



ACUERDO n.º **023** DE 2022
25 de Enero

1

Por el cual se aprueban los referentes institucionales para la creación, la reforma y la modificación de programas académicos de la Universidad Industrial de Santander

EL CONSEJO ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
en uso de sus atribuciones legales y,

CONSIDERANDO

- a. Que la Ley 30 de 1992 por la cual se organiza el servicio público de educación superior y el Estatuto General de la Universidad Industrial de Santander aprobado mediante el acuerdo del Consejo Superior n.º 166 de 1993 disponen que el Consejo Académico es la máxima autoridad académica de la Universidad.
- b. Que conforme al literal b) del artículo 23 del Estatuto General de la Universidad son funciones del Consejo Académico: «Decidir sobre el desarrollo académico de la Universidad en lo relativo a programas académicos, investigación, extensión y bienestar universitario».
- c. Que corresponde a este Consejo trazar lineamientos que orienten el proceso de formación integral de la comunidad académica, de acuerdo con la Misión Institucional.
- d. Que el Proyecto Institucional, aprobado mediante Acuerdo del Consejo Superior n.º 033 del 21 de septiembre de 2018, asume la formación integral como principio orientador de la creación y modificación de los programas de pregrado y posgrado de la universidad, ratifica la investigación e innovación como ejes articuladores de las funciones misionales y define una clara orientación hacia la excelencia académica, la sostenibilidad y la cohesión social.
- e. Que el Consejo Académico aprobó el Modelo Pedagógico por medio del Acuerdo n.º 233 del 10 de agosto de 2021, el cual orienta a una formación académica centrada en el aprendizaje y en el sujeto que aprende, orientado a la formación para la innovación, asistido por el uso de tecnologías de la información y la comunicación, basado en competencias, y conducente a resultados evidenciables en la impronta de rasgos comunes a los egresados como ciudadanos y profesionales integrales, capaces de contribuir a la evolución de una sociedad justa y equilibrada hacia el bien común.
- f. Que el Decreto 1330 de 2019 y la Resolución 021795 de 2020, expedidos por el Ministerio de Educación Nacional, introdujeron cambios en las condiciones de calidad de programa que deben cumplir las instituciones de educación superior.
- g. Que el Acuerdo n.º 02 de 2020 del CESU actualizó el modelo de acreditación en alta calidad que deben cumplir las instituciones de educación superior.
- h. Que con la participación de la comunidad académica de la universidad, se definieron los referentes institucionales para la creación, la reforma y la modificación de programas académicos de pregrado y posgrado, bajo los principios de formación integral y transversalidad del currículo, interdisciplinariedad, flexibilidad, formación para la investigación y la innovación, la internacionalización, la cohesión social y la construcción de comunidad, el enfoque diferencial, la formación permanente y el compromiso con los egresados, la calidad y evaluación curricular, pertinencia y sostenibilidad y la pedagogía transformativa.

En mérito de lo anterior,



ACUERDO n.º **023** DE 2022
25 de Enero

2

ACUERDA:

ARTÍCULO 1°. Aprobar los referentes institucionales para la creación, la reforma y la modificación de programas académicos de pregrado y posgrado de la Universidad Industrial de Santander contenidos en el documento adjunto que hace parte integral del presente acuerdo.

ARTÍCULO 2°. Corresponde al Consejo Académico definir las estrategias de implementación y apropiación de estos lineamientos en los procesos de creación, modificación o reforma de programas académicos de pregrado y posgrado.

ARTÍCULO 3°. Con ocasión de la aprobación del presente acuerdo, se deberán armonizar las disposiciones institucionales que guarden relación con las disposiciones aquí contenidas. Para lo anterior, se deberá adelantar los trámites necesarios ante las instancias correspondientes.

ARTÍCULO 3°. El presente acuerdo rige a partir de la fecha de su publicación, deroga las disposiciones que le sean contrarias.

PUBLÍQUESE, COMUNÍQUESE Y CÚMPLASE.

Expedido en Bucaramanga, a los veinticinco (25) días del mes de enero de 2022.

EL PRESIDENTE DEL CONSEJO ACADÉMICO,

HERNÁN PORRAS DÍAZ
Rector

SOFÍA PINZÓN DURÁN

LA SECRETARIA GENERAL,



REFERENTES INSTITUCIONALES PARA LA CREACIÓN, LA REFORMA Y LA MODIFICACIÓN DE PROGRAMAS ACADÉMICOS

Enero de 2022

EQUIPO DE TRABAJO

ORLANDO PARDO MARTÍNEZ Vicerrector Académico	GLADYS INFANTE VIVAS Profesional Vicerrectoría Académica
DANIEL ALFONSO SIERRA BUENO Director de Planeación	YULEINY TATIANA PÉREZ DIAZ Profesional Planeación Académica
ESPERANZA REVELO JIMÉNEZ Directora de CEDEDUIS	MARTHA LONDOÑO CALA Profesional Vicerrectoría Académica
MARITZA ELEONOR JAIMES GARNICA Coordinadora de Evaluación de la Calidad Académica	

EQUIPOS DE APOYO

RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y COMPETENCIAS	MODALIDADES DE PROGRAMAS	COMPETENCIAS PLURILINGÜES E INTERCULTURALES
ADRIANA ROCÍO LIZCANO DALLOS Profesora CEDEDUIS	GERMÁN GARCÍA VERA. Director IPRED	CARLOS ENRIQUE VECINO ARENAS Director Relaciones Exteriores
MARÍA DEL PILAR VARGAS DAZA Profesora CEDEDUIS	JUAN CARLOS BARBOSA HERRERA. Profesor IPRED	LAURA CRISTINA DUEÑAS ANGULO Directora del Instituto de Lenguas
IVÁN TORRES CAMACHO Profesional CEDEDUIS	CARLOS JESUS MUVDI NOVA Subdirector académico IPRED	EDGA MIREYA URIBE SALAMANCA Directora de la Escuela de Idiomas
	NAHYR LÓPEZ BARBOSA. Profesora Departamento de Salud Pública	ESPERANZA REVELO JIMÉNEZ Directora de CEDEDUIS
	MARÍA NELSY BAUTISTA OTERO. Profesora Departamento de Salud Pública	LAURA ALEJANDRA PRADA VESGA Profesional Oficina de Relaciones Exteriores
	SONIA CRISTINA GAMBOA. Profesora Escuela de Ingeniería de Sistemas e Informática	ANDREA CAROLINA CORREDOR ARIAS Profesional de Planeación

