. Esta revolución trae consigo cambios profundos y disruptivos en las condiciones en que se llevan a cabo la creación, la producción, el acceso y el consumo de bienes y servicios, rompe las barreras de la presencia física y crea posibilidades infinitas alrededor de nuevos escenarios de interacción y de las formas de

relación personal. Esta revolución industrial se sustenta en un cambio digital que comenzó a registrarse desde mediados del siglo pasado y que tiene como particularidad la fusión de tecnologías que están borrando los límites entre las esferas física, digital y biológica y que tiene un efecto transversal a todas las disciplinas, las economías e industrias (Schwab, 2016).

La educación no es ajena a esa evolución y se suma a la apuesta global integrando espacios online, de acceso abierto y con alto desarrollo de contenidos digitales en procesos de enseñanza-aprendizaje. La Universidad del Rosario no sólo entiende que esta revolución está alterando de forma significativa los escenarios de enseñanza y aprendizaje y transformando áreas, actores y tareas propias de organizaciones de conocimiento como las Universidades². Esta integración trae como consecuencia diversas alternativas para la acción educativa, como vías educativas flexibles, democráticas y con campus en la nube, de acceso universal (Macdonald, 2008).

1.6. Tres actores clave: estudiantes, profesores y gestores académicos

El **estudiante** es el actor central en el proceso de aprendizaje y por lo tanto la propuesta curricular y pedagógica debe estar enfocada a fortalecer el desarrollo de sus competencias disciplinares e interculturales, así como su capacidad de utilizar las mejores herramientas personales y técnicas para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Desde el enfoque pedagógico que privilegia la Universidad, que favorece el aprender a aprender, se invita al estudiante a que no solo participe activamente en su aprendizaje, sino que también haga conciencia de sus debilidades y fortalezas, de su estructura de razonamiento y de las estrategias y recursos que mejor se adaptan a sus estilos de aprendizaje. Esto implica que el estudiante asuma su rol como aprendiz a lo largo de la vida, para que pueda desempeñarse social y profesionalmente en un contexto internacional e interculturalmente diverso. Tanto en entornos presenciales como virtuales, el estudiante, con apoyo del profesor, le da sentido y significado a los

² Teniendo en cuenta la centralidad de esta reflexión para las acciones curriculares y pedagógica de la Universidad el documento de *Lineamientos Académicos: Virtualidad*. Universidad del Rosario, 2018. Disponible en: <http://repository.urosario.edu.co/>

contenidos y alimenta una estructura propia de pensamiento en una construcción progresiva, todo ello implica un trabajo individual nutrido por interacciones y un trabajo colaborativo que permite contrastar, debatir y construir con otros.

Por su parte, el rol del **profesor** se distingue por su competencia para orientar integralmente los procesos de formación de los estudiantes, contemplando estrategias para fortalecer la autonomía y el potencial de los mismos, además de promover un aprendizaje caracterizado por ser activo, constructivo, autorregulado, colaborativo y significativo.

Así, se invita al profesor a reflexionar, innovar su enfoque pedagógico con estrategias de enseñanza orientadas al aprendizaje de los estudiantes, al reconocimiento de su entorno y a la apropiación que toma como cimiento lo aprendido previamente. En los dos escenarios de formación, presencial y virtual, el desempeño por parte del profesor en sus funciones pedagógicas, sociales y técnicas promueve contextos de retroalimentación y seguimiento que propician la permanente búsqueda de aprendizajes constructivos y reflexivos.

En el marco de la propuesta pedagógica de la Universidad del Rosario, el profesor cumple un papel central en la medida en que orienta al estudiante en su proceso de aprender a aprender, para lo cual requiere ser consciente sobre su propio proceso de aprendizaje, sobre la forma en que estructura los saberes de su disciplina y sobre las estrategias y recursos que usa para aprender. Se trata de un rol dinámico, que incorpora elementos del currículo en una propuesta dinámica que reconoce la diversidad en los estudiantes y promueve formas de aprender que superan el escenario tradicional del aula.

Para desarrollar las estrategias pedagógicas centradas en el estudiante, la Universidad privilegia la perspectiva de autores como Ambrose, Bridges, DiPietro, Lovett y Norman (2010) que insisten en que el profesor considere y tenga en cuenta: 1) lo que el estudiante está aprendiendo, 2) lo que el estudiante hace para aprender, 3) las condiciones en las que el estudiante retiene, estructura y aplica mejor lo que aprende, y 4) la comprensión de cómo el aprendizaje actual prepara al estudiante para aprendizajes futuros. Al respecto, Bain (2007) identifica como aspecto importante que el profesor acompañe este descubrimiento del estudiante desde dos aspectos centrales: 1) el

reconocimiento de las habilidades de razonamiento que los estudiantes deben tener o desarrollar para responder a las preguntas que plantea su disciplina, y 2) la identificación de estrategias para que los estudiantes apliquen constantemente esas destrezas intelectuales y que se conviertan en hábitos de pensamiento.

Así mismo, el profesor debe desarrollar competencias pedagógicas interculturales, que le permitan abordar la diversidad en la clase, entender las nuevas ideas y tendencias en el currículo, implementar de manera efectiva las dimensiones internacionales e interculturales en el currículo en acción y tener una voluntad para ver su docencia a través de diferentes lentes culturales (Irish & Scrubb, s.f.).

Finalmente, en el caso de los **gestores académicos**, dentro del contexto de la Universidad del Rosario, los gestores académicos son considerados como los líderes de los programas de formación, en la medida en que tienen la misión de dirigir y gestionar los procesos académicos, curriculares y profesoriales en función de la docencia, la investigación y la extensión, en coherencia con las tendencias de formación disciplinaria, nacional e internacional y de acuerdo con las políticas, normas y procedimientos establecidos por la Universidad, con el fin de asegurar la calidad y el posicionamiento del programa en el marco del PID.

2. El currículo como expresión del proyecto educativo

Con el propósito de consolidar programas de excelencia y calidad, la Universidad plantea unos lineamientos globales que se orientan a fortalecer formas de diseño curricular innovadoras, flexibles, interdisciplinarias e integradoras de conocimientos y experiencias de aprendizaje. Andersen (2008). Dichas experiencias se organizan de acuerdo con las necesidades, problemas e intereses del entorno y están enmarcadas en las tendencias, desafíos y metas de la educación superior, de las disciplinas y las profesiones.

A partir de estas orientaciones, el currículo es entendido como la expresión de las intencionalidades institucionales frente a la formación de estudiantes y la consolidación de la ciudadanía global comprometida con el desarrollo del país. Desde este contexto, se hacen explícitos los rasgos diferenciadores de la formación y la proyección del impacto de los egresados rosaristas en el medio. Para cumplir con su función, la Universidad diseña, implementa, verifica y desarrolla el currículo como un conjunto de experiencias habilitadoras del aprendizaje que hacen realidad el PEI y los proyectos propios de los programas. Así, dispone de sus elementos constitutivos: fines formativos, medios, estrategias, medidas de verificación y demás recursos, para asegurar la coherencia y calidad entre los proyectos propuestos y los programas desarrollados.

En concordancia con lo anterior, y siguiendo algunos aportes de la teoría curricular (Posner, 2005; Gimeno, 1998), en el contexto de la Universidad coexisten las siguientes expresiones del currículo:

- El *currículo oficial* representa la propuesta educativa declarada, que plasma el conjunto de orientaciones e intenciones educativas planeadas para alcanzar los propósitos de formación y el perfil de egreso. Está contenido en un documento de carácter institucional (documento maestro), en el cual se despliegan las condiciones específicas de calidad del programa definidas por la Universidad y se contemplan las establecidas por el Ministerio de Educación Nacional.

- El *currículo en acción* corresponde a la puesta en marcha del currículo oficial, lo que implica transitar desde la planificación hasta la ejecución. Incluye actividades planeadas y no planeadas que propician un entorno formativo del que resultan diversos aprendizajes mediados por las interacciones que vive el estudiante en su proceso.
- El *currículo oculto* integra aspectos de la cultura institucional implícitos en la interacción de los actores, aportando elementos de identidad y pertenencia y propicia una serie de prácticas que caracterizan el perfil de los miembros de la comunidad rosarista.
- El *currículo adicional* se refiere a las experiencias planeadas fuera del currículo oficial. Su naturaleza es voluntaria y responde a los intereses de los estudiantes. Para esto la institución dispone espacios disciplinares e interdisciplinares, en los cuales los estudiantes profundizan en temas específicos relacionados con la realidad y el contexto actual, a través de su participación en actividades como retos y problemas que convocan a diversos actores de la comunidad académica.

De acuerdo con lo anterior, y en el marco del respeto por la diversidad de los saberes, de las disciplinas y de sus posturas epistemológicas, las escuelas y facultades definen el alcance de sus proyectos educativos en coherencia con el PEI y el PID vigente (Universidad del Rosario, 2016, 2018). Así mismo, los proyectos educativos de las escuelas y facultades orientan las propuestas curriculares de los programas de formación, las cuales se plasman en los proyectos educativos de cada programa –PEP– y deben incorporar la intención de formación, la misión y la visión del programa; los elementos diferenciadores sustentados desde el marco disciplinar, el cuerpo epistemológico, el plan de estudios, la apuesta pedagógica particular, la evaluación del aprendizaje y el perfil del egresado Huba M. (2008). En consecuencia, los currículos en la Universidad del Rosario tienen como propósitos:

- Fortalecer los procesos educativos centrados en el aprendizaje activo y apoyados en escenarios innovadores producto de la actividad reflexiva de los profesores sobre su práctica pedagógica.

- Evidenciar la existencia de los espacios de formación que promueve la Universidad. El entorno rosarista, que de manera transversal fundamenta los valores institucionales en el desarrollo de las actividades curriculares y extracurriculares, y el entorno que se deriva de los planes de estudio de los programas académicos estructurados en función de los resultados de aprendizaje esperados, disciplinares e interculturales.
- Motivar el diseño de modelos de evaluación de aprendizaje auténticos y alineados con los propósitos formativos, como herramienta que integra, retroalimenta y da coherencia al currículo.
- Enriquecer el marco epistemológico de cada disciplina y profesión desde un contexto nacional e internacional a partir de los desarrollos propios de cada unidad académica, y de los avances investigativos que le permitan entender el entorno global y a desarrollar habilidades interculturales, y que, en conjunto, se convierten en alimentadores de los currículos lo que conlleva a la consolidación de los factores distintivos de cada programa académico.
- Establecer la calidad académica como criterio que evidencia la capacidad de la Universidad en la rendición de cuentas del logro de los aprendizajes propuestos en cada programa de formación, propios de una dinámica de efectividad institucional.

De acuerdo con lo anterior, la experiencia educativa del estudiante se convierte en el eje que orienta el diseño de programas que garanticen el desarrollo de proyectos de vida autónomos y proyectados al futuro. Este diseño curricular fomenta la apuesta de aprender a aprender que la Universidad ha privilegiado como el horizonte de su proyecto educativo. Para hacer realidad estos propósitos formativos, los siguientes son los atributos propios del currículo de la Universidad del Rosario.

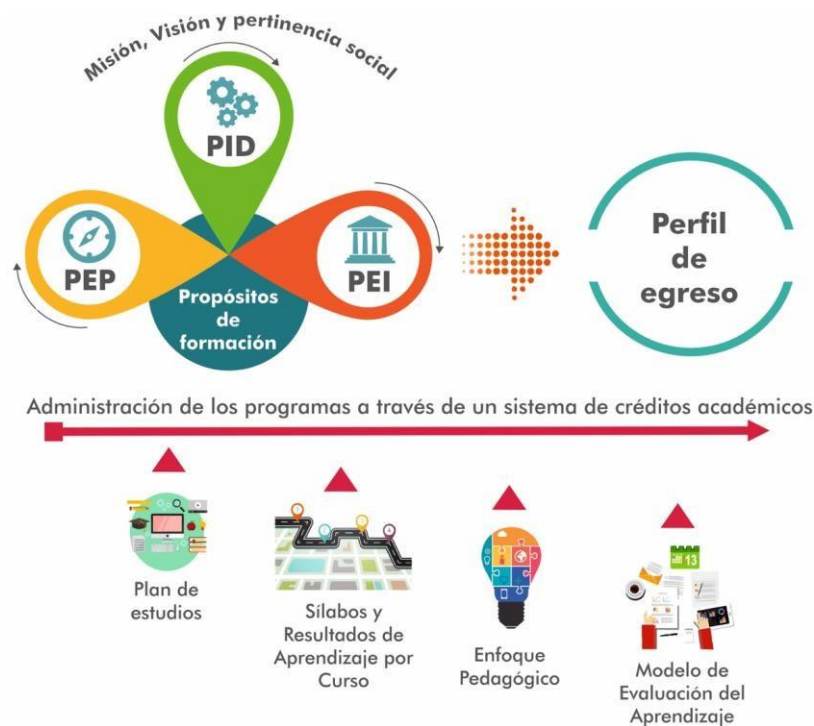


Figura 1. Administración de los programas

Fuente: Elaboración propia.

2.1. Atributos del currículo en la Universidad del Rosario

2.1.1. Flexibilidad curricular

La flexibilidad curricular en el entorno actual es considerada como “un proceso de apertura y redimensionamiento de la interacción entre las diversas formas de conocimiento –u objetos de aprendizaje– que constituyen el currículo” (Díaz Villa, 2002). Así mismo, la flexibilidad involucra elementos importantes de cambio en las perspectivas curriculares, en la concepción de los procesos formativos, en la estructura y cultura de la organización educativa, articulando un principio innovador en su modelo de gestión académica, administrativo y financiero (Clark, 2000 y Restrepo, 2005). En este sentido, se amplían las opciones de formación para los estudiantes, rompiendo múltiples barreras de tiempo, espacio, recursos, idiomas y culturas, entre otros.

Desde esta perspectiva, en línea con Pedroza (2005), la flexibilidad curricular vincula todos los elementos constitutivos del currículo: el desarrollo del conocimiento a través de la formación, la

interacción pedagógica, la materialización de los propósitos de formación y los perfiles de egreso de cada programa académico, articulando cada uno de ellos en la experiencia educativa de los estudiantes, dando relevancia a su autonomía y su poder de toma de decisiones como actores esenciales del proceso formativo.

Para hacer realidad este atributo, se hace ineludible su apropiación por parte de los miembros de la comunidad académica y la disposición de todos los recursos necesarios para lograrlo, enfatizando en los recursos para el aprendizaje, la formación de los profesores, así como la adecuada infraestructura física y tecnológica. En síntesis, la Universidad considera la flexibilidad desde dos perspectivas: 1) la flexibilidad curricular se concibe como la apertura de límites y de relaciones entre los diferentes campos de conocimiento que conforman un currículo (Díaz Villa, 2002; Montoya & Largacha, 2013); 2) la flexibilidad se materializa a través de la presencia de una oferta académica amplia, diversificada y diferenciada (Young, & Glanfield, 1998).

A partir de estos elementos, la estrategia de flexibilidad curricular en la Universidad implica el despliegue de diversas rutas formativas y trayectorias individuales de aprendizaje que responden a las fortalezas y debilidades, a los intereses y a las proyecciones profesionales y laborales de los estudiantes. Adicionalmente, la estrategia propende por fortalecer perfiles de egresados diferenciados, integrales y polivalentes, que consolidan profesionales competentes en un contexto globalizado.

2.1.2. Interdisciplinariedad

Una de las condiciones esenciales que garantiza la calidad de un currículo es la interdisciplinariedad. Esta condición favorece la interacción del conocimiento en torno a la resolución de problemas sociales a partir de diversos saberes. A través de la interdisciplinariedad, el currículo trasciende la rigidez de las disciplinas (Young, & Glanfield, 1998) y abre la opción para generar cambios organizativos del conocimiento en torno a un objeto de estudio. Así, se reconocen nuevos modos de producción científica, caracterizados por la reflexividad, la transdisciplinariedad y la heterogeneidad, que comienzan a reemplazar las formas de conocer tradicionales de las disciplinas (Gibbons, 1998). A partir de este atributo, el conocimiento puede estar estructurado por núcleos

temáticos, áreas o componentes, problemas o proyectos, los cuales son analizados desde una lectura integral y sistémica de la realidad, de modo que la solución sea construida de forma colectiva.

2.1.3. Interculturalidad

La Universidad asume la internacionalización del currículo como un proceso transformador que trasciende las fronteras de las disciplinas para apropiarse de nuevas y diversas perspectivas culturales e internacionales en el conocimiento y la práctica, e innovar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su propósito final es apoyar la formación integral de los estudiantes para que se desempeñen como profesionales y ciudadanos competentes en un mundo globalizado.