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	12
I CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS Y PRINCIPIOS ORIENTADORES PARA LA CREACIÓN, LA REFORMA Y LA MODIFICACIÓN DE PROGRAMAS ACADÉMICOS	13
I.1 PROPÓSITO	13
I.2 OBJETIVOS	13
I.3 CONCEPTUALIZACIÓN Y PRINCIPIOS ORIENTADORES PARA LA CREACIÓN, LA REFORMA Y LA MODIFICACIÓN DE PROGRAMAS ACADÉMICOS	14
I.3.1 Formación integral y transversalidad del currículo.....	14
I.3.1.1 Interdisciplinariedad.....	17
I.3.1.2 Flexibilidad	18
I.3.1.3 La Formación para la Investigación y la Innovación	20
I.3.1.4 Internacionalización	22
I.3.1.5 Cohesión Social y Construcción de Comunidad	23
I.3.1.6 Enfoque Diferencial	24
I.3.1.7 Formación Permanente y Compromiso con los Egresados	24
I.3.2 Calidad y evaluación curricular	25
I.3.3 Pertinencia y sostenibilidad.....	26
I.3.4 Pedagogía transformadora.....	29
2 CAPÍTULO 2. GUÍA PARA EL ESTUDIO DE PERTINENCIA DE PROGRAMAS ACADÉMICOS EN LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER.....	33
2.1 ESTUDIO DE PERTINENCIA DE PROGRAMAS ACADÉMICOS DE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER	34
2.1.1 Fuentes de información	35
2.2 VARIABLES PARA EVALUAR LA MADUREZ Y PERTINENCIA DE UN PROGRAMA ACADÉMICO.....	38
2.3 APORTES A LAS CONDICIONES DE CALIDAD DEL PROGRAMA PARA OBTENER O RENOVAR EL REGISTRO CALIFICADO.....	39
2.3.1 Denominación y modalidad del programa.....	39
2.3.2 Justificación del programa.....	40

2.3.3	Aspectos curriculares	41
2.3.4	Investigación, innovación y/o creación artística y cultural	41
2.3.5	Relación con el sector externo	41
ANEXO I. FUENTES DE INFORMACIÓN DE CARÁCTER NACIONAL E INTERNACIONAL		42
3	CAPITULO 3. LINEAMIENTOS INSTITUCIONALES PARA LA FORMULACIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE, COMPETENCIAS, NIVELES DE DOMINIO DE COMPETENCIA, E INDICADORES DE APRENDIZAJE.....	47
3.1	REFERENTES NORMATIVOS	48
3.1.1	Normatividad nacional.....	48
3.1.2	Normatividad institucional.....	48
3.2	CONCEPTUALIZACIÓN.....	48
3.3	DEFINICIONES.....	50
3.4	NIVELES DE DOMINIO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS	54
3.4.1	Bloom, 1956.	55
3.4.2	Dreyfus, 1980.	56
3.4.3	Biggs, taxonomía solo, 1992.	57
3.4.4	Bogoya, 2000.	58
3.4.5	Fink, 2003	58
3.4.6	Tobón, 2013.	58
3.4.7	Marzano & kendall, 2007.....	60
3.5	ORIENTACIONES PRÁCTICAS	61
3.6	CONSIDERACIONES FINALES.....	67
4	CAPITULO 4. DIRECTRICES DE CRÉDITOS ACADÉMICOS Y ACTIVIDADES ACADÉMICAS.....	69
4.1	PROPÓSITO	69
4.2	CONCEPTUALIZACIÓN.....	69
4.2.1	Componentes formativos.....	70
4.2.2	Plan de estudios.....	70
4.2.3	Experiencias de aprendizaje	70
4.2.4	Actividades académicas	71

4.2.5	Crédito académico	71
4.2.6	Período académico	71
4.3	SISTEMA DE CRÉDITOS ACADÉMICOS UIS	72
4.3.1	Valoración del crédito académico	72
4.3.2	Consideraciones para la valoración del crédito académico	73
4.3.3	¿Cómo calcular los créditos académicos?	76
4.3.3.1	Cálculo de créditos académicos de la actividad académica	76
4.3.4	Cálculo de créditos académicos del Programa Académico	76
4.4	TIPOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS	77
4.4.1	Actividades académicas por su exigibilidad y propósitos de formación	78
4.4.1.1	Exigibles	78
4.4.1.2	Electivas	78
4.4.2	Actividades académicas en el periodo académico cursado	79
4.4.2.1	Regulares.....	79
4.4.2.2	Especiales.....	79
4.4.3	Caracterización de la actividad académica según el espacio y el tiempo de la interacción	79
4.4.4	Caracterización de la actividad académica por sus componentes.....	79
4.4.4.1	Componente Teórico.....	79
4.4.4.2	Componente Práctico de la actividad.....	80
4.4.4.3	Componente Teórico-práctico.....	80
4.4.5	Actividades académicas por formato.....	80
4.4.5.1	Cátedra	80
4.4.5.2	Taller	80
4.4.5.3	Laboratorio	80
4.4.5.4	Práctica	80
4.4.5.5	Cátedra Especial	81
4.4.5.6	Actividad académica especial	82
4.4.5.7	Núcleos problémicos.....	82
4.4.5.8	Retos.....	83

4.4.5.9	Proyecto integrador.....	83
4.4.5.10	Trabajo de Grado.....	83
4.4.5.11	Seminario.....	84
4.4.6	Otras clases de actividades académicas.....	84
4.4.6.1	Actividad académica dirigida.....	84
4.4.6.2	Actividad académica de servicio.....	84
4.5	INTEGRALIDAD DEL CURRÍCULO.....	85
4.5.1	Componentes curriculares.....	85
4.5.1.1	Componente Obligatorio.....	85
4.5.1.2	Componente Flexible.....	85
4.6	SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LOS CRÉDITOS ACADÉMICOS DE LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS Y EL PROGRAMA.....	87
ANEXO 2. EJEMPLO DE CÁLCULO DE CRÉDITOS DE UNA ACTIVIDAD ACADÉMICA.....		88
5	CAPÍTULO 5. MODALIDADES DE LOS PROGRAMAS ACADÉMICOS.....	91
5.1	ANTECEDENTES.....	91
5.2	CONCEPTUALIZACIÓN.....	91
5.2.1	Modalidad y metodología.....	91
5.2.2	Ambiente de aprendizaje.....	91
5.3	DIMENSIONES QUE CONFIGURAN LAS MODALIDADES.....	92
5.4	MODALIDADES ADOPTADAS.....	93
5.4.1	Modalidad presencial.....	93
5.4.2	Modalidad a distancia.....	93
5.4.3	Modalidad virtual.....	93
5.4.4	Modalidad dual.....	94
5.4.5	Modalidad combinada.....	94
5.5	DETERMINACIÓN DE LA MODALIDAD DEL PROGRAMA.....	95
ANEXO 3. ASPECTOS PARTICULARES ASOCIADOS A LA MODALIDAD DE PROGRAMA.....		98
6	CAPÍTULO 6. LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PLURILINGÜES E INTERCULTURALES EN LOS PROGRAMAS ACADÉMICOS.....	108

6.1	MARCO NORMATIVO.....	109
6.1.1	Marco normativo nacional.....	109
6.1.2	Marco normativo institucional.....	109
6.2	METAS FORMATIVAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PLURILINGÜES E INTERCULTURALES EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN INTEGRAL.....	110
6.3	OBJETIVOS	110
6.3.1	Objetivo general.....	110
6.3.2	Objetivos específicos.....	110
6.4	NIVELES DE FORMACIÓN Y PROCESOS DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS PLURILINGÜES E INTERCULTURALES	110
6.5	NIVEL DE COMPETENCIA INICIAL EN LENGUA EXTRANJERA CLASIFICACIÓN Y NIVELACIÓN PARA PROGRAMAS DE PREGRADO	112
6.5.1	Determinación del nivel de competencia inicial.	112
6.5.2	Competencia inicial en lengua extranjera y nivelación para programas de pregrado	112
	6.5.2.1 Nivel técnico.....	113
	6.5.2.2 Nivel tecnológico.....	114
	6.5.2.3 Nivel profesional.....	115
6.5.3	Ruta formativa institucional para el desarrollo de competencias plurilingües e interculturales en programas de pregrado.	117
	6.5.3.1 Trayectoria nivel técnico	117
	6.5.3.2 Trayectoria nivel tecnológico	118
	6.5.3.3 Nivel profesional.....	119
6.6	REQUISITO DE INGRESO EN LENGUA EXTRANJERA, RUTA FORMATIVA INSTITUCIONAL PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PLURILINGÜES E INTERCULTURALES, REQUISITO DE EGRESO Y HOMOLOGACIÓN EN PROGRAMAS DE POSGRADO.....	123
6.6.1	Requisito de ingreso y ruta formativa institucional para el desarrollo de competencias pluriLingües e interculturales en inglés.....	124
	6.6.1.1 Requisito de Ingreso para niveles de especialización y maestría de profundización....	125
	6.6.1.2 Requisito de ingreso para niveles de especialización médico quirúrgica y maestría de investigación.....	125
	6.6.1.3 Requisito de ingreso para nivel de doctorado	126

6.6.2	Requisito de egreso y homologación en programas de posgrado.....	127
6.6.2.1	Nivel de especialización y maestría de profundización.....	128
6.6.2.2	Nivel de especialización médico quirúrgica y maestría en investigación	128
6.6.2.3	Nivel de doctorado.....	128
6.7	FORMACIÓN DE COMPETENCIA PLURILINGÜE E INTERCULTURAL.....	128
6.7.1	Estudiantes de pregrado.....	128
6.7.2	Estudiantes de posgrado.....	129
6.8	ESTRATEGIAS QUE APOYAN LA FORMACIÓN, USO Y MANTENIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS PLURILINGÜES E INTERCULTURALES PARA ESTUDIANTES.....	130
6.8.1	Ofrecimiento de cupos en cursos de extensión del instituto de lenguas	130
6.8.2	Actividades académicas ofrecidas en lengua extranjera	130
6.8.3	Curso de inglés para propósitos específicos.....	130
6.8.4	Cátedra de lenguas nativas	131
6.8.5	Español para extranjeros	132
6.8.6	Plurilinguismo e interculturalidad	132
6.9	CONSIDERACIONES ADMINISTRATIVAS	132
6.9.1	Homologaciones.....	132
6.9.1.1	Clasificación	132
6.9.1.2	Acreditación de la suficiencia en programas de pregrado.	133
6.9.1.3	Acreditación de la suficiencia en programas de posgrado.	134
6.9.2	Información y reporte de avance de dominio en competencia plurilingüe e interculturalidad de los estudiantes	135
6.9.3	Evaluación.....	135
6.9.4	Situaciones especiales de los estudiantes / vulnerabilidad, funcionalidad diversa.....	135
6.9.5	Plan de transición.....	135
	ANEXO 4. MARCO NORMATIVO NACIONAL E INSTITUCIONAL Y METAS FORMATIVAS.....	144
1.1	MARCO NORMATIVO NACIONAL.....	144
1.2	MARCO INSTITUCIONAL.....	145
1.2.1	Principios orientadores para el desarrollo de competencias plurilingües e interculturales.....	145
1.2.1.1	<i>Pertinencia.....</i>	145