De lo anterior se desprende que lo internacional e intercultural son una competencia esperada que da cuenta de los resultados de aprendizaje del egresado en un currículo internacionalizado. Bennett (2008, p. 97) define la interculturalidad como el “conjunto de competencias y características cognitivas, afectivas y de comportamiento que soportan una interacción efectiva y apropiada en una variedad de contextos culturales”. Otros autores definen la interculturalidad como una característica clave y determinante de los estudiantes para el desarrollo profesional y personal en entornos locales e internacionales, la cual se logra desde la preparación y el desarrollo de una conciencia más amplia hacia la diversidad y de sentirse cómodos al respecto (Eisenchlas & Trevaskes, 2003; Rizvi & Walsh, 1998, p. 8; y Kalantzis & Cope, 2000, p.31).

En resumen, un atributo clave del currículo rosarista internacionalizado es su enfoque en el desarrollo de las *competencias interculturales* como parte del perfil deseado del egresado y la relación de dichas competencias con la ciudadanía global, la preparación para la vida y el trabajo en un mundo globalizado y multiculturalmente diverso.

2.1.4. Ética transversal y formación de valores ciudadanos

La formación en valores requiere que los estudiantes vean que las cuestiones éticas son fundamentales en su ejercicio profesional. En este sentido, es primordial tener en cuenta que lo ético no se limita a obedecer lo que los códigos de ética profesional establecen, sino que, ante todo, lo ético tiene que ver con la manera como las personas se tratan las unas a las otras en los distintos ámbitos de desempeño de sus labores profesionales. Para que este propósito se pueda cumplir, resulta esencial mostrarles a los estudiantes cómo, en las distintas ramas que hacen parte de la profesión que está estudiando, se presentan problemas de tipo ético que deben saber enfrentar. El paradigma de la ética transversal apunta precisamente a brindarle al estudiante herramientas conceptuales y metodológicas para lidiar con este tipo de situaciones en su ejercicio profesional, de tal manera que no se limite a una aplicación mecánica de los códigos de ética profesional, sino que cada estudiante haga una deliberación reflexiva, que considere de manera apropiada las necesidades y derechos de las personas y grupos afectados por sus decisiones y acciones.

Bajo estas premisas, el programa de ética transversal contempla inicialmente dos estrategias: 1) de intervención a nivel de asignaturas (con la inclusión de secciones en que se traten asuntos éticos en los distintos cursos de formación profesional que ofrecen las unidades académicas) y 2) a nivel del planteamiento de la ética como elemento transversal en los programas académicos. En este segundo nivel, la enseñanza de la ética y la formación de ciudadanía hacen parte integral de la formación como un elemento transversal en el currículo.

2.1.5. Integración curricular

Según Quintero Hernández (2012), la integración curricular es una estrategia de la estructuración del currículo que permite la alineación precisa y planificada de los saberes esenciales a través del proceso formativo. Dicha integración se desarrolla a partir del hilo conductor, en sentido horizontal y vertical, que se establece entre los resultados esperados de aprendizaje propios de un programa de formación.

La integración curricular en sentido horizontal se da a través de la adquisición de aprendizajes en los diferentes dominios cognitivos requeridos para avanzar desde la comprensión

del conocimiento hasta su uso creativo en situaciones contextuales (Quintero Hernández, 2012). En esa línea, de acuerdo con los resultados de Corzo, Molina, Sarria y Flórez (2009), se puede decir que potenciar la integración curricular motiva a las instituciones a transitar de un paradigma de organización asignaturista a uno de organización interdisciplinar. En este último paradigma se construyen metodologías apropiadas para las diferentes áreas del conocimiento, los estudiantes se enfrentan a los saberes requeridos para resolver casos, situaciones, retos, problemas o proyectos, entre otras opciones de aprendizaje experiencial. Esas metodologías facilitan el uso integrado de esos saberes, de las ciencias básicas, las ciencias aplicadas, las propias de las disciplinas y de las interdisciplinas.

Por su parte, la integración curricular en sentido vertical promueve el desarrollo de la profundidad y complejidad del conocimiento durante el proceso formativo. Dicha integración está dada por los aprendizajes en diferentes niveles de dominio cognitivo logrados transversalmente, que fortalecen el criterio y la toma de decisiones acertadas en situaciones de incertidumbre.

De otro lado, los impactos de la transformación digital marcan un escenario de integración del currículo en la medida en que trascienden la cobertura de la formación, pues ofrecen experiencias de usuarios (profesores y estudiantes) y promueven entornos educativos que favorecen el aprendizaje de acuerdo con las nuevas lógicas de generación, transmisión y acceso a contenidos; y que, por supuesto, favorecen las nuevas dinámicas de la relación de los estudiantes con sus propios procesos de aprendizaje, orientados a trayectorias individuales, el reconocimiento de credenciales y competencias y la trazabilidad del aprendizaje permanente. Actualmente, entonces, la apuesta se centra en la generación de espacios interactivos, colaborativos, entornos adaptativos que se acerquen a la personalización y a la dinamización de las comunidades de aprendizaje a través de la red. La meta está en relacionar y potencializar los escenarios educativos con iniciativas de inteligencia artificial, realidad virtual y aumentada, robótica, impresión 3D y MOOC. El propósito es también estimular los procesos de gestión institucionales con las posibilidades de transformación tecnológicas de los modelos predictivos autónomos, *machine learning*, *big data* y *blockchain*, entre otros. En últimas, el objetivo es incentivar el uso de tecnologías que posibiliten la innovación educativa.

En virtud de lo anterior, con la adopción de estos cambios y la aparición de nuevos contextos de interacción y comunicación, es necesaria la formulación de propuestas que sean capaces de configurar eficientemente la transformación digital en las propuestas educativas, pedagógicas y didácticas. De ahí que la Universidad del Rosario no solo redimensiona su carácter en los distintos escenarios y procesos, sino que responde a las exigencias propias de una sociedad cambiante que le plantea retos frente a los nuevos ecosistemas digitales y frente a la evolución constante de las lógicas de acceso a los escenarios de aprendizaje, y evoluciona bajo las siguientes premisas que hacen posible dicha concepción desde su quehacer y proyección.

2.2. Niveles de formación

Dentro de su plan estratégico, la Universidad del Rosario contempla el desarrollo científico y académico de programas de formación que: 1) aporten a la sociedad profesionales en diversas áreas del conocimiento; 2) fomenten en esos profesionales habilidades y competencias que les permitan desenvolverse con fluidez en localidades diversas en contextos globales y; 3) promuevan el desarrollo de competencias que faciliten un proceso de aprendizaje permanente. Estos son rasgos fundamentales de la formación en la Universidad del Rosario y representan también la consolidación de la trayectoria histórica de la institución.



Figura 2. Niveles de formación

Fuente: Elaboración propia.

2.2.1. La formación de pregrado

En la actualidad, la Universidad del Rosario cuenta con más de 25 programas de pregrado, que otorgan títulos de profesional universitario en las distintas áreas del conocimiento. La Universidad ha concentrado sus esfuerzos en aportar a la formación en las áreas de ciencias sociales, ciencias humanas, ciencias naturales y de la salud. Dentro del Plan Estratégico a 2020 la Universidad inicia la formación en educación lanzando los primeros programas de Licenciatura, con el firme propósito de aportar al sistema educativo del país profesores de las más altas calidades académicas y pedagógicas, que lideren e impacten la formación de tejido social.

De acuerdo con la Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de educación superior, este nivel de formación se estructura por programas que preparan para el desempeño de ocupaciones, para el ejercicio de una profesión o disciplina determinada, de naturaleza tecnológica o científica o en el área de las humanidades, las artes y la filosofía; así como por aquellos de naturaleza multidisciplinaria, conocidos también como estudios de artes liberales, entendiéndose

esos como los estudios generales en ciencias, artes o humanidades, con énfasis en algunas de las disciplinas que hacen parte de dichos campos (Colombia, Decreto 1075 de 2015).

2.2.2. La formación posgradual

Por su parte, la formación posgradual se estructura en programas que conforman el último nivel de la educación superior. Su objetivo es contribuir a fortalecer las bases de la capacidad del país para la generación, transferencia, apropiación y aplicación de conocimiento, así como a mantener vigentes el conocimiento ocupacional, disciplinar, interdisciplinar y profesional impartido en los programas de pregrado. Estos programas deben constituirse en espacio de renovación y actualización metodológica y científica, y deben responder a las necesidades de formación de las comunidades científicas, académicas y a las necesidades de desarrollo y bienestar social del país. De acuerdo con sus características disciplinares, pedagógicas, curriculares y con sus propósitos de formación pueden ser de diferente tipo. Los programas de especialización y maestrías de profundización posibilitan el perfeccionamiento profesional en la misma ocupación, profesión, disciplina o en áreas afines o complementarias. Los programas de maestría en investigación y doctorado tienen como fundamento y ámbito de su actividad la investigación. A continuación se presenta una breve caracterización:

- *Especialización:* de acuerdo con lo establecido en el Decreto 1075 de 2015, los programas de especialización tienen como propósito la profundización en los saberes propios de un área de la ocupación, disciplina o profesión de que se trate, el desarrollo de competencias específicas para su perfeccionamiento y una mayor cualificación para el desempeño laboral. Estos programas pueden incorporar un trabajo de aplicación del conocimiento en su área vocacional, profesional o disciplinaria.

Actualmente la Universidad del Rosario cuenta con una oferta presencial de más de 40 programas de especialización en las áreas: administración, economía, jurisprudencia y ciencias de la salud. Extiende a las regiones cerca de 20 programas que impactan el

desarrollo del país. Asimismo, ha iniciado la oferta de programas de especialización en metodología virtual, buscando ampliar la cobertura educativa al país y a la región.

Teniendo en cuenta las metas y retos identificados en el PID, la apertura de este tipo de programas ha de ser cuidadosamente considerada, teniendo en cuenta el énfasis que el Plan hace en la creación de nuevas maestrías y el tránsito de programas de especialización existentes a programas de maestría de profundización.

- *Especialidades médico quirúrgicas*: son programas que permiten al profesional de la salud profundizar en un área del conocimiento específico de la medicina y adquirir competencias avanzadas para la atención de usuarios en las diferentes etapas de su ciclo vital con patologías de los diversos sistemas orgánicos que requieren atención especializada o supra especializada. Estos programas responden también a las necesidades de salud pública, de investigación y de servicio social que requiere el país. La formación de estos especialistas se logra a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje teórico-práctico enmarcado en la relación docencia-servicio. Las especializaciones médico quirúrgicas cuentan con un número de créditos según los requerimientos de cada especialidad y los lineamientos que defina la Asociación Colombiana de Facultades de Medicina e incorporan como opción de grado un trabajo de investigación o de aplicación del conocimiento propio de su especialidad. Son programas desarrollados bajo la metodología presencial y con dedicación de tiempo completo.

Actualmente la Universidad del Rosario cuenta con una oferta presencial de primeras, segundas y terceras especialidades que se desarrollan en alianza estratégica con instituciones de calidad de la red de servicios de salud del país.

- *Maestría*: tiene como propósito ampliar y desarrollar los conocimientos para la solución de problemas profesionales, disciplinares, inter o transdisciplinares. Según lo definido en el Decreto 1075 de 2015, pueden tener dos enfoques: de profundización o de investigación.
 - *Maestría de profundización*, que busca el desarrollo avanzado de competencias que permiten la solución de problemas o el análisis de situaciones particulares de carácter disciplinar, interdisciplinario o profesional, por medio de la asimilación o apropiación de saberes, metodologías y, según el caso, desarrollos científicos, tecnológicos o artísticos. El trabajo de grado de estos programas de maestría puede

estar dirigido a la investigación aplicada, el estudio de casos, la solución de un problema concreto o el análisis de una situación particular.

- *Maestría de investigación*, que tiene como propósito el desarrollo de competencias científicas que permitan la participación activa en procesos de investigación, de generación de nuevo conocimiento o de productos de ciencia y tecnología. En consonancia con los principios académicos, la formación esencial en estos programas está dada por la competencia para una formación intermedia en investigación en un área específica de las ciencias o las tecnologías, que permite profundizar teórica y conceptualmente para proponer juicios de valor que apoyan el desarrollo de nuevo conocimiento. La opción de grado de este tipo de programa puede ser una monografía o un compendio de artículos publicados o de calidad publicables y deben reflejar la adquisición de competencias científicas básicas propias de un investigador, las cuales podrán ser profundizadas en un programa de doctorado.

Actualmente la Universidad del Rosario cuenta con una oferta presencial de 23 programas de maestría, de los cuales 10 programas tienen una modalidad de investigación, 8 de profundización y 5 programas con un enfoque mixto.

- *Doctorado*: este programa tiene como propósito la formación de investigadores con capacidad de realizar y orientar en forma autónoma procesos académicos e investigativos en un área específica del conocimiento y desarrollar, afianzar o profundizar competencias propias de este nivel de formación. Se concentra en la formación de investigadores a nivel avanzado, tomando como base la disposición, la capacidad y los conocimientos adquiridos por la persona en sus niveles de formación previos. La opción de grado de este tipo de programas es una tesis (disertación) o un compendio de artículos publicados de alto factor de impacto, que reflejen de forma consistente una pregunta de investigación original, desarrollada en forma independiente y que signifique una contribución a la(s) disciplina(s) en la(s) que se inscriba el programa. Los doctorados son programas desarrollados bajo una metodología presencial con dedicación de tiempo completo (Colombia, Decreto 1075 de 2015).

Actualmente la Universidad del Rosario cuenta con una oferta de cerca de 5 programas doctorales en diversas áreas del conocimiento y proyecta la creación de nuevos doctorados que se articulen a los desarrollos de investigación de las unidades académicas.

2.3. Articulación de niveles de formación

Con el propósito de promover la formación académica diferencial y direccionada en un área del conocimiento, desde la formación del pregrado, la Universidad propone diversas rutas formativas que implican la integración de niveles de formación. Particularmente llama la atención la estrategia de *acuerdos de articulación* (Arriagada, Rojas, & Salinas, 2015), entendidos como compromisos formales intra o inter institucionales que permiten a los estudiantes completar un programa de estudio en un menor periodo de tiempo, reconociendo competencias adquiridas en otros contextos educativos. Dicha integración supone, entre otros:

- El reconocimiento de aprendizajes previos.
- La transferencia de créditos: el reconocimiento de créditos.
- La equivalencia curricular: la homologación de planes y programas por medio de nivelación de brechas.
- La convergencia curricular: la creación de planes y programas conjuntos con referentes curriculares, docentes, estudiantiles y de equipamiento comunes (Arriagada, Rojas, & Salinas, 2015).
- La identificación de semestres con bloques formativos, el establecimiento de espacios comunes a varias asignaturas, la fusión (total o parcial de cursos) o la organización de clústeres de asignaturas impartidas por clústeres de profesores y la organización por módulos (Beraza, 2012).

2.3.1. Concepción de la articulación curricular en la Universidad del Rosario

La articulación de niveles de formación en la Universidad busca establecer conexiones curriculares, disciplinarias e interdisciplinarias entre los diversos programas propios de la oferta. El propósito de estos vínculos es permitir a los estudiantes la construcción de cadenas formativas que los conduzcan a moverse libremente, de acuerdo con sus intereses de conocimiento y competencias adquiridas, dentro de los niveles de formación de pregrado y posgrado que oferta la Universidad.

La articulación curricular es concebida como una estrategia de *flexibilidad curricular* que requiere entender el currículo como un proyecto de formación ofrecido en el marco de las funciones misionales, la visión, los principios y los propósitos de formación de una institución. A su vez, es considerada como “un mecanismo mediante el cual las instituciones de educación superior [o las unidades académicas] acuerdan el reconocimiento de programas, tramos o títulos para facilitar a los estudiantes el tránsito a través del sistema de educación superior, ya sea al interior de las instituciones universitarias, o entre universidades e instituciones no universitarias (Marquina, 2003, p. 134). De acuerdo con Sevilla, Farías y Weintraub (2014) la articulación incluye al menos cuatro elementos:

- Curriculares: comparación, diseño o adecuación conjunta de planes de estudio, definición de rutas formativas y flexibilidad en las trayectorias de aprendizaje.
- Pedagógicos: preparación previa de los estudiantes hacia niveles superiores considerando diagnóstico de congruencias y brechas, estrategias de nivelación y acompañamiento vocacional.
- Culturales: confianza entre instituciones –programas académicos– y la valoración otorgada a cada nivel de formación.
- Institucionales: existencia de sistemas de información, normativas y estructuras que regulen la articulación, así como financiamiento de los mismos.