<i>1.2.1.2 Transversalidad</i>	146
<i>1.2.1.3 Flexibilidad</i>	146
<i>1.2.1.4 Internacionalización</i>	146
<i>1.2.1.5 Enfoque diferencial</i>	146
<i>1.2.1.6 Pedagogía transformadora</i>	146
<i>1.2.1.7 Cultura global y el respeto hacia las culturas locales</i>	146
<i>1.2.1.8 Formación integral</i>	146
1.3 METAS FORMATIVAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PLURILINGÜES E INTERCULTURALES EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN INTEGRAL	147
1.3.1 Comunicación intercultural	147
1.3.2 Educación plurilingüe.....	148
1.3.3 Identidad y visibilidad cultural.....	148
1.3.4 Diversidad lingüística	148
1.3.5 Desarrollo de la autonomía	149
ANEXO 5. DESCRIPTORES DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA E INTERCULTURAL SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA	150
1.1 COMPONENTE LINGÜÍSTICO	150

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Variables de evaluación propuestas	38
Tabla 2. Niveles en procesos de formación ciudadana	53
Tabla 3. Taxonomía SOLO.....	57
Tabla 4. Taxonomía BOGOYA	58
Tabla 5. Taxonomía FINK	58
Tabla 6. Taxonomía TOBÓN.....	58
Tabla 7. Taxonomía de Marzano & Kendall	60
Tabla 8. Relación de horas de trabajo del estudiante con interacción con el profesor vs. de trabajo independiente según nivel de formación.....	74
Tabla 9. Relación de horas de trabajo del estudiante con acompañamiento docente y de trabajo independiente según tipo de actividad académica y las características de su proceso pedagógico	74
Tabla 10. Número de Créditos por nivel del programa académico	77
Tabla 11. Rango de créditos para la formación integral y flexible de los planes de estudios	86
Tabla 12. Ejemplo de número de créditos obtenidos para una actividad académica al variar la relación de horas de trabajo independiente del estudiante y de horas de trabajo del estudiante con interacción con el profesor e y el número de semanas de clases del periodo académico.....	88
Tabla 13. Características de las combinaciones de modalidades de programas	96
Tabla 14. Competencia inicial en lengua extranjera por programa académico de pregrado.....	113
Tabla 15. Nivel de dominio de lengua extranjera e interculturalidad por programa académico de pregrado para estudiantes cuya lengua materna es el español.....	122
Tabla 16. Nivel de dominio de lengua extranjera e interculturalidad por nivel de programa académico de pregrado para estudiantes extranjeros cuya lengua materna es diferente al español...	123
Tabla 17. Descriptores de competencia lingüística. Adoptados del Marco Común Europeo de Referencia. Cuadro de autoevaluación.....	150

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Principios orientadores para la creación, la reforma y la modificación de Programas Académicos	14
Figura 2. Articulación de la denominación del programa y aspectos curriculares.....	40
Figura 3. Ámbito macro curricular	49
Figura 4. Ámbito meso curricular	49
Figura 5. Propuesta curricular del programa.....	50
Figura 6. Desarrollo de competencias según los niveles educativos	51
Figura 7. Competencias genéricas para la formación integral	52
Figura 8. Taxonomía de Bloom	56
Figura 9. Taxonomía de Dreyfus	57
Figura 10. Ejemplo No. 1	61
Figura 11. Ejemplo No.2	62
Figura 12. Ejemplo No. 3	62
Figura 13. Síntesis Gráfica Organización de Actividades Académicas y Proceso Formativo.....	64
Figura 14. Ejemplo No. 4	65
Figura 15. Evidencias del Desarrollo de Competencia Enfoque Gradual.....	67
Figura 16. Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Escala Global Adaptación Enfoque de Niveles	111
Figura 17. Competencia inicial y nivelación de estudiantes de programas tecnológicos	115
Figura 18. Competencia inicial y nivelación de estudiantes de nivel profesional.....	116
Figura 19. Ruta formativa institucional para el desarrollo de competencias plurilingües e interculturales programas técnicos para estudiantes cuya lengua materna es el español.	117
Figura 20. Ruta formativa institucional para el desarrollo de competencias plurilingües e interculturales programas tecnológicos para estudiantes cuya lengua materna es el español	119
Figura 21. Ruta formativa institucional para el desarrollo de competencias plurilingües e interculturales programas profesionales para estudiantes cuya lengua materna es el español	120
Figura 22. Ruta formativa institucional para el desarrollo de competencias plurilingües e interculturales programas profesionales de licenciatura con énfasis en lengua extranjera.	121
Figura 23. Transición en los niveles de dominio de competencias plurilingües e interculturales para los niveles de formación posgradual.....	124
Figura 24. Transición en los niveles de dominio de competencias plurilingües e interculturales para los programas de especialización y maestrías en profundización.....	125
Figura 25. Transición en los niveles de dominio de competencia plurilingüe e intercultural para los programas de EMQ y maestrías en profundización.	126

Figura 26. Transición en los niveles de dominio de competencia plurilingüe e intercultural para los programas de doctorado.....	127
Figura 27. Metas formativas para el desarrollo de competencias plurilingües e interculturales en el marco de la formación integral.....	147

INTRODUCCIÓN

La expedición del Decreto 1330 de julio 25 de 2019 y las normas nacionales que se derivaron de éste plantearon a la universidad la necesidad y oportunidad de analizar los principios, lineamientos, políticas y procesos que enmarcan la gestión curricular, y el diseño y rediseño de los Proyectos Educativos de los Programas, a través de los cuales se materializa la propuesta formativa institucional. Este proceso, concordante con la actualización del Modelo Pedagógico Institucional UIS21 aprobada mediante acuerdo de Consejo Académico 233 del 10 de agosto de 2021, provee el marco de gestión curricular para la implementación de los ajustes al diseño y rediseño de programas a la luz de los actuales referentes nacionales e institucionales.

El presente documento, fruto del análisis normativo antes mencionado, reúne las orientaciones curriculares institucionales para la conformación de proyectos educativos de programas y facilita un lenguaje común respetando las particularidades de las diferentes disciplinas que confluyen en la institución. En el primer capítulo se determinan los principios institucionales que deben orientar a los claustros docentes encargados de formular o modificar las propuestas curriculares de los programas académicos.

El segundo capítulo ofrece una guía para el análisis de la pertinencia de los programas académicos nuevos y actuales, fundamentada en un análisis del contexto y entorno de la universidad, la oferta educativa actual, la demanda laboral y la empleabilidad que permita la elaboración de una propuesta curricular en coherencia con el nivel de formación, modalidad, tipología e identidad y misión institucional.

El tercer capítulo busca guiar a los claustros docentes a cargo de la formulación o modificación de propuestas curriculares, en la construcción del entramado de competencias, niveles de dominio de competencias e indicadores de aprendizaje, derivado de un enfoque curricular orientado a resultados de aprendizaje. En él se propone una taxonomía institucional que permite desarrollar un lenguaje común, a fin de asegurar la oferta de programas que reflejen condiciones y características de calidad acordes con la misión, visión y proyección de la Universidad, y que atienda la normativa nacional e institucional.

El capítulo cuarto establece el sistema de créditos académicos de la universidad, incluyéndola asignación y distribución de los tiempos previstos de trabajo del estudiante para su proceso de aprendizaje, de acuerdo con las competencias que desarrollará, el nivel de formación y modalidad del programa. El capítulo también informa sobre la variedad de tipologías de actividades académicas con las que se puede apoyar la creación o modificación de programas académicos flexibles, trans-disciplinares e integrales.

El quinto capítulo presenta la forma en que la universidad acoge la flexibilidad ofrecida por el Decreto 1330 de 2019, en cuanto a las modalidades de los programas académicos y sus combinaciones, a fin de ofrecer diversas formas de interacción entre el profesor y el estudiante para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en función del tiempo y el espacio.

Finalmente, el sexto capítulo establece los lineamientos bajo los cuales la universidad desarrollará en los estudiantes de pregrado y posgrado las competencias plurilingües e interculturales, las cuales además de contribuir a la consolidación de los procesos de internacionalización del currículo, parten del respeto y valoración de la propia cultura con el objeto de formar profesionales integrales que entiendan y sean capaces de reconocer y ofrecer soluciones a las necesidades que surjan en la dinámica global.

I CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS Y PRINCIPIOS ORIENTADORES PARA LA CREACIÓN, LA REFORMA Y LA MODIFICACIÓN DE PROGRAMAS ACADÉMICOS

I.1 PROPÓSITO

Definir las pautas, criterios y enfoques que regulen y orienten el diseño y rediseño curricular en concordancia con el Proyecto Institucional, el Modelo Pedagógico UIS21, el contexto regional, nacional e internacional, apalancados en los aprendizajes y la experiencia institucional.

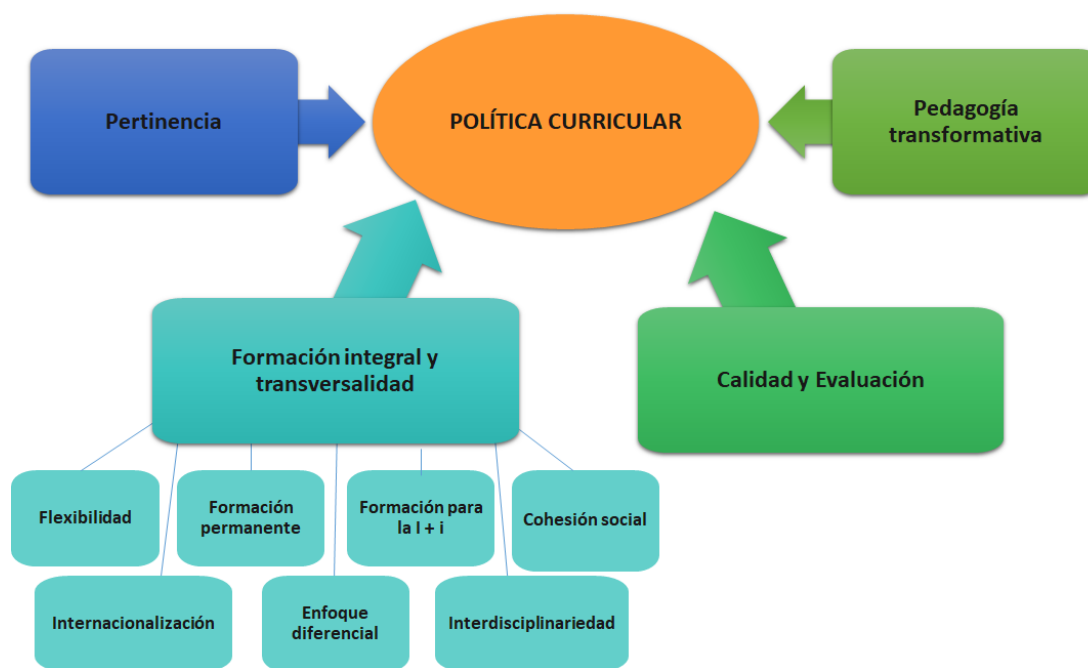
I.2 OBJETIVOS

- a) Establecer un marco de referencia para la construcción de un proceso curricular que contribuya al logro de la misión y visión institucional y a la configuración de su identidad en cumplimiento de la normativa nacional en concordancia con el entorno institucional.
- b) Apoyar y estimular el mejoramiento continuo de los programas académicos sirviendo de soporte en la búsqueda permanente de la calidad institucional.
- c) Garantizar las condiciones para entregar a la sociedad profesionales competentes disciplinar e interculturalmente, éticos, versátiles, honestos, críticos, innovadores, sensibles, analíticos, responsables, alfabetizados tecnológicamente y socialmente comprometidos con el respeto por los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la conservación de la biodiversidad, la convivencia pacífica, la cohesión social y la democracia.
- d) Apoyar la articulación de las labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión.
- e) Establecer los lineamientos institucionales de referencia para el diseño, implementación y evaluación curricular.
- f) Promover la investigación curricular como eje del quehacer curricular de la institución y fundamento para la configuración de un currículo dinámico y adaptativo que mantenga su pertinencia y capacidad para responder a las necesidades de la sociedad.
- g) Articular los procesos administrativos y académicos de las diferentes instancias de la universidad en torno al diseño, implementación y evaluación de Proyectos Educativos de programas académicos de forma eficaz, eficiente y coherente con la misión y visión institucionales.