Según lo expuesto, un diseño curricular articulado trae consigo dos consecuencias importantes: 1) planes de estudio que constituyen sistemas con identidad propia, más allá de la yuxtaposición de asignaturas, y 2) estructuras y estrategias que permitan garantizar la coherencia y continuidad del proyecto formativo para los estudiantes (Beraza, 2012).

En la Universidad, esta estrategia de flexibilidad curricular permite al estudiante la construcción de su recorrido de formación, de acuerdo con sus intereses y necesidades. Le permite, además, fomentar un diálogo interdisciplinar entre los programas de diferentes niveles de formación que ofrece la Universidad y le facilita la integración de competencias entre los diferentes niveles de formación, al proponer planes de estudio conjuntos o que comparten espacios de formación.

La articulación curricular implica que los programas no se piensen como terminales o como unidades diferenciales que en sí mismas constituyen distintos niveles formativos. En el marco de esta estrategia, los programas deben comprenderse como componentes que conforman el sistema educativo universitario rosarista en su apuesta por formar profesionales de pregrado y posgrado que generan rutas formativas que son valoradas en rangos y porcentajes de créditos y de requisitos para obtener la titulación según las particularidades de los programas.



Figura 3. Integración de niveles de formación

Fuente: Elaboración propia.

Los programas de pregrado, durante su fase final, una vez superado el 75 % del total de créditos, podrán integrarse a la formación posgradual a partir de dos núcleos de formación. La relación con los programas de especialización está dada a través de los núcleos de profundización o énfasis cuya oferta se realiza desde las especializaciones, permitiendo un avance de 12 a 14 créditos. Por su parte, la integración con los programas de maestría está dada a través del cotermino, una opción de grado de carácter disciplinar o interdisciplinar que permite cursar entre 12 y 16 créditos de avance en la formación posgradual, cuya oferta normalmente coincide con los créditos del primer ciclo de formación de la maestría.

En los programas de posgrado la interacción está dada de la misma manera, a través de los núcleos de formación. En este sentido, los programas de especialización podrán estar relacionados con maestrías profesionalizantes por medio del núcleo básico de formación. Esta opción, regularmente disciplinar, permite cursar entre 12 y 16 créditos de la formación de la maestría.

Finalmente, la Universidad, a través de las *escuelas doctorales*, integra de manera sinérgica las maestrías de investigación y los programas de doctorado, en esta figura se acepta la formación de maestría de investigación como la fase inicial de fundamentación teórica y metodológica de la formación doctoral.

Es por lo anterior que la Universidad provee diversas opciones, que en el mundo académico se conocen como líneas de formación por tiempos de dedicación, para obtener la titulación así:

- Cuatro más dos, considerado para formaciones integradas de pregrado y maestría utilizando el cotermino como enlace.
- Cuatro más uno, considerado para formaciones integradas de pregrado y especialización utilizando el núcleo de énfasis como enlace.
- Uno más uno, considerado para formaciones integradas de especialización y maestría utilizando el núcleo básico de formación como interacción.
- Para la formación doctoral, considera una formación de dos más dos años de maestría y dos años de doctorado con un enfoque a la tesis doctoral.

2.4. Metodologías de impartición

La Universidad del Rosario reconoce tres tipos de metodologías de impartición: la presencial, la virtual y la mixta (*b-learning*).

- La *metodología presencial* está mediada por la relación directa y sincrónica entre profesores y estudiantes a través de las sesiones académicas. Subyace un proceso de planificación de la acción formativa a través de un periodo de espacio y tiempo establecido que emplea recursos de aprendizaje que cobran valor en la presencialidad.
- La *metodología virtual* o e-learning, en el ámbito nacional, de acuerdo con el Glosario de la página web del Ministerio de las TIC de Colombia, “se refiere a educación a distancia completamente virtualizada a través de los nuevos canales electrónicos (las nuevas redes de comunicación, en especial Internet), utilizando para ello herramientas o aplicaciones de hipertexto (correo electrónico, páginas web, foros de discusión, mensajería instantánea, plataformas de formación –que aúnan varios de los anteriores ejemplos de aplicaciones–, etc.) como soporte de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicación, s. f.). A partir de lo anterior y en un sentido básico, la Universidad del Rosario entiende esta metodología como un proceso educativo donde sus principales elementos, acciones y actores median su comunicación a través de las tecnologías de la información y comunicación, haciendo que esta se presente como una alternativa importante que propicia escenarios de formación de calidad en procura de la ampliación de la cobertura y diversificación de medios y espacios.
- Sobre la *metodología mixta (b-learning)*, la Universidad adopta el concepto de Cabero & Llorente (2004), que plantea que *Blended Learning* se traduce en la convergencia entre lo presencial y lo virtual, donde se combinan espacios (clases tradicionales y virtuales), tiempos (presenciales y no presenciales), recursos (analógicos y digitales), donde los protagonistas modifican sus roles en los procesos de enseñanza-aprendizaje y donde los cambios también afectan, de manera ineludible, a los modelos organizativos.

2.5. Diseño curricular

El diseño curricular es una planificación razonada de las intenciones del proceso formativo que incluye la reflexión de algunos aspectos esenciales destacados por Díaz (2003 y 2006), entre ellos: ¿cómo aprenden los estudiantes?, ¿cuáles son los requerimientos del profesional a formar desde una perspectiva tanto disciplinar como social?, ¿cuál es el rol del estudiante dentro del proceso formativo?, ¿cuál es la participación del profesor para lograr los propósitos establecidos?, y ¿qué importancia cumplen los resultados de la formación profesional?

Estos elementos son analizados en consideración del *contexto externo*, dado por las normativas ministeriales definidas, y del *contexto interno*, aspecto que incluye la comprensión de los propósitos misionales y las apuestas académicas definidas por la Universidad en sus pautas *macrocurriculares*, los elementos diferenciales propios de unidad académica en la cual se establecen aspectos *mesocurriculares*, aquellos elementos *microcurriculares* de planificación y ejecución del proyecto de aula que incluyen la interacción pedagógica y evaluativa y el uso de los recursos para el aprendizaje (Newton, 2008; Baldwin, & Baumann, 2008).



Figura 4. Pautas para el diseño curricular

Fuente: Elaboración propia.

Estas reflexiones se convierten en el principal insumo para consolidar una propuesta curricular, la cual inicia con el *análisis de contexto local y global* que comprende las tendencias de formación en educación superior y aquellas propias de las profesiones y disciplinas. A partir de este reconocimiento de necesidades se establece un ideal de formación que se plasma en la definición del *perfil del egresado*, aspecto que otorga valor al resultado del proceso y a la responsabilidad social institucional para hacerlo realidad. En esta misma perspectiva, la propuesta curricular define el plan

de estudios y estructura, a partir de líneas formativas expresadas de manera secuencial y creciente, los *resultados de aprendizaje esperados* –RAE– de cada uno de los cursos, identificando así las competencias globales del programa. Con lo anterior en mente y con el fin de otorgar la coherencia al currículo, cada programa define una *apuesta pedagógica* propia a las características de cada área del conocimiento, asimismo establece un *modelo de evaluación de aprendizaje* auténtico articulado a los propósitos de formación y a los RAE declarados de cada curso, todos estos aspectos aterrizados al sistema de evaluación de aprendizaje.

Posteriormente, el programa proyecta el *proceso de implementación*, el cual vincula un análisis detallado de los recursos necesarios según la modalidad de impartición en términos de recursos humanos, financieros, de infraestructura física y tecnológica. Además, la propuesta curricular debe definir los *procesos de evaluación, seguimiento y monitoreo* que permitan validar el proceso y hacer las mejoras a que haya lugar (Díaz, 2003; Quintero Hernández, 2012 y Diamond, 2008).

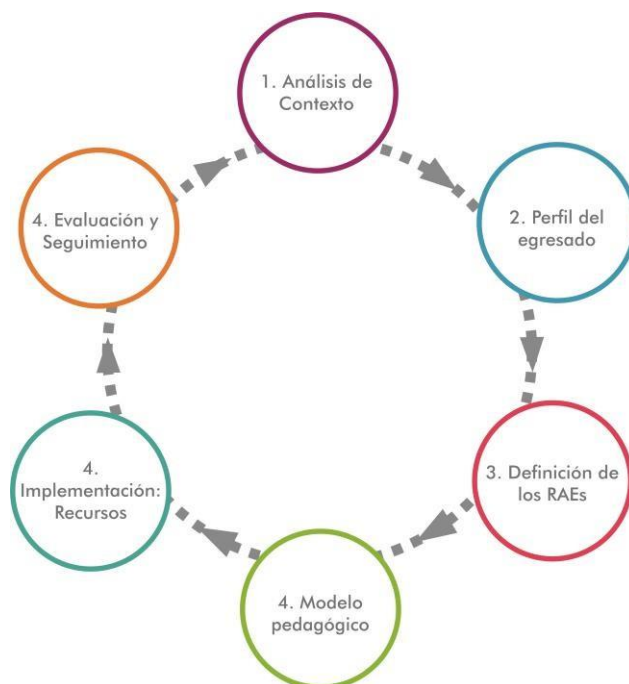


Figura 5. Proceso de diseño curricular

Fuente: Kern, Thomas, Howard y Bass (1998).

2.5.1. Sobre los resultados de aprendizaje esperados

Las formas de diseñar el currículo en la Universidad deben diferenciarse por la relevancia que otorgan a los resultados dentro del proceso formativo. En esta directriz, en línea con Adam (2004), los diseños curriculares de la Universidad deben reflejar contundentemente la capacidad de la organización para evidenciar su calidad y efectividad en términos del logro de los aprendizajes de los estudiantes, por los que, en el marco del PID UR 2020, los RAE, así como su inherente sistema de evaluación de aprendizaje se convierten en la esencia de la formación rosarista (Diamond, 2008).

Los RAE corresponden a los enunciados de los diversos tipos de aprendizaje que se espera que logren los estudiantes de la Universidad al finalizar un curso o un núcleo formativo. En este sentido, con base en las recomendaciones del proyecto Tuning Educational Structures in Europe (González, & Wagenaar, 2009) y ANECA (2013), los RAE deben ser declaraciones claras y puntuales para la comunidad académica, y por consiguiente deben expresarse en términos de acciones verificables en el desempeño de los estudiantes.

A título ilustrativo, los RAE en la Universidad deben vincular la dimensión cognitiva (procesos mentales que debe lograr el estudiante), la dimensión subjetiva (conjunto de actitudes y valores institucionales propios del perfil diferenciado de formación), así como la dimensión psicomotora (capacidades físicas o destrezas profesionales que se lograrán en el tránsito académico).

Por ello, los currículos de la Universidad deben centrarse en el desarrollo de cuatro tipologías de resultados de aprendizaje: conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que se conjugan para derivar competencias disciplinares e interculturales que caracterizan el perfil del egresado de cada programa en particular.

- El *conocimiento* hace referencia a un saber crítico fundamentado que propone explicaciones de la realidad e incluye aprendizajes que buscan el desarrollo del pensamiento con el propósito de alcanzar diferentes niveles de dominio cognitivo.

- La *habilidad* es entendida como la aptitud para desarrollar una tarea con un propósito definido; revela la interacción que se establece entre el conocimiento y la capacidad de su aplicación en diferentes situaciones.
- La *actitud* es la disposición personal voluntaria para enfrentar situaciones y retos cotidianos; se soporta en las creencias, los valores y la motivación social.
- Los *valores* por su parte orientan el comportamiento humano y delimitan criterios propios de la acción profesional.

A partir de este diseño curricular, poner en juego cada uno de los RAE aprendidos deriva en el desarrollo de competencias propias de los perfiles de egresado. Así, en el contexto institucional, la competencia es asumida como la capacidad de responder a las expectativas y a las necesidades del entorno nacional y global frente a situaciones regulares o novedosas (plenas de incertidumbre). Esas situaciones exigen del estudiante la toma de decisiones soportada en su potencial creativo e innovador, en los conocimientos y habilidades adquiridas, y mediada por actitudes y valores propios del perfil rosarista.

3. Estructura curricular

3.1. Programas de pregrado

Los planes de estudios de los programas de pregrado de la Universidad se estructuran a partir de seis núcleos de formación que permiten visualizar áreas del saber que serán objeto de estudio a lo largo del tránsito de los estudiantes en la Universidad, estos núcleos son:

- *Núcleo de formación rosarista*: es el espacio dentro del currículo que pretende hacer viables los ideales de formación rosarista plasmados en la misión y visión institucional; así como propiciar la formación integral como eje central de la acción educativa en la Universidad. A través de él se evidencia el sello diferencial de formación del Rosario en cada uno de sus estudiantes.

- *Núcleo básico común*: es el componente curricular a través del cual se estructuran los aprendizajes esenciales para comprender el objeto de estudio en cada una de las disciplinas y profesiones.
- *Núcleo disciplinar*: corresponde al eje central de formación que articula los aprendizajes propios de cada disciplina o profesión y por medio del cual se plasma la concepción epistemológica y metodológica del objeto de estudio.
- *Núcleo de énfasis o profundización*: es una opción curricular de los programas de formación en sus áreas disciplinares, que busca ofrecer un perfil diferencial del egresado, permitir una ruta formativa en atención a los intereses de los estudiantes y ampliar su proyección profesional en el ámbito académico o laboral.
- *Núcleo de diversificación*: es una opción curricular que los programas de formación ofrecen para otros programas de la Universidad, con el fin de promover una comprensión de la realidad con una lectura interdisciplinar y ofrecer un perfil diferencial del egresado, permitir una ruta formativa en atención a los intereses de los estudiantes y ampliar su proyección profesional en el ámbito académico o laboral.
- *Opción de grado*: es el elemento del currículo que le permite al estudiante demostrar los aprendizajes adquiridos a lo largo de su formación para optar al título profesional.

Los núcleos de formación se organizan por áreas, componentes o problemas, que permiten a su vez organizar el desarrollo del conocimiento a través del currículo, lo cual se evidencia tanto en el plan de estudios, como en las estrategias transversales curriculares y extracurriculares, en las orientaciones pedagógicas y en la evaluación del aprendizaje.



Figura 6. Estructura curricular de pregrado

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Programas de posgrado

Por su parte, los núcleos de formación de posgrado son tres, que se describen a continuación:

- *Núcleo básico o de fundamentación:* es el componente curricular a través del cual se estructuran los aprendizajes esenciales para comprender el objeto de estudio en cada una de las disciplinas y profesiones.
- *Núcleo disciplinar:* corresponde al eje central de formación que articula los aprendizajes propios de cada disciplina o profesión y por medio del cual se plasma la concepción epistemológica y metodológica del objeto de estudio.
- *Opción de grado:* es el elemento del currículo que le permite al estudiante demostrar los aprendizajes adquiridos a lo largo de su formación para optar al título profesional.



Figura 7. Estructura curricular de posgrado

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Sistema de créditos

De acuerdo con la legislación nacional y las orientaciones institucionales, el *crédito* es la unidad de medida del trabajo académico con la cual se expresan todas las actividades que hacen parte del plan de estudios que deben cumplir los estudiantes para obtener un título profesional. En virtud de esta valoración se favorecen la flexibilidad y la integración curricular, para hacer efectiva la validación, la homologación y el reconocimiento de los créditos.

El sistema integral de créditos adoptado en la Universidad del Rosario tiene los siguientes propósitos:

- Establecer una unidad de medida que sirva como instrumento de valoración del trabajo académico, como parámetro de referencia dentro de los programas de formación y como pauta de comparación entre estos y los que desarrollan otras instituciones nacionales o extranjeras.

- Promover diseños curriculares más abiertos y flexibles que fortalezcan los núcleos básicos de formación y abran alternativas para que los estudiantes puedan profundizar en campos de su profesión o disciplina y explorar otros saberes en razón de sus intereses y necesidades.
- Hacer efectivo el sello rosarista en todos los programas de formación, a través del trabajo en el núcleo de formación rosarista dado que aportan al desarrollo del currículo oculto.
- Fortalecer a las unidades académicas en virtud del saber que manejan y la autonomía en la orientación de sus programas y disciplinas al interior de la Universidad.
- Fomentar la interacción entre las unidades académicas, las relaciones interdisciplinarias, la oferta y recepción de cursos de diversa índole y la oportunidad de establecer espacios que permitan el diseño de propuestas académicas conjuntas.
- Procurar la eficiencia institucional a través de programaciones que consulten la demanda efectiva de los estudiantes y de la racionalización de los recursos disponibles en cada una de las áreas.
- Promover el avance formativo de los estudiantes a partir de una concepción más integradora del desarrollo humano y del conocimiento.
- Mantener altos estándares de exigencia académica por las condiciones que se plantean al estudiante frente a su trabajo académico y a su permanencia en la Universidad, establecidas a partir de la carga académica.
- Facilitar la movilidad académica de los estudiantes entre programas de la Universidad y con otras instituciones.
- Generar las condiciones que posibiliten la internacionalización de los currículos, gracias a la aproximación de los programas formativos a estándares internacionales en lo relacionado con la valoración del trabajo académico del estudiante.

Es *fundamental* comprender que la adopción de un sistema integral de créditos no es un trabajo mecánico de asignación de valores cuantitativos a las asignaturas que conforman un plan de estudios, sino que es el resultado de la construcción de un proyecto formativo, en el cual toman relevancia las diferentes actividades y compromisos teóricos y prácticos que se le exigen para el cumplimiento de los resultados de aprendizaje esperados en cada una de las asignaturas, con una

mirada integral dirigida hacia los propósitos de formación y el perfil del egresado. En este sentido, dentro de la propuesta curricular, la valoración del trabajo del estudiante debe buscar una coherencia entre los resultados de aprendizaje esperados, el perfil profesional y del egresado, las prácticas pedagógicas y los sistemas de evaluación del aprendizaje. La armonía de estos componentes conlleva una alineación entre lo que se persigue, lo que se hace para lograrlo y como se valora.

Esta valoración incluye el trabajo que se realiza en el aula y fuera de ella, es decir, involucra todas aquellas actividades que realiza el estudiante como preparación para la clase, las que despliega con la asistencia del profesor o de manera independiente, de forma individual o en grupo en el aula, las exigencias de trabajo en la realización de una pasantía o práctica, en un laboratorio de experimentación, en un proyecto de investigación o en un proyecto de grado.

El éxito de la implementación del currículo depende de su coherencia e integración, aspectos que solo se logran con la articulación entre los RAE de cada asignatura, las prácticas pedagógicas diseñadas para presentarlas a los estudiantes y un proceso de evaluación del aprendizaje auténtico alineado a los propósitos de formación. Esta articulación apoyará la consolidación exitosa de los proyectos educativos de los programas, haciendo realidad el perfil del egresado definido.

Así, la Universidad concibe el crédito como la unidad de valoración del trabajo académico realizado por el estudiante en cada asignatura para el logro de los saberes y las competencias previstas en ellas. En concordancia con lo dispuesto por el MEN, un crédito académico equivale a 48 horas de trabajo académico. En esta definición, el término curso o asignatura, como parte integral de los planes de estudio, se interpreta de acuerdo con los criterios y prácticas pedagógicas de cada unidad académica, las cuales pueden estar constituidas por módulos, núcleos temáticos, seminarios, talleres, prácticas, actividades de investigación, entre otras.

De acuerdo con lo anterior, el sistema integral de créditos de la Universidad del Rosario contempla una serie de criterios para la valoración del trabajo del estudiante dentro y fuera del aula. Debido a esto, se contemplan diferentes tipos de créditos, dependiendo de las relaciones existentes

entre el tiempo en el que el estudiante está en contacto directo con el profesor, el tiempo de trabajo independiente y la orientación pedagógica en cada una de las asignaturas (ver anexo 1: Tipología de créditos).

3.4. Estructuración de créditos en los programas de la Universidad del Rosario

Los programas de pregrado comúnmente están estructurados en un rango de créditos entre 132 y 170. El pregrado de Medicina, dadas las especificidades de su formación, actualmente cuenta con un plan de estudios de 227 créditos académicos. Dentro de la estructuración de los planes de estudio, y con el propósito de hacer posible la diferenciación de los perfiles del egresado a través de las trayectorias integrales de aprendizaje y las opciones curriculares, los programas deben contar con al menos un 20 % del total de créditos para la electividad.

Para los programas de posgrado se presenta una distribución de créditos por niveles de formación. Los programas de especialización tienen un rango de 22 a 26 créditos. Para el caso de las especializaciones médico-quirúrgicas, dada la naturaleza de su formación, de ser primera, segunda o tercera especialidad, tendrán el número de créditos definido y aprobado en las instancias de toma de decisiones de la unidad respectiva. Los programas de maestría deben estar en un rango de créditos que oscila entre 37 y 50, dependiendo de su enfoque profesionalizante o de investigación. Finalmente, los programas doctorales tienen un máximo de 90 créditos. Teniendo en cuenta los propósitos de formación y los perfiles del egresado de los programas académicos posgraduales, es potestativo de cada programa el porcentaje de electividad definido dentro de la estructura curricular específica.



Figura 8. Estructuración de créditos en los programas

Fuente: Elaboración propia.

3.5. Plan de estudios y naturaleza de los saberes

Las áreas derivadas de la estructura curricular de los programas de pregrado de la Universidad están conformadas por cursos o asignaturas, requisitos y opciones de grado que, en su conjunto, permiten visualizar los RAE, que integran a su vez el perfil del egresado. Es así como la sistematización de las diferentes áreas y componentes que integran la estructura curricular y su desagregación en cursos o asignaturas se denomina *plan de estudios*.

Los conocimientos que componen un plan de estudios son de naturaleza diversa, dependiendo de su orientación para el logro de los propósitos de formación. Así, hay saberes que se tornan básicos para la comprensión del objeto de estudio de una profesión o disciplina, otros que son instrumentales para el desempeño profesional o el trabajo con las disciplinas, y otros que amplían y fortalecen el universo cultural del estudiante.

Todos los saberes son relevantes y no existe una jerarquía entre ellos. Al contrario, se establece una categorización horizontal para referirse a los tipos de saberes que se adquieren en un

programa académico durante el proceso de formación. Los saberes de formación básica o de fundamentación son aquellos

que proporcionan al estudiante una estructura de pensamiento, que desarrollan los conceptos y categorías fundamentales de las ciencias sobre las cuales descansa el ejercicio profesional y el cultivo de las disciplinas. Es el camino más apropiado para la adquisición de la autonomía intelectual, es decir, para que el estudiante desarrolle la capacidad de pensar por sí mismo, de formularse preguntas y de encontrar soluciones satisfactorias para los problemas de su profesión o disciplina y aún de su propia existencia. (Universidad del Rosario, 2004)

Los saberes complementarios o de profesionalización se refieren a campos particulares de la profesión, la disciplina o de campos relacionados con estos. Estos saberes proporcionan elementos conceptuales, de contextualización, metodológicos, prácticos, axiológicos y actitudinales para el desempeño laboral (empresarial, académico, investigativo, artístico, técnico, etc.) del egresado.

Por su parte, los saberes para la formación integral son aquellos que se ofrecen en el ámbito institucional y le ofrecen al estudiante la opción de ampliar su visión del entorno, de acercarse a las manifestaciones de la cultura y de la civilización y de formarse para interactuar como ciudadano del mundo.

3.5.1. Cursos o asignaturas

Las asignaturas constituyen el elemento básico de los planes de estudio y abordan temáticas tendientes a contribuir con la formación de los estudiantes, todo eso en coherencia con una propuesta curricular y pedagógica en el marco del PEI. En el plan de estudios, los cursos o asignaturas se identificarán con el nombre, la tipología, la intensidad horaria y el número de créditos.

Los cursos o asignaturas tienen un número de créditos definido y asignado por cada programa académico, según la valoración del trabajo académico directo orientado por el profesor y el trabajo autónomo que deban realizar los estudiantes, según los parámetros generales señalados en este documento.

En la guía de asignatura se establece la información básica de los cursos o asignaturas: resumen, propósitos, resultados de aprendizaje esperados, temas y actividades académicas que se van a desarrollar, así como la forma, los criterios, los momentos o fechas y los porcentajes de evaluación, en articulación con la metodología y los propósitos definidos para el curso o asignatura.

Dentro del plan de estudios, cada asignatura se estructura en relación con las demás, a fin de identificar cuáles son requisitos de otras (prerrequisitos) y cuáles se deben tomar simultáneamente (correquisitos). Se entiende por prerrequisito aquella asignatura que necesariamente debe ser cursada y aprobada por el estudiante antes de registrar otra asignatura determinada. Se entiende por correquisito aquella asignatura que debe ser cursada por el estudiante de manera simultánea con otra asignatura determinada. Los requisitos de créditos corresponden al número de créditos que un estudiante debe haber aprobado para poder registrar un curso o un requisito académico del plan de estudios.

La Universidad ha clasificado los cursos o asignaturas teniendo en cuenta la naturaleza de los saberes requeridos para la formación en un campo profesional o disciplinar específico. En este sentido se incluyen tres categorías de asignaturas: obligatorias, electivas y nivelatorias.

Asignaturas obligatorias

Son aquellas que cada programa establece dentro de su plan de estudios, como asignaturas que el estudiante debe cursar necesariamente para poder optar al título profesional. Las asignaturas obligatorias, en relación con la naturaleza de los saberes pueden ser:

- *Básicas o de fundamentación*: se refiere a las asignaturas de formación básica que se requieren para la comprensión del objeto disciplinar de cada programa. Estas asignaturas incluyen también las de carácter institucional, las cuales deben ser cursadas por todos los estudiantes de la Universidad, de acuerdo con los parámetros del núcleo de formación rosarista.
- *Profesionales o complementarias*: comprenden las asignaturas cuyo saber está en diálogo con los de la formación básica de la profesión o disciplina en la que se está formando el estudiante;

posibilitan, además, la construcción de relaciones interdisciplinarias y la integración de perspectivas teóricas, prácticas y de instrumentación.

Asignaturas electivas

Son las asignaturas que el estudiante puede elegir de los campos disciplinares (dirigidas a ofrecer opciones al estudiante para que profundice en campos de su profesión o disciplina cercanos a sus intereses) y de campos diferentes al de su propio programa (dirigidas a complementar estudios en otra disciplina o profesión o al desarrollo de habilidades sociales, artísticas, culturales, lingüísticas, deportivas, entre otras), aportando a la formación integral.

Asignaturas nivelatorias

Son las asignaturas que marcan el inicio de una ruta formativa para aquellos estudiantes que, a partir de una prueba diagnóstica en las áreas básicas de formación de los programas, necesitan fortalecer las competencias requeridas para comprender los aprendizajes esenciales propios del objeto de estudio en cada una de las disciplinas y profesiones. Estas asignaturas, que conforman una de las estrategias preventivas contempladas en el PEI, dirigen sus esfuerzos a identificar, desde el inicio de la formación, elementos de riesgo que pueden desencadenar el abandono temprano del sistema educativo por parte de los estudiantes por causas académicas. Una vez alcanzados los resultados de aprendizaje esperados en este tipo de cursos, los estudiantes continúan su proceso formativo de acuerdo con los lineamientos del PEP de cada programa, en busca de la consolidación de perfil profesional y con el apoyo de las diferentes estrategias diseñadas por la Universidad para culminar con éxito su proyecto académico.

Los programas académicos definirán la categoría que le corresponde a una asignatura dentro del plan de estudios en función de los propósitos de formación de cada propuesta curricular. Desde esta perspectiva, una misma asignatura puede ser de formación básica en un programa y tener la categoría de profesional en otro.

Así mismo, los programas de pregrado de la Universidad definirán, en atención al número asignado de créditos a cada programa, el número total de créditos en asignaturas obligatorias y

electivas, buscando mantener una armonía óptima representativa del principio de flexibilidad curricular. Sin embargo, debe procurarse que al menos un 20 % del total de asignaturas del plan de estudios de cada programa corresponda a asignaturas electivas.

3.5.2. Tipos de asignaturas por propósitos de formación

De acuerdo con los propósitos de formación, los resultados de aprendizaje esperados y la metodología de impartición, las asignaturas pueden ser teóricas, prácticas o teórico-prácticas.

- *Asignaturas teóricas*: son aquellas que cumplen un propósito orientado al desarrollo de los conocimientos requeridos para:
 - Comprender el objeto de estudio de cada disciplina o profesión.
 - Adquirir los fundamentos para explicar la realidad desde los saberes básicos y complementarios.
 - Promover el logro de aprendizajes que buscan el desarrollo del pensamiento crítico con el fin de alcanzar diferentes niveles de dominio cognitivo.
- *Asignaturas teórico-prácticas*: motivan el desarrollo de habilidades propias del campo de estudio, revelan la interacción que se establece entre el conocimiento y la capacidad de su aplicación en la resolución de problemas característicos de la disciplina o profesión en las dimensiones cognitivas, afectivas y psicomotoras.
- *Asignaturas prácticas*: constituyen el espacio de aprendizaje elegido por cada programa académico para asegurar la adquisición de competencias profesionales a través de la aproximación a un escenario real de trabajo. En esta categoría se incluyen las prácticas que cumplen un carácter profesional de obligatorio cumplimiento para obtener la titulación. En este sentido, la integración curricular se hace evidente a través de la evaluación del aprendizaje, en donde el rol de profesor cobra relevancia en la medida en que apoya el proceso de construcción y uso creativo del conocimiento para apoyar la toma de decisiones frente a problemas reales. Estas asignaturas dentro de la estructura curricular de los programas son de carácter obligatorio cuando pertenecen al núcleo disciplinar profesional y de carácter electivo cuando pertenecen a un núcleo de profundización o diversificación.

Cada programa establece las condiciones, requerimientos y particularidades de este tipo de asignaturas a través de los instrumentos normativos definidos con este propósito.

3.5.3. Tipos de asignaturas por modalidad

De acuerdo con la modalidad de impartición, las asignaturas podrán ser presenciales, semipresenciales o virtuales.

- *Asignaturas presenciales:* son aquellas asignaturas en las cuales el trabajo directo con el profesor se desarrolla esencialmente de manera presencial, considerando una incorporación de TIC hasta de un 30 % de la totalidad de la carga académica del curso. Se espera que el uso de tecnología represente un apoyo a las dinámicas de interacción presencial entre profesores y estudiantes, sin implicar su reemplazo.
- *Asignaturas semipresenciales:* son asignaturas en cuyo desarrollo se combinan espacios, tiempos y recursos en una secuencia entre la modalidad virtual y la presencial. Un curso será semipresencial en la medida en que las horas virtuales están definidas entre el 30 % y el 80 % del total de las horas programadas del curso.
- *Asignaturas virtuales:* se refiere a las asignaturas que contemplan un número de horas virtuales superior al 80 % del total de la carga académica. Estas asignaturas centran el desarrollo de su propuesta pedagógica en el uso de medios electrónicos y escenarios virtuales.

3.6. Las opciones de grado

La Universidad ha establecido un conjunto de opciones de grado dentro de la estructura curricular de los programas de pregrado y posgrado. Cada programa deberá incorporar más de una opción, a fin de que los estudiantes tengan diversas alternativas que les permitan construir su ruta formativa y proyectar la continuidad de su formación posgradual o de su ejercicio profesional. Cada programa académico deberá avalar, a través de un acuerdo del Consejo Académico, las condiciones, requerimientos y particularidades de cumplimiento de cada opción de grado, teniendo en cuenta los niveles de formación, previo aval del comité curricular.

Las opciones de grado dependiendo del nivel de formación podrán contemplar: trabajo de grado (monografía, disertación, estudios de caso, investigación periodística, entre otros), pasantías, prácticas profesionalizantes, asistencia de investigación o coterminal para los programas de pregrado.

3.6.1. Trabajo de grado

El *trabajo de grado* es una de las opciones de grado para optar por el título profesional que los programas de pregrado de la Universidad pueden incorporar dentro de sus planes de estudios. Esta opción se define como la actividad formativa de investigación que tiene como propósito fundamental la resolución de un problema, a través de la aplicación de las herramientas conceptuales y metodológicas propias de la disciplina o profesión adquiridas por el estudiante a lo largo del proceso formativo y de la reflexión y análisis de los fenómenos propios del objeto de estudio.

Dentro de la ruta curricular de los programas de pregrado, el trabajo de grado debe estar articulado con la línea de formación obligatoria en investigación formativa, con el fin de garantizar que el estudiante alcance, de manera previa, unos mínimos conceptuales teóricos y metodológicos que le permitan realizar una propuesta de solución de un problema real.

Teniendo en cuenta las particularidades de cada programa de formación, el trabajo de grado puede corresponder a diversas modalidades: monografía, disertación, estudios de caso, investigación académica e investigación periodística, entre otras opciones definidas y avaladas por los comités curriculares de los programas. En todo caso, los comités curriculares diseñarán los esquemas de incentivos y de soporte a esta opción de grado, tales como la posibilidad de tomar como base uno de los trabajos de final de curso de alguna de las asignaturas del plan de estudios y definir estrategias de fortalecimiento conceptual y académico de esas primeras aproximaciones al abordaje de un aspecto particular del área de conocimiento.