1.3 CONCEPTUALIZACIÓN Y PRINCIPIOS ORIENTADORES PARA LA CREACIÓN, LA REFORMA Y LA MODIFICACIÓN DE PROGRAMAS ACADÉMICOS

La gestión curricular en la Universidad Industrial de Santander está orientada a materializar en los programas académicos los lineamientos institucionales manifestados en el Proyecto Institucional y el Modelo Pedagógico UIS21, desarrollando currículos integrales y pertinentes, flexibles, transformadores, interdisciplinarios e internacionalizados con un enfoque diferencial y universal. Estos currículos integran la formación para la investigación, la creación y la innovación, además de propender por la excelencia académica y la construcción de una comunidad universitaria cohesionada, y se constituyen en una vía para la formación permanente de sus egresados y la sociedad en general.

Figura 1. Principios orientadores para la creación, la reforma y la modificación de Programas Académicos



1.3.1 FORMACIÓN INTEGRAL Y TRANSVERSALIDAD DEL CURRÍCULO

Los lineamientos supranacionales y nacionales hacia una formación integral y transversalidad del currículo han prevalecido en el escenario de la educación superior durante los últimos 30 años, estando presentes en documentos que han guiado el quehacer de las instituciones de educación superior. Desde la Ley 30 de 1992, que organiza el servicio público de la Educación Superior, se estableció que uno de los objetivos de la educación superior y de sus instituciones es la formación integral que habilite a los egresados de programas académicos para asumir funciones profesionales e investigativas. Más adelante la UNESCO en su conferencia mundial de 1998 establecía la necesidad de una “formación integral, general y profesional, que propicie el desarrollo de la persona como un todo y favorezca su crecimiento personal, su autonomía, su socialización y la capacidad de convertir en valores los bienes que la perfeccionan” y

se instaba a las instituciones a “realizar cambios en las estructuras organizativas y en las estrategias educativas a fin de lograr un alto grado de renovación, agilidad y flexibilidad en la oferta curricular”. Posteriormente, la Ley 1188 de 2008 en sus lineamientos para la obtención de registro y decretos y resoluciones que la reglamentan determinó que las IES deben garantizar las estructuras académicas, físicas y tecnológicas, organizacionales que permitan la formación integral; recientemente, la Resolución 21795 de 2020 resalta la importancia de alcanzar la coherencia entre los ambientes de aprendizaje y las propuesta curriculares de los programas para lograr la transversalización de la formación integral.

Por lo anterior la formación integral de profesionales es un compromiso expreso de la Universidad Industrial de Santander en su misión institucional, base conceptual de su Proyecto Institucional, la cual se concreta en el Modelo Pedagógico UIS21, y se materializa transversalmente en las propuestas curriculares de los programas. Con ello, la Universidad promueve el despliegue de características de alta calidad en los programas académicos, como la interdisciplinariedad, flexibilidad, internacionalización e interculturalidad, así como la integración curricular, honrando la declaración misional por una formación para la investigación e innovación, la ética, la ciudadanía y la interculturalidad vistas desde un enfoque diferencial.

La formación integral da respuesta a la misión formativa de la UIS expresada en el Modelo Educativo de manera compaginada. Por una parte, porque se atiende a los intereses y necesidades de los estudiantes en todas sus dimensiones, y por otra porque se los reconoce como participantes activos en los cambios sociales quienes además de buscar su propia transformación se comprometen con ofrecer soluciones a los problemas de la sociedad.

La transversalidad, entendida como la capacidad que tiene una propuesta curricular institucional de hacer explícitas temáticas de naturaleza transversal que la comunidad educativa considera relevantes para la formación de los profesionales que contribuirán a la transformación social. permite, como lo menciona Herrán 2005, la planeación del tejido curricular con una coherencia pedagógica que da apertura, flexibilidad, cohesión, complejidad y a su vez integridad. El entramado de actividades académicas que conforman el sendero formativo hacia el aprendizaje integral, que además los espacios académicos de desarrollo cognitivo disciplinar son atravesados en diferentes direcciones por espacios de construcción de las dimensiones físicas, psicológicas, éticas, sociales, culturales, artísticas y de desarrollo del pensamiento crítico, que entienden la complejidad humana e impregnan los programas académicos de la verdadera esencia del estudiante: un sujeto, biológico, psicológico y social en desarrollo, con diferencias en sus capacidades y necesidades.

La formación integral que se consigue con la transversalidad de la misión formativa institucional atiende al desarrollo de competencias genéricas, ciudadanas y específicas necesarias para el logro de profesionales competentes disciplinar e interculturalmente, éticos, versátiles, honestos, críticos, innovadores, sensibles, analíticos, responsables, alfabetizados tecnológicamente y socialmente comprometidos con el respeto por los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la conservación de la biodiversidad, la convivencia pacífica, la cohesión social y la democracia.

Es importante precisar que la formación integral se consigue en ambientes de aprendizaje diversos, tanto intra como extramurales y requiere que al interior de la universidad se articulen las labores formativas,

académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión con las actividades administrativas, para generar un proceso continuo, permanente y participativo que tiene a su disposición toda la estructura organizacional, normativa y física. Sin embargo, es importante dar un lugar especial al profesor en la consecución de esta formación integral porque en el desarrollo de la relación docente –estudiante no solo se logra una co-construcción de conocimiento sino el crecimiento personal mutuo y es difícil concebir la formación integral del estudiante sin interlocución con un docente integralmente formado.

En la Universidad la formación integral desde la mirada de la transversalidad se logra con el compromiso de los programas académicos con:

1. Un currículo caracterizado por la interdisciplinariedad e integridad, la flexibilidad, la internacionalización y la pertinencia, sobre las cuales se profundiza más adelante.
2. La concreción de estrategias curriculares orientadas al logro de los perfiles de egreso de los programas, donde se declaran “los atributos, conocimientos, habilidades y actitudes” de un egresado al integrarse a su campo profesional
3. A través de los ejes transversales que deben estar presentes dentro de las estructuras curriculares de los programas de formación, a saber:
 - a) La formación ciudadana, ética, política y social.
 - b) La formación cultural y para el desarrollo de la sensibilidad estética y la comprensión crítica del patrimonio cultural que contribuya a su protección, conservación y divulgación.
 - c) La formación lingüística tanto en lengua materna como en segunda lengua.
 - d) El desarrollo físico y mental de la persona armónicamente concebido respecto del cuidado del medio ambiente.
 - e) La formación en competencias digitales para el uso y aprovechamiento de las tecnologías de la información y comunicación TIC y de las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento TAC.
 - f) El desarrollo de competencias para la Comunicación y la Gestión de la información.
 - g) La formación para la investigación y la innovación.
4. La inclusión de actividades de apoyo como:

- a) Las cátedras institucionales.
 - b) La participación en semilleros de investigación, experiencias de movilidad nacional o internacional y el programa de emprendimiento.
 - c) Vinculaciones a grupos culturales o deportivos y ofrecimiento de estímulos por su participación.
 - d) Participación en auxilios administrativos, docentes y de investigación.
 - e) Las actividades de extensión que las Escuelas, Facultades o la Universidad programen.
 - f) Programas de bienestar universitario como Vecinos y amigos y Desafío UIS.
 - g) Programa de Emprendimiento de la Vicerrectoría de Investigación y Extensión.
 - h) Programas para el desarrollo integral de los estudiantes ofrecidos por la División de Bienestar Estudiantil.
5. El diseño y rediseño de programas académicos que ofrecen el tiempo para que los estudiantes puedan participar de las experiencias de aprendizaje que brinda la universidad en los diferentes ámbitos curriculares.
 6. La divulgación en la comunidad educativa de los procesos, programas, actividades y demás acciones de formación complementaria ofrecidas por la institución.

Las acciones mencionadas anteriormente serán evaluadas periódicamente para determinar su efectividad y proponer acciones de mejora.

Las características del currículo que posibilitan la formación integral en la universidad son:

1.3.1.1 Interdisciplinariedad

La interdisciplinariedad responde a la necesidad de una formación integral que, como se mencionaba anteriormente, le brinde herramientas a los profesionales para dar solución a los problemas cada vez más complejos de la sociedad actual, problemas, como lo expresan autores como Morin (1999) y Carvajal (2010), cada vez más poli-disciplinarios, transversales, multidimensionales, globales, inseparables y retroalimentados o, como lo plantea la UNESCO (2009) “problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales”.

Como lo expresan Tünnermann C y De Souza M (2003) y reafirma Tamayo (2011), la interdisciplinariedad implica complementariedad, enriquecimiento mutuo y conjunción de los conocimientos disciplinarios. Es un conjunto de disciplinas conexas entre sí y con relaciones definidas, a fin de que sus actividades no se produzcan en forma aislada, dispersa y fraccionada. Young, & Glanfield, (1998) mencionan que a través de la interdisciplinariedad el currículo trasciende la rigidez de las disciplinas. En consecuencia, esta característica conlleva a la construcción de proyectos educativos de programas que faciliten el tránsito del aprendiz por diversas disciplinas que complementen la “super-especialización” que se ha alcanzado en el conocimiento y al tiempo establezcan dinámicas que faciliten el diálogo de las propias disciplinas que conforman su profesión. Es decir, se trata de desarrollar las diferentes dimensiones del aprendizaje delineando un proceso formativo coherente e integrado que supere

la mera recepción de saberes de distintas disciplinas, y las ponga en diálogo y discusión, las integre y aborde desde una perspectiva problematizadora y sistémica que habilite a los estudiantes para responder a la complejidad de los problemas actuales y, en consecuencia, adaptarse a los verdaderos requerimientos del mundo laboral y social.

Un currículo como el descrito anteriormente requiere que no sólo se busque la integración de las disciplinas, sino, como lo menciona Parentelli (2019) citando a Lenoir (2013) y Badilla (2019), que haya una integración de procesos de aprendizaje que exige en el docente la creación de enfoques integradores que a su vez lleven al estudiante “tanto a la integración de los procesos de aprendizaje como la integración del saber, su movilización y aplicación en situaciones reales” y “el diseño curricular sea sistémico e integral desde el origen (...) no es el diseño en sí mismo; ni siquiera la interconexión de los saberes, sino el proveer condiciones y contextos favorables y coherentes para el desarrollo del pensamiento complejo”.

En la Universidad la interdisciplinariedad se explicita y materializa a través de:

1. La definición de la estructura conceptual del saber en el proyecto educativo de cada programa académico que apele a la interdisciplinariedad incluso dentro de la misma profesión.
2. La posibilidad de participar en actividades de aprendizaje trans-disciplinares y de formación integral en programas académicos.
3. La identificación de puntos de encuentro con otras disciplinas ofrecidas en la institución para generar trabajo colectivo, y la conformación de grupos interdisciplinarios de estudio y de investigación.
4. La incorporación y articulación de contenidos interdisciplinarios dentro las actividades académicas, que permitan la problematización de situaciones con la complejidad que se pueden observar en el entorno acordes, con el nivel de formación.
5. La realización de actividades académicas que permitan la confluencia de docentes y estudiantes de diferentes disciplinas alrededor de una problemática identificada y tratada por el currículo de un programa académico.
6. La posibilidad de participar en semilleros de investigación que trabajan alrededor de problemas interdisciplinarios.
7. La posibilidad de desarrollar trabajos de grado en grupos de estudiantes de diferentes disciplinas.
8. La posibilidad de cursar dos programas académicos de forma simultánea.

1.3.1.2 Flexibilidad

El Modelo Pedagógico UIS21 menciona que, para identificar el modelo pedagógico de una institución de educación entre otras se debe observar la flexibilidad curricular, entendida esta como

La organización de las experiencias y ambientes de aprendizaje en planes de estudio adaptables, centrados en el estudiante y en el proceso de aprendizaje, enfocados al desarrollo de las competencias genéricas, transversales y específicas requeridas para el ejercicio profesional, y el logro de los resultados de aprendizaje propuestos en la declaración de los propósitos de formación institucionales (p.8).