En los programas de pregrado, el trabajo de grado deberá tener una valoración en créditos en el rango de 12 a 18, teniendo en cuenta el número de horas establecidas por el programa para este tipo de opción y la relación de créditos prevista en estos lineamientos. En los programas de

posgrado, la opción de trabajo de grado deberá tener una valoración en créditos que responda a la carga proyectada según el nivel y el enfoque formativo.

3.6.2. Coterminal

Se entiende como *coterminal* una de las opciones de grado para optar al título profesional que los estudiantes de pregrado pueden elegir. A través de esta opción, los estudiantes deben cursar y aprobar un conjunto de asignaturas que ofertan y establecen los programas de maestría de la Universidad, así como otras exigencias académicas, previo el cumplimiento de los requisitos institucionales para optar por esta alternativa.

La opción de coterminal deberá ser promovida efectivamente tanto en la perspectiva disciplinar como interdisciplinar y tiene como propósitos:

- Integrar los niveles de formación de pregrado y maestría que oferta la Universidad.
- Promover la formación posgradual en maestrías en la línea disciplinar o interdisciplinar, de acuerdo con los intereses de los estudiantes, garantizándoles una ruta formativa hacia la formación de avanzada.

Cada programa de maestría determinará el conjunto de asignaturas que podrán cursar los estudiantes de pregrado en su opción de grado coterminal. En todos los casos, este conjunto de asignaturas deberá estar dentro del rango de 12 a 18 créditos académicos, de manera que responda al principio de interdisciplinariedad.

La Universidad desarrollará todos los esfuerzos posibles para promover la interdisciplinariedad como aspecto diferencial de las pasarelas de coterminalidad que promueven la formación avanzada de sus estudiantes de pregrado. En este contexto de diversidad, los programas de maestría, de acuerdo con su perfil de ingreso, determinarán los programas de pregrado a los que les ofertan la opción coterminal. A su vez, los programas de pregrado determinarán, según su perfil de egreso, aquellos programas de maestría con los que se podrá cursar la opción coterminal. La oferta de opción de grado coterminal para todos los programas de pregrado de la Universidad será discutida en los comités curriculares de los programas y avalada por

los consejos académicos de las unidades académicas y estará publicada por cada unidad académica a través de su portal web.

3.6.3. Pasantía

Es una opción de grado para optar por el título profesional o posgradual, a través de la cual los estudiantes demuestran, en escenarios laborales reales, las competencias adquiridas durante su proceso formativo. Dentro de la estructura curricular, se encuentran ubicadas en las opciones de grado y deberán estar reglamentadas al interior de las unidades académicas, por medio de los instrumentos normativos pertinentes.

Las pasantías deben estar vinculadas a proyectos propios de las instituciones en donde se llevarán a cabo y deben estar relacionadas de manera directa con las áreas y actividades propias de las disciplinas y profesiones, elementos que la diferencian de las prácticas profesionales. El programa de formación y la institución deberán realizar el seguimiento y la evaluación de las actividades desarrolladas por los estudiantes. Una vez finalizada, el estudiante hará entrega de un producto final que dará cuenta del trabajo desarrollado en esta experiencia y de los aportes significativos dentro de su proceso de formación.

Las pasantías tendrán hasta 12 créditos académicos y la carga académica será dependiente del número de horas establecidas por el programa para cumplir con los resultados de aprendizaje esperados.

3.6.4. Asistencia de investigación

En el marco de esta opción de grado, el estudiante de pregrado de la Universidad podrá apoyar el diseño y ejecución de proyectos de investigación formales, adscritos a un grupo de investigación de la Escuela o Facultad o de instituciones con las cuales media un convenio de cooperación académico para la puesta en marcha de proyectos conjuntos.

En todo caso, la labor como asistente de investigación de un estudiante debe realizarse bajo la supervisión y dirección de un profesor de carrera de la Universidad, que desarrolle funciones de

investigación con el fin de acompañar el proceso de aprendizaje y el cumplimiento de las actividades establecidas en el plan de trabajo. Al tomar esta opción, el estudiante podrá construir productos específicos de investigación como documentos de trabajo publicables. La asistencia en investigación debe contemplar una valoración de créditos en el rango de 12 a 18, según el tiempo de duración y la relación de créditos prevista en estos lineamientos.

3.6.5. Prácticas profesionales

En aquellos programas en los cuales no existen prácticas profesionales de cumplimiento obligatorio dentro de su formación se podrá optar al título profesional a través del cumplimiento de esta opción. Se reconoce la aproximación a un escenario real de trabajo como un espacio en el cual el estudiante podrá poner en juego los aprendizajes adquiridos durante su formación y trascender hacia la generación de propuestas de acción ante las problemáticas del entorno. Cuando exista esta opción de grado, cada programa establecerá las condiciones y requerimientos del producto final que dará cuenta del trabajo desarrollado en este proceso.

3.6.6. Opciones académicas

La Universidad, con el propósito de viabilizar los atributos de flexibilidad, interdisciplinariedad e integración curricular, crea diversas rutas de aprendizaje que favorecen el que cada estudiante, según sus intereses profesionales y de formación avanzada, pueda elegir un camino de formación que le permita transitar hacia un perfil de egreso diferencial.

Con esto en mente, en la estructura curricular de los programas se definen núcleos formativos de profundización y diversificación. Asimismo, se establece la opción coterminal con la oferta de maestrías de las unidades académicas. Cada opción académica podrá cursarse a través de créditos electivos, en caso de las menciones, u obligatorios, en caso del coterminal. También, y con el propósito de ampliar otras oportunidades de aprendizaje para la comunidad académica, la Universidad transforma los periodos de impartición y dispone de los recursos de soporte académico administrativo para fortalecer el *periodo intersemestral*, como un tercer periodo de ocho semanas, que permite a los estudiantes y profesores vivir experiencias académicas en actividades de docencia

como cursos intersemestrales y *summer school*, de investigación como pasantías o estancias cortas de investigación y de extensión como prácticas o proyectos sociales.

3.6.7. Núcleos de profundización o énfasis: mención disciplinar

Los programas de pregrado de la Universidad promoverán la implementación de núcleos de profundización o énfasis, los cuales tienen como propósito ofrecer rutas formativas a los estudiantes que les permitan profundizar en ciertas áreas propias de cada profesión o disciplina, de acuerdo con su interés y proyección académica y profesional, así como ampliar sus perspectivas de formación posgradual.

Estos núcleos están constituidos por un grupo de asignaturas dentro del plan de estudios y tienen carácter complementario a la formación profesional básica. Esta opción curricular deberá estar integrada por un número total de créditos que oscila entre 8 y 16, de acuerdo con los proyectos educativos de cada programa atendiendo a sus particularidades. Las opciones de profundización serán aprobadas en los comités curriculares de los programas y avaladas en los consejos académicos respectivos, previo al análisis integral del currículo y de los planes de estudios.

3.6.8. Núcleos de diversificación: mención interdisciplinar

Los núcleos de diversificación buscan la formación de egresados polivalentes, con posibilidades de desarrollar conocimientos y competencias que amplíen su formación y generen otras posibilidades para el desempeño profesional y la inserción en el entorno laboral.

En la perspectiva de ofrecer a los estudiantes alternativas interdisciplinarias en su formación, estas opciones se estructurarán a través de asignaturas propias de la oferta del plan de estudios de un programa o varios programas (de la misma Escuela o Facultad) que ofrecen esta opción a los estudiantes de otros programas diferentes de la Universidad. La propuesta integrará una estructura coherente y articulada que permita reconocer la aproximación sistemática al tema. Estas opciones contendrán entre 12 y 16 créditos.

Las opciones de diversificación serán aprobadas en los comités curriculares de los programas y avaladas en los consejos académicos respectivos, previo el análisis integral del currículo y de los planes de estudios.

La oferta y certificación de los núcleos de profundización o diversificación estará consolidada y será pública a través del sitio de opciones académicas y estará abierta a todos los estudiantes de la Universidad. Será reconocida por medio de una mención otorgada por la Escuela o Facultad a la que pertenezca el programa o programas que ofrecen la opción en el momento del grado. En dicha mención se señalará el área de profundización, con una mención disciplinar, o de diversificación, con una mención interdisciplinar, cumplida por el estudiante (consultar <http://www.urosario.edu.co/Opciones-academicas/Inicio/>).

3.6.9. Cursos intersemestrales

Los cursos en el periodo intersemestral están compuestos por aquellas asignaturas de los planes de estudios de los programas académicos de pregrado que tienen las siguientes características:

- El contenido y la intensidad horaria deberán ser iguales a los que tiene el curso o asignatura en un periodo académico regular.
- Cada unidad académica deberá ofertar los cursos o asignaturas que pueden ser cursadas bajo esta modalidad. Esta oferta estará definida a partir del análisis curricular efectuado en esas unidades.
- El proceso evaluativo se regirá por las disposiciones contenidas en los reglamentos académicos para los cursos o asignaturas tomadas en un periodo académico regular.

Para el periodo intersemestral no se calculará un promedio académico independiente. Las calificaciones obtenidas en los cursos o asignaturas que se impartan durante este periodo harán parte del promedio acumulado en la historia académica del estudiante. Las calificaciones aparecerán bajo la denominación de *intersemestrales*. Una vez que los estudiantes han cursado y aprobado estos cursos, y al hacer parte integral de los planes de estudio, serán reconocidos automáticamente en sus historias académicas.

3.6.10. Cursos de verano e invierno, UR International Summer and Winter School –

URISS–

Estos cursos no hacen parte del plan de estudios de ningún programa académico de la Universidad. Sin embargo, se establece que dichos cursos pueden ser homologados por las unidades académicas en algún plan de estudios específico de pregrado o posgrado. Dichas unidades son las que definen el número máximo de créditos que pueden ser incorporados en las historias académicas de los estudiantes bajo esta figura, teniendo en cuenta la naturaleza disciplinar.

La reglamentación académica vigente establece que los cursos de verano e invierno pueden ser ofrecidos por las unidades académicas dentro del periodo académico regular o por fuera de este y se programarán según las necesidades y lineamientos curriculares de la Universidad. Con el fin de favorecer los procesos de movilidad académica y de internacionalización, la Universidad ha contemplado la oferta de cursos de verano e invierno con las siguientes características:

- Los cursos dentro del programa URISS contribuyen a la formación integral del estudiante Rosarista y a promover la internacionalización del currículo.
- Los cursos se ofertarán dentro de un periodo académico o por fuera de él.
- No se encuentran inmersos dentro de la oferta de los planes de estudio.
- Pueden ser reconocidos y homologados *ex post* en los planes de estudio de pregrado, previo el cumplimiento de ciertos criterios académicos.
- Los cursos ofertados dentro del programa URISS deben desarrollarse con un mínimo de 16 horas y un máximo de 80 horas.

Criterios de reconocimiento y homologación de los URISS

Los programas académicos podrán homologar los cursos URISS dentro de sus planes de estudio siempre y cuando exista: pertinencia con el plan, correspondencia con su naturaleza disciplinar y una justificación basada en los criterios que se describen a continuación.

- Pertinencia temática con la naturaleza del programa y su aporte significativo a una educación que mueve fronteras del conocimiento.

- Trabajo individual complementario por parte de los estudiantes.
- Perfil internacional y académico del profesor que imparte los cursos.
- Resultados de aprendizaje coherentes con el modelo pedagógico y el proyecto educativo particular del o de los programas.
- Contenidos pertinentes y actualizados.
- Procesos de seguimiento y evaluación de aprendizajes idóneos y compatibles con los lineamientos curriculares del programa.

3.6.11. Rutas formativas

A partir del reconocimiento de las diferencias en la formación básica, habilidades y métodos de estudio que los estudiantes tienen cuando ingresan a los programas de pregrado, la Universidad diseña estrategias que permitan acompañarlos desde el inicio de su proceso, a través de diversas metodologías que promueven la autonomía y propician escenarios que les permitan alcanzar las competencias que requieren para afrontar, con mejores herramientas, los retos que el entorno universitario demanda.

En este contexto, resulta preciso establecer mecanismos que permitan identificar y medir el punto de inicio del proceso educativo, así como el impacto de las estrategias curriculares y pedagógicas dentro del proceso de aprendizaje de estudiantes y estructurar, a partir de los resultados, alternativas para lograr las metas formativas propuestas por los programas y por la Universidad. El logro de estas metas da cuenta de la existencia de un proceso educativo estructurado, exitoso y de calidad.

En este escenario, los programas académicos, a partir de pruebas diagnósticas, identificarán las áreas en las que es preciso incorporar estrategias de seguimiento y apoyo para el logro de los aprendizajes requeridos. Es así como se establecen trayectorias individuales de aprendizaje que responden al desempeño de los estudiantes, buscando ofrecer diversas formas para lograr la realización profesional.

3.6.12. Trayectorias de aprendizaje

Consciente de la diversidad de intereses, motivaciones y habilidades de los estudiantes, la Universidad ofrece diferentes alternativas formativas, paralelas a su plan de estudios, que pretenden fortalecer sus competencias fundamentales y diversificar sus habilidades, más allá del campo disciplinar en que se encuentra su programa. Estas alternativas o trayectorias de aprendizaje son rutas formativas conformadas por algunas asignaturas y otras actividades y recursos físicos y digitales (monitorías, asesorías, tutorías, talleres, objetos virtuales, etc.), que buscan alcanzar algunas metas de aprendizaje o desarrollar distintas competencias.

Ya que estos aprendizajes y competencias son de diferente clase, contamos con tres tipos de trayectorias de aprendizaje: 1) Trayectorias transversales, que buscan el desarrollo de competencias básicas en lecto-escritura, matemáticas, inglés e informacionales; 2) Trayectorias integrales, que pretenden integrar competencias interpersonales e intrapersonales (no disciplinares) al perfil del egresado en áreas como liderazgo, emprendimiento, sociohumanismo e inteligencia emocional y 3) Trayectorias transdisciplinares, que buscan la diversificación y especialización del conocimiento y de las competencias del estudiante, más allá de las propias de su campo de formación (investigación, gestión de proyectos sociales y en paz y postconflicto e inclusión y sociedad).

4. El enfoque pedagógico de la Universidad del Rosario

El aprendizaje, a la luz de las definiciones más recientes, se concibe como un proceso transformador en el que, como resultado de la experiencia, se incorpora nueva información y se conecta a las experiencias y a las estructuras de información existentes apropiando los nuevos elementos y aumentando el potencial para mejores desempeños y aprendizajes futuros. En ese orden de ideas, enseñar consiste en diseñar, implementar y evaluar acciones tendientes a promover procesos de aprendizaje en los estudiantes. Se trata de un proceso reflexivo y estructurado, donde el que enseña propone formas para ayudar a otros a construir estructuras mentales, hábitos de pensamiento y lógicas que le permitan aprender aprovechando las capacidades y conocimientos con los que cuenta (Ambrose et al., 2010).

Para que la enseñanza tenga un impacto en el aprendizaje, se requiere disposición del que aprende y una propuesta estructurada y fundamentada que proponga estrategias para promover el aprendizaje de parte del que enseña. No se habla entonces de un proceso unidireccional, en el que la enseñanza garantiza el aprendizaje, pero sí de una interacción entre personas dispuestas a aprender y personas dispuestas a enseñar.

Autores como Gargallo et al. (2014); De Zubiría (2006); Mougnotte (1996) y Pérez Gómez (1989) identifican modelos pedagógicos que a lo largo de la historia han influenciado la política, la normatividad y las prácticas pedagógicas. Dos de ellos planteados desde orillas opuestas: 1) el tradicional o centrado en la enseñanza y 2) el activo o centrado en el aprendizaje. Como modelo híbrido que busca trascender esta dicotomía se ha venido construyendo un modelo dialogante, que centra su atención en el desarrollo humano y busca reconocer el papel activo del estudiante en el aprendizaje y el rol determinante del profesor.

La Universidad del Rosario reconoce los debates mencionados y opta por el enfoque centrado en el estudiante, por considerar que la responsabilidad de aprender no recae solo en quien enseña. Como lo afirma en el PEI, valora la interacción entre el profesor y el estudiante, la inscripción en un contexto sociocultural “en el cual la Universidad se concibe como un espacio para pensar, debatir y proponer proyectos y alternativas de acción” (Universidad del Rosario, p. 39). Reconoce la

diversidad de sus estudiantes y de sus estilos de aprendizaje y al profesor le encarga orientar conocimientos, saberes, valores y experiencias; formar profesionales que aporten a la construcción de seres éticos y humanistas y reflexionar de manera permanente sobre su quehacer como profesor integral (Trigos-Carrillo, Carreño, García, & Álvarez, 2017).

En el marco del aprendizaje centrado en el estudiante, la Universidad del Rosario asume el *aprender a aprender* como un enfoque pedagógico que promueve la conciencia de cómo aprendemos y los mecanismos que utilizamos para hacerlo. Se soporta en las nociones de metacognición, entendida como el control sobre los propios procesos cognitivos (Nilson, 2013), y de autorregulación, comprendida como la capacidad que desarrolla el sujeto para ejercitarse en el esfuerzo, en el autocontrol y en una autoevaluación crítica que le permitan alcanzar los mejores resultados posibles. En la Universidad del Rosario se promueve el abordaje del enfoque de *aprender a aprender* desde 4 principios enunciados en la Figura 9.



Figura 9. Cuatro principios del aprender a aprender

Fuente: Elaboración propia.

- *El aprendizaje autorregulado y la apuesta por aprender a lo largo de la vida*, que involucra el monitoreo y manejo de los procesos cognitivos propios, así como la consciencia y control sobre las motivaciones, emociones y ambientes en los que se aprende.
- *El aprendizaje colaborativo*, que promueve la construcción social del conocimiento e implica un trabajo conjunto entre profesores y estudiantes.
- *La evaluación del aprendizaje*, que además de plantear un proceso continuo de recolección y análisis de información sobre el desempeño de los estudiantes, también es una evaluación para el aprendizaje, en la medida en que se aprende de ella y brinda información para tomar decisiones.
- *La práctica reflexiva*, en la que el profesor a través de procesos reflexivos actualiza y mejora su práctica para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Desde estas perspectivas, el papel del profesor radica en facilitar el proceso para que el estudiante supere los obstáculos que podrían llevarle a la no comprensión sobre qué aprende, cómo lo aprende y lo que debe hacer para mejorar. Esto implica que, para poder enseñar a sus estudiantes a aprender, el profesor desarrolle y sea consciente de sus capacidades para aprender y gestionar el aprendizaje, de manera que pueda orientar al estudiante para que descubra y desarrolle sus propias capacidades.

Para que el profesor logre aportar a la autorregulación, Nilson recomienda, entre otros, preguntar al estudiante: ¿qué ha aprendido?, ¿cómo lo ha aprendido?, ¿qué emociones le ha generado el proceso de aprendizaje?, ¿lo aprendido le enseña para la vida? Esto implica que el estudiante integre las dimensiones cognitiva, metacognitiva y emocional, para que haga una reflexión y análisis sobre su potencial, sus dinámicas de aprendizaje, el control de sus emociones relacionadas con el aprender y sus posibilidades de fortalecimiento. Este proceso requiere que “los estudiantes estén dispuestos a conocer y reconocer sus fortalezas y limitaciones, que sean capaces de evaluar sus propias actuaciones y tengan consciencia de sus emociones y motivaciones personales, para que puedan convertirse en personas reflexivas y autónomas, capaces de aplicar y

transferir los nuevos conocimientos y experiencias a diversos contextos” (Patarroyo, & Navarro, 2017).

De esta manera, para la Universidad del Rosario, aprender a aprender constituye una posibilidad de integrar nuevas reflexiones alrededor de dinámicas y escenarios pedagógico, que se alinea con los enfoques formulados en el PEI. A continuación 5 acepciones claves:

- *Aprendizaje activo*: se crean entornos de aprendizaje que propician la reflexión, interacción, comunicación y colaboración, donde la concepción de rutas y secuencias pedagógicas posibilitan experiencias orientadas a que el estudiante sea participante activo de su propio proceso de aprendizaje.
- *Aprendizaje constructivo*: conlleva la construcción propia establecida a través de la gestión y conciencia de los procesos cognitivos, esta construcción solo se hará presente en la medida en que se den las alternativas para que la experiencia personal sea extensiva a diversos escenarios de interacción y reflexión y permita la reconstrucción de la estructura cognitiva.
- *Aprendizaje autorregulado*: se fomenta la reflexión alrededor de los resultados propios de aprendizaje, en donde se establecen estrategias, dinámicas y motivaciones personales de aprender, esta reflexión será guiada entonces por el profesor en el descubrimiento de posibilidades y capacidades para el logro de los resultados de aprendizaje.
- *Aprendizaje colaborativo*: con este aprendizaje se potencia la interacción y el trabajo colaborativo en escenarios de discusión y construcción, para la obtención de los resultados de aprendizaje. Las actividades de colaboración y los escenarios de interacción y comunicación enriquecen la comparación de estructuras cognitivas y la significación de los contenidos en escenarios fuera de lo personal.
- *Aprendizaje significativo*: se trata de la generación de escenarios y actividades donde se aprovechan los conocimientos previos para el entendimiento de nuevas situaciones y contextos, facilitando la significación real del conocimiento.

4.1. Diseño de la propuesta pedagógica

Una propuesta pedagógica, enmarcada en el aprender a aprender, debe considerar la coherencia entre: las estrategias pedagógicas propuestas, las actividades que permitan llevar a la acción las estrategias y una propuesta de evaluación alineada con los propósitos y el tipo de actividades desarrolladas que permita identificar logros y aspectos a mejorar en el aprendizaje. Diseñar la propuesta pedagógica implica entonces planear una ruta que sea consistente con los propósitos de formación y que aproveche la interacción de estudiantes y profesores alrededor del proceso de aprender a aprender.

Las estrategias pedagógicas corresponden a los “procedimientos que el profesor o agente de enseñanza utiliza de manera flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (Díaz Barriga, 2003, p. 8). Incluyen: estudios de caso, proyectos concretos de investigación, simulaciones, retos, trabajo y discusión en grupos pequeños, discusiones generales, análisis de problemas, magistralidad apoyada con otro tipo de recursos y articulada a estrategias complementarias, entre otras. Estas estrategias contemplan la relación entre teoría y práctica, incorporando también el contexto como aspecto motivador y como oportunidad para lograr aprendizajes más significativos.

Las estrategias pedagógicas integran herramientas, recursos y la posibilidad de interactuar en diferentes modalidades. En este marco es posible, por ejemplo:

- Diseñar un conjunto de actividades, apoyadas o no en TIC, que se desarrollen en una secuencia que articule el trabajo directo en la clase, con dinámicas complementarias desarrolladas durante el trabajo independiente de los estudiantes. En este tipo de estrategias la apuesta pedagógica se desarrolla principalmente en la presencialidad.
- Invertir la dinámica pedagógica para que la virtualidad se constituya como espacio de reflexión e indagación alrededor de los contenidos, de manera que el contacto entre estudiantes y profesores se aproveche en la presencialidad para abordar actividades de análisis, debate y construcción conjunta. En este tipo de estrategias la apuesta pedagógica se desarrolla principalmente en la presencialidad.

- Establecer un hilo conductor entre presencialidad y virtualidad, de manera que el proceso de aprendizaje se plantee desde el desarrollo de actividades en estas dos modalidades. En este tipo de estrategias la apuesta pedagógica se desarrolla articuladamente entre escenarios presenciales y virtuales, sin que necesariamente se privilegie uno sobre otro.
- Diseñar una ruta de aprendizaje en un entorno principalmente virtual, que involucre actividades sincrónicas y asincrónicas a través del uso de herramientas TIC y plataformas virtuales.

Por su parte, las actividades de enseñanza y aprendizaje se enmarcan en una estrategia pedagógica y se articulan como secuencias de acciones orientadas al logro de los RAE. Involucran a los estudiantes y profesores, desde un rol activo, en experiencias que en su conjunto resultan significativas para el estudiante y que no solo conducen a la apropiación de conocimientos, sino también al desarrollo de competencias para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

El diseño de las actividades de aprendizaje también se orienta al desarrollo de competencias *blandas* e interculturales como la solución de problemas, el pensamiento crítico, la explicación de situaciones desde diferentes campos del saber, el manejo de la información y la toma de decisiones. Esto con el propósito de desarrollar habilidades que le permitan al estudiante actuar en contextos concretos en el marco de un mundo globalizado.

Ahora bien, la evaluación es un proceso reflexivo, multidimensional y sistemático, orientado a la mejora permanente, la retroalimentación y la autorregulación, que facilita a la Universidad y a sus miembros valorar la calidad sobre su quehacer de manera participativa, generar información y obtener elementos de juicio que les permiten aprender durante el proceso e identificar sus fortalezas y oportunidades de mejora continua, para así dar respuesta a los cambios, las necesidades y las exigencias propias del entorno. En cuanto a la evaluación del aprendizaje, este proceso debe ser consciente y reflexivo, y debe permitir a estudiantes y profesores identificar las necesidades de aprendizaje y definir qué deben hacer y cuánto esfuerzo les demandará esta tarea.

Se espera que la evaluación sea un medio para el aprendizaje, una combinación entre la evaluación formativa y sumativa, que esté en correspondencia con los RAE, que involucre una

variedad de técnicas, que tenga criterios explícitos y permita una retroalimentación cualitativa y cuantitativa, oportuna y a lo largo del proceso.

Lo anterior implica innovar en las formas y medios para evaluar. En el caso de la evaluación formativa, esta debe ser una evaluación multidimensional, que permita obtener información del aprendizaje y de la evolución del estudiante desde diferentes perspectivas, mediante la triangulación de métodos e idealmente con la participación de varios docentes evaluadores (Canabal y Castro, 2012). También es posible, tanto en escenarios presenciales como virtuales, apoyarse en medios y herramientas tecnológicas en pro de fortalecer la cobertura y generar dinámicas innovadoras alrededor de nuevas formas de retroalimentación y evaluación.

4.2. La guía de asignatura enmarcada en el sílabo

La guía de asignatura es el mapa de ruta que permite al profesor comunicar la propuesta pedagógica del curso y establecer acuerdos con los estudiantes sobre las reglas de juego que funcionarán como principios orientadores de las interacciones y en general del desarrollo de la experiencia de enseñanza y aprendizaje. Su planteamiento permite que todos los actores que participan en el proceso formativo cuenten con una información clara sobre lo que se espera lograr, cómo se desarrollará y cómo se evaluará el logro de los resultados propuestos.

En la guía se retoman y complementan los lineamientos del sílabo en cuanto a los propósitos de formación, resultados de aprendizaje, contenidos y bibliografía. Ese marco permite que cada curso guarde relación y coherencia con la malla curricular y que, desde su alcance, aporte a las competencias enunciadas en el perfil del egresado de cada programa académico. Todo esto constituye una orientación para la apuesta particular en la que el profesor propone, y en ocasiones define con los estudiantes, las estrategias y actividades para lograr el desarrollo de los aprendizajes propuestos.

Por tratarse de un instrumento en el que se refleja la apuesta pedagógica del profesor, la guía de asignatura puede presentarse de la forma en que este considere más adecuada (documento, infografía, estructura de espacios y contenidos en el aula virtual, etc.), siempre conservando el marco definido en el sílabo y considerando como norte los RAE. La guía de asignatura es un

instrumento que orienta y comunica los principios de lo que será la experiencia del curso, pero también es flexible en la medida en que se adapta según las dinámicas y avance de cada curso. Se trata de adaptar las reglas, las estrategias y las actividades propuestas, reconociendo a los estudiantes en su diversidad e identificando las características y ritmos de cada grupo de estudiantes que se vincula al curso en cada periodo académico. Teniendo en cuenta la centralidad de la guía de asignatura, la Universidad ha dispuesto en el *Portal de Servicios al Profesor* una pestaña de *Recursos Docentes* en el que la comunidad académica puede encontrar, entre otros materiales, el formato sugerido de guía de asignatura con una caracterización de la misma, las orientaciones para su construcción, el formato y la rúbrica de guía de asignatura, los recursos y servicios para que el profesor autoevalúe su guía y solicite acompañamiento para su fortalecimiento. Adicionalmente, en el *Portal* se pueden encontrar los servicios para que el profesor autoevalúe su guía y solicite acompañamiento para su mejoramiento constante³.

¿Qué son los RAE?

Los RAE pueden estar asociados al aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes, valores o al desarrollo de competencias. Dado su carácter orientador, deben ser enunciados concretos y claros para el estudiante y verificables, en la medida en que impliquen verbos activos que hagan referencia al desempeño que se espera del estudiante. La definición clara de los RAE facilita luego la definición de las estrategias y actividades que mejor se adecúen a su alcance y las formas de evaluación que permitirán hacer un seguimiento formativo y contar con retroalimentación sobre los aprendizajes logrados.

Los RAE orientan la propuesta pedagógica definida en la guía de asignatura y pueden estar asociados al aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes, valores o al desarrollo de competencias. Dado su carácter orientador, deben ser enunciados concretos y claros para el estudiante y verificables, en la medida en que impliquen verbos activos que hagan referencia al

³ Los servicios al profesor pueden ser consultados en la pestaña “Servicios” del portal en <http://www.urosario.edu.co/Profesores/Inicio/>. La pestaña de recursos docentes puede encontrarse en el mismo portal o se puede acceder directamente en: <http://www.urosario.edu.co/Profesores/Portafolio-docente/>

desempeño que se espera del estudiante. La definición clara de los RAE facilita luego la definición de las estrategias y actividades que mejor se adecúen a su alcance y las formas de evaluación que permitirán hacer un seguimiento formativo y contar con retroalimentación sobre los aprendizajes logrados.

Al diseñar las actividades de aprendizaje, resulta útil pensar en cómo se aprende en la disciplina y en el tipo de estrategias pedagógicas que pueden ayudar a promover el logro de los resultados de aprendizaje. Centrar la atención en el aprendizaje, más que en el contenido o tema puntual, permite identificar los tipos de actividades que mejor contribuyan al desarrollo de las competencias deseadas. En línea con la identificación de los RAE y las estrategias y actividades de aprendizaje, se definen las formas de evaluación, que son vistas como un proceso constante de valoración y reflexión que permite hacer seguimiento a la evolución del aprendizaje de los estudiantes. La evaluación puede plantearse como un complemento entre la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa:

- *La evaluación diagnóstica*, en la que se determina el estado inicial de los conocimientos y el desarrollo de los estudiantes, para de esta forma ajustar la propuesta formativa del curso.
- *La evaluación formativa*, que se orienta a una observación continua del proceso de aprendizaje y a la generación de estrategias de mejoramiento durante el mismo. Se trata de una oportunidad de crecimiento, observación y análisis, en la que el estudiante reconoce su visión personal y la de los demás sobre su desempeño.
- *La evaluación sumativa*, que se asocia a la valoración de los logros alcanzados por los estudiantes al finalizar el proceso de formación o en periodos de tiempo predeterminados. Responde principalmente a la función de acreditación, cuyos resultados, emitidos por el profesor o una figura asignada, garantizan que el estudiante ha logrado determinados resultados de aprendizaje.

Es importante que los estudiantes tengan claridad sobre los momentos, formas y criterios de evaluación, ya que esto aporta a la consolidación de procesos cada vez más reflexivos y autorregulados. Hacerlos partícipes en su proceso formativo también implica involucrarlos en la definición de las reglas del juego, que son aquellos acuerdos entre profesores y estudiantes que garantizan un entendimiento sobre los actores, su papel en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y el ambiente que se desea generar para promover una experiencia satisfactoria. En esa medida es importante retomar aspectos relevantes del reglamento formativo y preventivo de los estudiantes, definir las condiciones sobre asistencia, entrega de trabajos, plazos para entrega de notas, manejo de celulares y dispositivos en el salón de clases, manejo de eventualidades, y cualquier otra información adicional que dé cuenta de la dinámica esperada en el curso.

4.3. Entornos que favorecen el aprendizaje

Autores como Watson (2007) y Ambrose et. al. (2010) proponen que los espacios pueden tener efectos sobre cómo el estudiante se siente, se comporta y se desempeña, razón por la cual se hace fundamental tener en cuenta sus características, necesidades y preferencias a la hora de diseñar los entornos en los que se promoverá el aprendizaje. Pensar en el entorno también implica disponer las condiciones para crear un clima favorable en el que se privilegie el respeto por las personas y las ideas, la construcción conjunta, la reflexividad, la apertura a la indagación y el aprovechamiento de los errores como oportunidad de aprendizaje, entre otros aspectos que favorezcan los procesos de aprendizaje que empoderen a los estudiantes y valoren el aporte de los otros y la orientación y guía del profesor. Estas condiciones deben registrarse en la guía de asignatura como orientaciones de las dinámicas del curso y parten de una propuesta inicial del profesor y de los acuerdos que se construyen con los estudiantes.

También es importante contemplar que el aprendizaje no está suscrito solo a los escenarios curriculares, de manera que es posible disponer nuevos escenarios para aprender fuera de las aulas y de los espacios tradicionales. Dado que aprender es un proceso que requiere interacción y construcción con otros, y que encuentra mayores posibilidades cuando incorpora elementos significativos para el que aprende, es posible imaginar múltiples escenarios como salidas de campo

o simulaciones, entre otros, en los que estudiantes y profesores puedan participar, explorar, proponer y aprender.

Hablar de pedagogías activas implica que el entorno en el que se enseña y se aprende, ya sea presencial o virtual, genere la misma sensación de flexibilidad, de posibilidad de exploración, de encuentro y de colaboración. Los entornos de aprendizaje presenciales se conciben como espacios de interacción en los que profesores y estudiantes se involucran en actividades que permiten desarrollar habilidades y competencias.

En el caso de las tecnologías, estas se presentan como una posibilidad para enriquecer los entornos de aprendizaje, ya sea desde la disposición de recursos de aprendizaje en diferentes formatos o desde la extensión de experiencias de aprendizaje más allá de la presencialidad, a través de la generación de dinámicas de interacción con el uso de plataformas y herramientas TIC. Se deben tener en cuenta no solo los tipos de prácticas, sino los actores involucrados: ¿Qué hacen los profesores?, ¿cómo interactúan con los estudiantes? ¿Qué hacen los estudiantes?, ¿cómo interactúan con el profesor y con otros estudiantes? Las respuestas a estas preguntas son insumos para el diseño de los entornos de aprendizaje y pueden especificarse aún más si se piensa en las distintas aproximaciones pedagógicas reconocidas por Fisher, Ross, LaFerriere y Martis: 1) el estudiante como investigador, 2) el estudiante en su trabajo individual, y 3) el estudiante en su trabajo con otros (2017).

Para la Universidad del Rosario, lo importante es reconocer que el *aprender a aprender* implica no solo reconocer al estudiante, al profesor y las prácticas que les permiten interactuar para potenciar el aprendizaje a lo largo de la vida, sino también el contexto y un entorno propicio para que se puedan dar las interacciones necesarias para que se fortalezca el proceso formativo.

4.4. Innovación pedagógica

Las innovaciones son acciones planeadas, sistematizadas y, en lo posible, producto y resultado de la investigación, que hacen parte del deseo de generar cambios. Se entienden como procesos en los que, a través de la reflexión y la incorporación de cambios, se esperan transformaciones en los significados y las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Dichas transformaciones propenden por la

mejora del ambiente de aprendizaje ya que deben evaluarse y valorarse en relación con los propósitos de formación y los RAE.

Para la Universidad del Rosario la innovación pedagógica es el conjunto de acciones deliberadas que tiene la intención de transformar y mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a lo largo de la vida. Puede suscribirse a escenarios curriculares o extracurriculares, siempre con la intención de promover un mejor aprendizaje a través de escenarios y experiencias que aporten nuevos elementos, no necesariamente disruptivos, pero sí novedosos y con un aporte transformador para el contexto en el que se desarrolla la práctica.

Tal como lo afirman Escamilla y Ramírez (2015), se debe reconocer que los procesos de innovación toman tiempo y requieren una práctica constante que lleve a la apropiación y a una reflexión crítica sobre lo que se hace. En consecuencia, la innovación implica una acción deliberada, pensada y diseñada, supone un cambio en las concepciones y, por lo tanto, en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Esta transformación también puede involucrar la integración de herramientas y canales para acceder a nuevas experiencias, escenarios e informaciones mediadas por TIC, posibilitando la innovación en procesos de enseñanza y aprendizaje, donde la apuesta se encuentra en la apertura hacia el conocimiento y en la formación de sujetos que, como lo manifiesta Freire (2008), no solo son consumidores, sino también dinamizadores de los contextos educativos, políticos, sociales y económicos.

Tomando en consideración que la innovación pedagógica se nutre de procesos continuos de reflexión, interacción con otros, formación, experimentación y exploración de tendencias y buenas prácticas, la Universidad del Rosario ha dispuesto un sistema de innovación pedagógica orientado a la excelencia docente, que articula estrategias para que los profesores enriquezcan su práctica. La Universidad ha definido 8 líneas que constituyen un norte temático para las estrategias que conforman el sistema de innovación pedagógica. Estas líneas representan los aspectos que configuran la labor del profesor y también aquellos temas que la Universidad ha decidido privilegiar para acompañar y fortalecer la innovación pedagógica y la docencia de excelencia:

- *Pedagogía y didáctica*: tiene como propósito formar a los profesores en dos dimensiones fundamentales para los procesos de enseñanza y aprendizaje (la pedagogía y la didáctica) y abordar nuevas herramientas conceptuales y metodológicas para asumir los retos que plantea el enfoque pedagógico del *aprender a aprender*.
- *Desarrollo personal*: favorece el desarrollo del profesor desde sus dimensiones social, emocional, afectiva y comunicativa. Desde el abordaje de aspectos de inteligencia emocional, relaciones interpersonales, ética y competencias comunicativas, se reconoce que además de la experticia disciplinar, el profesor requiere desarrollo otro tipo de habilidades que se enmarcan en lo individual y lo social.
- *Investigación e innovación*: reconoce la investigación como una oportunidad para generar transformaciones en las prácticas pedagógicas, a partir de procesos reflexivos y sistemáticos. Se abordan temas específicos de investigación en las disciplinas, investigación formativa, principios de investigación e innovación pedagógica, herramientas de gestión de proyectos de investigación, y habilidades de escritura y publicación científica.
- *Herramientas y entorno digitales*: tiene como propósito formar a los profesores en el uso de herramientas digitales y su aplicación con sentido en las prácticas pedagógicas, con el fin de propiciar escenarios de enseñanza y aprendizaje activos, que aprovechen la diversidad de recursos y escenarios disponibles.
- *Internacionalización e interculturalidad*: Favorece la formación en competencias interculturales y de bilingüismo, que hacen parte de las prácticas y tendencias en educación superior. La apuesta formativa se articula alrededor de temas como la enseñanza efectiva en una segunda o tercera lengua, la comunicación y entendimiento intercultural, el manejo de la diversidad cultural en la clase y aspectos de abordaje moral, de inclusión y equidad en un mundo globalizado.
- *Gestión académica*: se enfoca en fortalecer la gestión curricular de los programas académicos y se dirige especialmente a los profesores que asumen roles y cargos académico-administrativos en la Universidad. Con esta línea se reconoce que uno de los posibles perfiles que puede desarrollar el profesor es el de gestor académico y para esto requiere iniciativas de formación y actualización que enriquezcan su labor.

- *Relaciones entre docencia y extensión:* está dirigida a encontrar posibilidades de articulación entre las actividades de docencia y las iniciativas de extensión y proyección social. Desde las apuestas formativas en esta línea se abordan temas como el impacto de la docencia, Universidad y sociedad, y formulación y desarrollo de proyectos de impacto social con la participación de estudiantes.

Alrededor de las líneas descritas, el sistema de innovación pedagógica de la Universidad contempla estrategias que promueven la formación, el acompañamiento, la divulgación de las reflexiones e innovaciones, la financiación de proyectos de innovación pedagógica y la investigación educativa:

- *Formación:* talleres, cursos, diplomados, comunidades de práctica y otras estrategias relacionadas, orientadas a la formación y actualización en las líneas temáticas que fundamentan el desarrollo profesoral en la Universidad. La formación se centra en procesos de reflexión, exploración y discusión alrededor de los conceptos y herramientas que nutren la labor del profesor en el marco de un enfoque de *aprender a aprender*.
- *Asesoría y acompañamiento:* servicios de observaciones de clase, asesoría de expertos, observación y retroalimentación pedagógica entre colegas pares y acompañamiento al análisis y mejoramiento de la práctica pedagógica. Se orientan a la identificación de buenas prácticas y al abordaje de estrategias para el mejoramiento de aspectos particulares como el diseño del curso, las actividades pedagógicas, el clima de aula o la evaluación.
- *Divulgación de reflexiones e innovaciones:* escenarios de interacción e intercambio de experiencias y buenas prácticas, con miembros de la comunidad académica que comparten sus inquietudes y avances en su búsqueda de encontrar formas innovadoras para promover el aprendizaje de los estudiantes. Las estrategias de divulgación contemplan desde espacios de interacción presencial, hasta publicaciones seriadas en las que los profesores comparten sus reflexiones y los elementos que caracterizan las experiencias que ponen en juego.
- *Financiación de proyectos:* fondos y estrategias que implican la postulación de propuestas de innovación pedagógica que requieren apoyo institucional y financiación. La estrategia principal de financiación es el Fondo de Innovación Pedagógica “Nohora Pabón Fernández”,

que incentiva procesos de innovación en los que se promueven pedagogías centradas en el estudiante e iniciativas que desarrollan la capacidad de aprender a aprender.

- *Investigación y educativa y pedagógica*: procesos de investigación que fomentan la reflexión, teorización, análisis y sistematización de experiencias pedagógicas y educativas, con el propósito de aportar a su comprensión y mejoramiento⁴.

Con este sistema de innovación pedagógica y con las estrategias de desarrollo profesoral impulsadas en la Universidad del Rosario, se reconoce al profesor más allá de rol técnico de implementador de una propuesta definida desde el nivel curricular. Se trata de un rol mucho más relevante y retador, que implica “ser diseñadores de entornos de aprendizaje y expertos en el arte y la ciencia de enseñar” (Paniagua, & Instance, 2018).

Así, los presentes lineamientos y los documentos asociados se configuran como orientaciones para hacer realidad el proyecto educativo de la Universidad del Rosario en términos de la excelencia y calidad en los procesos curriculares y pedagógicos. Por su alcance, se convierten en un marco general que permite que en cada disciplina se caractericen intereses y prácticas específicas que apoyen la formación y, por supuesto, el aprendizaje de los estudiantes. Es la apuesta de una Universidad decidida a aprender a aprender para formar estudiantes dispuestos a seguir aprendiendo y a aportar como ciudadanos del mundo.

⁴ Los servicios relacionados con el Sistema de Innovación Pedagógica de la Universidad del Rosario están disponibles en: <http://www.urosario.edu.co/Profesores/Inicio/>

Referencias

- Adam, S. (2004). Using learning outcomes. En: *Report for United Kingdom Bologna Seminar* (julio de 2004), pp. 1-2.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación –ANECA–. (2013). Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje. Madrid: ANECA.
- Amadio, M., Opertti, R., & Tedesco J. (2015). El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: para una agenda curricular del siglo XXI (agosto de 2015). Ginebra, Suiza: UNESCO-IBE.
- Ambrose, S., Bridges, M., DiPietro, M., Lovett, M., y Norman, M. (2010). *How Learning Works: Seven Research-based Principles for Smart Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Andersen M. (2008). Changing the curriculum in higher education. En Conrad C. F., & Johnson, J. (Ed.), *College & University curriculum. Placing Learning at the Epicenter of Courses, Programs and Institutions*, (pp. 439-460). Boston, MA: Pearson Custom Publishing.
- Arriagada, C., Rojas, A., & Salinas, C. (2015). Modelo de movilidad estudiantil: mecanismos de articulación y puntos críticos para la política pública. *CLABES V. Quinta Conferencia sobre el Abandono en la Educación Superior*. Congreso llevado a cabo en Talca, Chile. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1085>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Traducción de Oscar Barberá. Valencia: Universidad del Valencia.

- Baldwin R., & Baumann, M. (2008). Options for change: A flexible vehicle for curriculum evolution and reform. En Conrad C. F., & Johnson, J. (Ed.), *College & University Curriculum. Placing Learning at the Epicenter of Courses, Programs and Institutions*, (p. 385 – 391). Boston, MA: Pearson Custom Publishing.
- Bennett, J. (2008). Transformative training: Designing programs for culture learning. En M. A. Moodian (Ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations* (pp. 95-110). Thousand Oaks, Canadá: Sage.
- Beraza, M. Á. Z. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 17.
- Canabal, C., & Castro, B. (2012). La evaluación formativa: ¿La utopía de la Educación Superior? *Revisa Pulso*, 35, 215-229.
- Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4).
- Clark, B. (2000). *Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación*. México: UNAM.
- Colombia, Congreso de la República. Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Bogotá, 28 de diciembre de 1992.
- Colombia, Presidencia de la República. Decreto 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo. Bogotá, 26 de mayo de 2015. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/w3-article-351080.html>

- Corzo, J. Q., Molina, R. A. M., Sarria, J. A. V., & Flórez, G. M. (2009). Un proyecto interdisciplinario de ambientes adaptativos para los estilos de aprendizaje. *Cuadernos de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria*, 479.
- De Zubiría, Julián (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Magisterio Editorial.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Diamond, R. (2008). Designing and Implementing your Assessment Plan: Overview and Assessing a Curriculum. En *Designing and Assessing Courses and Curricula*, (p. 161-184). San Francisco: Jossey-Bass.
- Díaz, Á. (2003). Currículum: tensiones conceptuales y prácticas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13.
- Díaz, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación:¿ Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el 10 de agosto de 2016, en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz Villa, M. (2002). *Flexibilidad curricular y educación superior*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES.
- Dussan, C. P. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5 (1), 139-150. Consultado el 16 de julio de 2018 de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/897>

- Eisenclas, S., & Trevaskes, S. (2003). Internationalisation at home: some principles and practices. En: A. Liddicoat, S. Eisenclas & S. Trevaskes (Eds.), *Australian perspectives on internationalising education* (pp. 87-102). Melbourne: Language Australia Ltd.
- Escamilla, J., & Ramírez, M. (2015). Prólogo. En *Memorias del 2do congreso internacional de Innovación Educativa "Transformado la educación para los retos del futuro"*, llevado a cabo en México D.F.
- Fisher, R., Ross, B., LaFerriere, R., & Martis, A. (2017). Flipped learning, flipped satisfaction, getting the balance right. *Teaching & Learning Inquiry*, 5(2), 114-127. doi:10.20343/teachlearningqu.5.2.9
- Freire, P. (2008). *Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO.
- Gargallo, B., Morera, I., Iborra, S., Climent, M. J., Navalón, S., & García, E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 259, 415-435.
- Gibbons, P. (1998). Classroom talk and the learning of new registers in a second language. *Language and education*, 12(2), 99-118.
- Gimeno, J. (1998). *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- González, J., & Wagenaar, R. (Eds.). (2009). Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf
- Huba M. (2008). Experiencing a paradigm shift through assessment. En Conrad C. F., & Johnson, J. (Ed.), *College & University Curriculum. Placing Learning at the Epicenter of Courses, Programs and Institutions* (p. 680-699). Boston, MA: Pearson Custom Publishing.

- Irish, Ch. & Scrubb, M. (s. f.). Five competencies for culturally competent teaching and learning. Indiana: Center for Instructional Excellence, Purdue University. Recuperado de <http://www.purdue.edu/cie/documents/Competencies%20for%20Culturally%20Competent%20Teaching%20and%20Learning.pdf>
- Kern, D., Thomas, P., Howard, D., & Bass, E. (1998). *Curriculum development for medical education. A six-step approach*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2000). Towards an inclusive and international higher education. En R. King, Hill, D., & Hemmings, B. (Eds.), *University and diversity: Changing perspectives, policies and practices in Australia* (pp. 30-53). Wagga Wagga: Keon Publications.
- Macdonald, J. (2008). Developing competent e-learners: the role of assessment. En Conrad C. F., & Johnson, J. (Ed.). *College & University Curriculum. Placing Learning at the Epicenter of Courses, Programs and Institutions* (pp. 801-809). Boston, MA: Pearson Custom Publishing.
- Manyika, J., Chui, M., Bughin, J., Dobbs, R., Bisson, P., & Marrs, A. (2013). *Disruptive technologies: Advances that will transform life, business, and the global economy*. McKinsey & Company. Recuperado de <https://www.mckinsey.com/business-functions/digital-mckinsey/our-insights/disruptive-technologies>
- Marquina, M. (2003). Diagnóstico y prioridades en materia de articulación de la educación Superior. En Pugliese, J. (Ed.), *Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional*, pp. 128-143. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Políticas Universitarias. Recuperado de http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/publicaciones/SPU_politicas_de_estado.pdf
- Ministerio de Educación Nacional –MEN–. (2013). *Lineamientos Política de educación superior inclusiva* (30 de septiembre de 2013). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicación –MinTIC–. (s. f.). *Glosario*. Obtenido de <http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-propertyvalue-1051.html>

Misas, G. (2004). *La Educación Superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Montoya, J., & Largacha, E. E. (2013). Calidad de la educación superior: ¿recursos, actividades o resultados. *La educación superior: retos y perspectivas*, 379-417.

Mougniotte, A. (1996). Los métodos de enseñanza y de trabajo. En Avanzini, G., *La pedagogía hoy*. México: Fondo de Cultura Económica.

Newton R. (2008). Tension and models in general education planning. En Conrad C. F., & Johnson, J. (Ed.). *College & University Curriculum. Placing Learning at the Epicenter of Courses, Programs and Institutions*, pp. 363-371. Boston, MA: Pearson Custom Publishing.

Nilson, L. (2013). *Creating Self-Regulated Learners. Strategies to Strengthen Students' Self-Awareness and Learning Skills*. Stylus Publishing LLC.

Paniagua, A., Instance, D. (2018). *Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies*. Paris: OECD Publishing.

Patarroyo, C., & Navarro, M. (2017). Aprender a Aprender: La apuesta pedagógica de la Universidad del Rosario. *Reflexiones Pedagógicas Urosario*, 9.

Pedroza, R. (2005). El curriculum flexible en el modelo de universidad organizado en escuelas y facultades. *Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior*, 137.

Pérez Gómez, Á. (1989). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En Gimeno Sacristán, J., *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 95-138), España: Akal.

Posner, G. (2005). *Análisis de Currículo*. Bogotá: McGraw-Hill.

- Quintero Hernández, G. (2012). *Diseño e implementación de un currículo basado en resultados del aprendizaje*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Restrepo, J. M. (2005). El sistema de créditos académicos en la perspectiva colombiana y MERCOSUR: aproximaciones al modelo europeo. *Revista de la educación superior*, 34(135).
- Rizvi, F. & Walsh, L. (1998). Difference, globalization and the internationalization of curriculum. *Australian Universities' Review*. 41(2), 7-11.
- Schoorman, D. (2000). What really do we mean by 'internationalization? *Contemporary Education*, 71 (4).
- Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución industrial*. España: Penguin Random House.
- Sevilla, P. Farías, M., Weintraub, M. (2014). Articulación de la educación técnico profesional: una contribución para su comprensión y consideración desde la Política pública. *Revista Calidad en la Educación*, 41, pp. 83-117.
- Swanger, D. (2016). *Innovation in Higher Education: Can Colleges Really Change?* Recuperado de <https://www.fmcc.edu/about/files/2016/06/Innovation-in-Higher-Education.pdf>
- Trigos-Carrillo, L., Carreño, C. I., García, C. I., & Álvarez, I. (Eds.). (2017). *Innovación y prácticas pedagógicas en la educación superior: Perspectivas teóricas, investigación y experiencias*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Tünnermann, B. C. (2011). *La educación superior frente a los desafíos contemporáneos*. Lección inaugural del año académico 2011. Managua: Universidad Centroamericana.
- UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo* (5 a 8 de julio de 2009). París: UNESCO.

Universidad del Rosario. (2018). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.

Universidad del Rosario. (2018). *Lineamientos Académicos. Internacionalización del Currículo y Bilingüismo*. Bogotá. Editorial Universidad del Rosario.

Universidad del Rosario. (2016). *Plan Integral de Desarrollo*. Bogotá: Universidad del Rosario.

Universidad del Rosario. (2004). *Lineamientos institucionales para la gestión curricular*. Bogotá: Universidad del Rosario.

Young, M., & Glanfield, K. (1998). Science in post-compulsory education: towards a framework for a curriculum of the future. *Studies in Science Education*, 32.

Anexo 1. Tipología de créditos

Tipología de créditos						
Tipo de crédito	Clases	Concepto	Relación trabajo-profesor –TP–, trabajo independiente –TI–	Ejemplo	Recomendaciones especiales	Metodología
Tipo A (Asignaturas Teóricas)	Regular	Se utiliza en asignaturas cuya orientación se centra en desarrollos teórico-conceptuales que apoyan la comprensión del conocimiento.	1:2 en programas de pregrado y especialización	TIPO A de 3 créditos - Relación 1:2 Horas de trabajo presencial con el profesor - Semestre : 48 Horas de trabajo autónomo (estudiante) - Semestre : 96 h.	NA	Presencial
	Cátedra-Taller	Se utiliza en asignaturas que requieren acompañamiento o seguimiento adicional por parte de profesores auxiliares o monitores académicos o tutores pares.	La relación trabajo directo con el profesor/trabajo asistido por un profesor, tutor, mentor o monitor académico/trabajo independiente de los estudiantes, guarda una relación de 1:1:1.	TIPO A de 3 créditos - Relación 1:1:1 de 3 créditos Horas de trabajo presencial con el profesor - Semestre : 48 h. Horas de trabajo autónomo (estudiante) - Semestre : 48 h. Horas de trabajo presencial con el profesor auxiliar, monitor o tutor: 48 h.	Son de carácter excepcional en el currículo. Su inclusión requiere aprobación del Comité Curricular del Programa y el Consejo Académico de la Unidad.	

	Regular - posgrado	Se utilizan en asignaturas cuya orientación se centra en desarrollos teórico-conceptuales que apoyan la comprensión del conocimiento.	1:3 en programas de maestría y asignaturas propias de los coterminales.	TIPO A de 1 crédito - Relación 1:3 Horas de trabajo presencial con el profesor - Semestre : 12 h. Horas de trabajo autónomo (estudiante) - Semestre : 36 h.	NA	
Tipo AB (Teórico práctico)	Teórico - Práctico	Corresponden a asignaturas que poseen una articulación entre la teoría (Tipo A) y la práctica (Tipo B) de manera proporcional. Motivan el desarrollo de habilidades propias del campo de estudio, revelan la interacción que se establece entre el conocimiento y la capacidad de su aplicación en la resolución de problemas.	Para calcular la cantidad de créditos para esta tipología se debe considerar lo siguiente: Para el Componente Teórico (CT) la relación será 1:2. Para Componente Práctico (CP) se calcula de la siguiente manera (Relación 3:0 - semanal- o 48:0 -semestral): No. de Créditos Prácticos=(N° de horas previstas a las semana *16)/48 El número total de Créditos para esta tipología es: No. de Créditos Teórico-1Prácticos= Cantidad de	TIPO AB de 3 créditos Componente Teórico (CT) (Relación 1:2) - 2 Créditos Horas de trabajo presencial con el profesor - Semestre : 32 h. Horas de trabajo autónomo (estudiante) - Semestre : 64 h. Componente Práctico (CP) - 1 Crédito No. de Créditos Prácticos =(3 horas previstas a las semana*16)/48 = 48 h de trabajo presencial con el profesor No. de Créditos Teórico-Prácticos= 2 Créditos + 1 Crédito = 3 Créditos TIPO AB (80 Horas de trabajo presencial	El número mínimo de créditos para esta asignatura es 2.	Presencial

			créditos de CT + Cantidad de créditos de CP	con el profesor - Semestre y 64 Horas de trabajo autónomo)		
	Teórico - Práctico Regular	Se utiliza en asignaturas cuya orientación es la aplicación práctica que apoya la comprensión de elementos teóricos.	Relación 1:2 (práctica presencial con el profesor: trabajo autónomo - teoría) en programas de pregrado	TIPO AB de 2 créditos - Relación 1:2 Horas de trabajo practico con el profesor - Semestre : 32 h. Horas de trabajo autónomo (teoría) - Semestre : 64 h. <u>Por ejemplo: Cursos electivos vivenciales (Danza, telares, ping pong, magia, etc)</u>	NA	
Tipo B	Prácticas y laboratorios	Aplica para cursos esencialmente prácticos concebidos como espacios propios para el desarrollo de las competencias profesionales en currículos que así lo han previsto. Corresponde a asignaturas cuyo eje central es la actividad práctica en espacios académicos diseñados como laboratorios.	El número total de horas de práctica se toma como base para calcular los créditos y las actividades de acompañamiento se toman aparte y se calcula: el número total de horas del crédito. (Relación 3:0 - semanal- o 48:0 -semestral-). No. de Créditos Prácticos=(N° de horas a las semana provistas*16)/48	TIPO B de 2 créditos No. de Créditos Prácticos =(6 horas previstas a las semana *16)/48 = 96 h de trabajo presencial con el profesor	Puede aplicarse para rotaciones, prácticas y laboratorios en programas de ciencias de la salud, empresariales, de consultorio jurídico, entre otras.	Presencial

Tipo C	Opciones de Grado (monografía, estudios de casos, proyectos de intervención, investigación y judicatura, entre otras opciones.)	Se asignan a las actividades que asumen los estudiantes como parte de la opción de grado para optar al título correspondiente.	Otorga mayor relevancia al trabajo independiente del estudiante.	TIPO C de 1 crédito - Relación 1:6	NA	Presencial
			Para pregrado la relación TP/TI es de 1:6	Horas de trabajo presencial con el profesor - Semestre : 7 h.		
			Para programas de maestría y doctorado la relación puede ser mayor.	Horas de trabajo autónomo (estudiante) - Semestre : 41 h.		
			Está definido por cada programa y avalado en el comité curricular o doctoral.			
	Incluye el trabajo desarrollado a través de tutorías.					
	Seminarios de grado	Estos seminarios se prevén para la etapa final de formación, dadas las competencias alcanzadas por el estudiante para asumir su trabajo de grado.	Pregrado: Relación TP /TI (Trabajo directo con el profesor / Trabajo independiente o autónomo) es de 1:6	TIPO C de 2 créditos - Relación 1:6 Horas de trabajo presencial con el profesor - Semestre : 14 h. Horas de trabajo autónomo (estudiante) - Semestre : 82 h.	NA	
Posgrado: Relación TP/TI es 1:X (X varía según la necesidad del programa)			Dependen de la relación de trabajo autónomo que defina el programa	NA		
Sempresenciales	Se asignan para aquellas asignaturas	Relación TP /TI es de 1:6	TIPO C de 1 crédito - Relación 1:6	NA		

		que requieren un porcentaje mayor de trabajo autónomo en comparación con el acompañamiento docente. Esta asignación se da exclusivamente desde la presencialidad.		Horas de trabajo presencial con el profesor - Semestre : 7 h. Horas de trabajo autónomo (estudiante) - Semestre : 41 h.		
Tipo D	Virtuales	Se utilizan para asignaturas en las cuales se combina la virtualidad y la presencialidad para su desarrollo. En este sentido un curso será Blended en la medida en que las horas virtuales estén entre el 30% y 80 % del total de las horas programadas del curso.	Relación entre 30% y 80% Virtual + TP /TI es 1:3 (El porcentaje restante tendrá una relación 1:3)	TIPO D de 2 créditos - Relación 30% Virtual + TP /TI es 1:3 Total de horas para dos créditos: 96 horas Horas de trabajo presencial con el profesor - Semestre : 17 h. Horas de trabajo autónomo (estudiante) - Semestre : 50 h. Horas de virtualidad: 29 h: Nota: el componente de virtualidad (30% a 80%) es determinado por el programa.	NA	Virtual
		Un curso será virtual cuando el 100 % de su interacción se desarrolla de manera virtual.	El crédito se establece con una relación 1:2 de la siguiente manera: Un (1) crédito virtual equivale al total de horas prevista para un crédito regular (48 horas) (este	TIPO D de 2 crédito 2 créditos virtuales completos = 96 horas de componente virtual.	NA	

			crédito no tiene distinciones de trabajo con acompañamiento del profesor, ni trabajo autónomo: Para este tipo de crédito la denominación es "componente virtual").			
Tipo E	Idiomas	Se utiliza en asignaturas orientadas a la enseñanza de los idiomas las cuales requieren de mayor acompañamiento por parte del profesor.	La relación trabajo directo con el profesor/trabajo asistido por el profesor/trabajo independiente de los estudiantes, guarda una relación de 2:1.	TIPO E de 3 créditos - Relación 2:1 Horas de trabajo presencial con el profesor - Semestre : 64 h. Horas de trabajo autónomo (estudiante) - Semestre : 32 h.	Son de carácter exclusivo en el currículo para la enseñanza de los idiomas.	Presencial
Tipo F	Regular - Esp. Médico quirúrgicas	Se utilizan en asignaturas cuya orientación se centra en desarrollos teóricos conceptuales que apoyan la comprensión del conocimiento.	1:3 en programas de Especialización Médico Quirúrgica.	TIPO F de 1 créditos - Relación 1:3 Número de semanas: 8 Horas de trabajo presencial con el profesor - Semestre : 12 h. Horas de trabajo autónomo (estudiante) - Semestre : 36 h.	Este crédito contempla 2 variables: número de horas a la semana (Trabajo directo con el profesor + Trabajo independiente o autónomo) y número de semanas previstas para la asignaturas.	Presencial
	Seminarios de grado; - E. Médico quirúrgicas	Se prevén para la etapa final de formación y dadas las competencias alcanzadas por el estudiante para asumir su trabajo de grado.	Relación TP /TI (Trabajo directo con el profesor / Trabajo independiente o autónomo)es) de 1:6	TIPO F de 2 créditos - Relación 1:6 número de semanas: 20 Horas de trabajo presencial con el profesor - Semestre : 14 h.		Presencial

				Horas de trabajo autónomo (estudiante) - Semestre : 86 h.		
	Rotación clínica - E. Médico quirúrgicas-	Se aplica exclusivamente para las rotaciones clínicas de los programas de Especialidades Médico Quirúrgicas. Dadas las condiciones especiales para aquellas asignaturas que contemplen este tipo crédito, el número máximo de horas es de 66 (Ministerio de Salud y Protección Social - Ministerio de Educación Nacional). Este tipo de asignatura motivan el desarrollo de habilidades propias del campo de estudio, revelan la interacción que se establece entre el conocimiento y la capacidad de su aplicación en la	Actividad teórica (Trabajo directo con el profesor / Trabajo independiente o autónomo)es) 1:2 Práctica supervisada: (Relación 3:0 - semanal- o 48:0 -semestral-).	TIPO F de 14 créditos Número de horas semanales: 66 número de semanas: 10 Actividad teórica (35 %): Horas de trabajo directo con el profesor: 7,7 . Horas de trabajo independiente ()Relación 1:2): 15,4. Horas totales de actividad teórica: 23,1 Práctica supervisada (65%): 42,9 horas.	Este crédito contempla 3 variables: número de horas a la semana (Trabajo directo con el profesor + Trabajo independiente o autónomo); número de semanas previstas para la asignaturas, y porcentajes de actividad teórica y práctica supervisada.	Presencial

		resolución de problemas (Actividad teórica y práctica supervisada).				
	Actividades Integradoras del Aprendizaje por Sistemas -AIAS-	Las Actividades Integradoras del Aprendizaje por Sistemas -AIAS-, son una estrategia educativa fundamentada en el Aprendizaje Basado en Problemas -ABP-. Esta técnica se centra en el aprendiz, promueve el trabajo en pequeños grupos, utiliza casos clínicos como "detonadores" (triggers), con el propósito de promover en los estudiantes habilidades para la resolución de problemas, mediante la aplicación de conocimientos. En ese sentido este tipo de crédito	Relación 1:1 (Componente AIAS /Trabajo independiente o autónomo). Componente AIAS: Facilitación; Actividades asociadas; Semiología y Laboratorio-Simulación (De acuerdo con los propósitos de formación de cada uno de asignatura se definen los porcentajes para cada componente)	TIPO F de 3 créditos Número de horas semanales: 18 número de semanas: 8 Horas de trabajo del componente AIAS: 9 Horas de trabajo independiente o autónomo: 9 Distribución de horas del componente AIAS: Facilitación (55 %): 5 horas Actividades asociadas (20%): 1,8 horas Semiología (5%): 0,4 horas Laboratorio-Simulación (20%): 1,8 horas	Este crédito contempla 3 variables, número de horas a la semana (Trabajo directo con el profesor + Trabajo independiente o autónomo); número de semanas previstas para las asignaturas, y porcentajes de los componentes AIAS	Presencial

		contempla los siguientes componentes: Facilitación; Actividades asociadas; Semiología y Laboratorio-Simulación				
Tipo G	Actividad artística	Asignaturas específicas de la actividad artística cuyo componente pedagógico es principalmente práctico	1:1	2 créditos HTD Semanales: 2 + HTI semanales: 2 Semestral: 24 HTD + 24 HTI	NA	Presencial
	Técnica Vocal	Exclusivamente para asignaturas relacionadas con técnica vocal	Relación 1,2:6 (Relación TP/TI: Trabajo directo con el profesor/Trabajo independiente o autónomo)	TIPO G de 3 créditos Horas de trabajo practico - Semanal: 1,5 h. Horas de trabajo teórico - Semanal: 7,5 h.	NA	Presencial