De allí es claro concluir que la flexibilidad es una de las características del currículo que concreta los lineamientos del modelo pedagógico y que trabaja de forma sinérgica con la interdisciplinariedad para lograr la formación integral y, que en cumplimiento de esta meta, la flexibilidad debe contemplarse desde todas sus dimensiones, como concluye Nieto (2002): la flexibilidad no se puede reducir a la flexibilidad curricular y la flexibilidad curricular no se refiere sólo a actividades académicas optativas ya que su finalidad es la búsqueda de un egresado flexible.

De acuerdo a lo anterior se debe contemplar entonces la flexibilidad desde varias dimensiones y perspectivas. Desde la **estructura curricular**, como lo mencionan Díaz (2002), Nieto (2002) y Urrego (2018), en la distribución y organización de los planes de estudios, que incluye la selección y ajuste de contenidos que sean pertinentes, útiles y adecuados a las necesidades del entorno, y permitan por una parte profundizar en el campo disciplinar de la profesión, y a su vez recorrer otras disciplinas. Esta flexibilidad en la estructura del plan de estudios aporta a la agilidad en la recontextualización del currículo y conlleva a la interdisciplinariedad.

Desde la **pedagogía** en la posibilidad de adaptar la relación docente – estudiante y los roles que estos asumen para generar diversidad de ambientes de aprendizaje, la adopción de diversos recursos educativos y estrategias de enseñanza – aprendizaje y de evaluación.

Desde **el aprendiz** como lo menciona Nieto (2002), al posibilitar la concreción del enfoque constructivista del modelo pedagógico que permite que los sujetos de aprendizaje puedan participar en la configuración de su ruta formativa concediéndole autonomía y responsabilidad sobre su propio proceso de construcción de conocimiento y formación integral. De esta dimensión de la flexibilidad resulta un egresado flexible, que se adapta a las necesidades cambiantes del medio y con la capacidad de asumir su formación a lo largo de la vida.

Todo lo anterior, viabilizado desde **la evaluación y la gestión curricular**, reconociendo el desarrollo de actividades académicas fuera de la institución y la movilidad al interior de las estructuras académicas, con mecanismos claros de articulación con el entorno, y procesos expeditos y ágiles para la evaluación y actualización de los programas académicos.

La flexibilidad se concreta en la Universidad de diferentes maneras:

- I. La posibilidad de cursar al menos dos actividades académicas electivas que permitan un acercamiento y profundización en una sub-disciplina de la profesión, de libre elección por parte del estudiante.

2. Las rutas críticas¹ de los programas de formación ocupan un 60% de duración del programa.
3. La flexibilidad en los requisitos para cursar actividades académicas, una sola actividad académica no debe ser requisito para más de dos actividades académicas posteriores.
4. El planteamiento de estrategias pedagógicas que favorecen el trabajo autónomo del estudiante.
5. La adopción de mecanismos de evaluación diferencial siempre de acuerdo con las competencias a desarrollar y los indicadores de logro establecidos
6. El reconocimiento del desarrollo actividades académicas desarrolladas por el estudiante en otras instituciones como la homologación, o de valoración de adquisición competencias fuera del programa de formación como los exámenes de suficiencia.
7. La posibilidad de transferencia interna para el cambio de programa que le permita al estudiante continuar su formación dentro de la universidad.
8. La posibilidad de seleccionar entre diferentes modalidades de trabajo de grado y amplitud para definir el tema en el cual lo desarrollará, siempre en coherencia con la modalidad, y el nivel de formación.
9. Las actividades académicas inter-semestrales que flexibilizan los tiempos para la culminación de los programas.
10. El establecimiento de mecanismos académico-administrativos ágiles para la creación de nuevas actividades académicas electivas en un marco de sostenibilidad.

1.3.1.3 La Formación para la Investigación y la Innovación

En la Universidad la formación para la investigación y la innovación es el medio para viabilizar lo declarado en el Proyecto institucional los graduados de la UIS se distinguen por el **aporte significativo en los espacios de interacción social** alrededor de diversos problemas de la comunidad. La formación para la Investigación y la Innovación como eje para la formación integral debe, como lo mencionan Scott y Vincent – Lancrin (2014), dejar de pertenecer al plano de la formación complementaria y convertirse en un elemento fundamental e interconectado en los procesos de educación y aprendizaje, y como lo determinaba el CNA en 1998 en documentos sobre evaluación y acreditación, no debe limitarse a actividades que se lleven a cabo dentro de un proyecto de investigación o innovación.

Tampoco debe estar limitada a que su desarrollo solo pueda partir de procesos de formación propios de los programas de maestría y doctorado, o que sea exclusiva de un área de conocimiento o disciplina

¹ Ruta Crítica: Se denomina ruta crítica a la duración en periodos calendario de la cadena más larga de actividades académicas con dependencia una de otra, esta dependencia debida a los requisitos y co-requisitos que se establecen en ellas. La ruta crítica determina el tiempo mínimo de permanencia de un estudiante ya que debido a la mencionada dependencia puede hacer que un estudiante no pueda avanzar en su proceso de formación y retrasar la obtención de su título. Un ejemplo de esta ruta crítica es la conformada por las actividades de aprendizaje cálculo 1-cálculo 2-cálculo 3- ecuaciones diferenciales que forman una cadena de 4 semestres.

en particular. Por el contrario la formación para la investigación y la innovación debe ser un eje transversal a todo el proceso de formación y debe estar integrada a las actividades curriculares, co-curriculares y extracurriculares ofrecidas por los programas académicos en sus diferentes disciplinas y áreas de conocimiento, nutriéndose de la producción científica, innovación y/o creación artística y cultural que desarrolle la institución, debe estar presente en los diferentes niveles de formación desarrollando competencias coherentes a cada uno de estos niveles.

Diferentes autores y organismos han aportado para la definición de la formación para la investigación y la innovación y los resultados que debe alcanzar. Dentro de estas definiciones se encuentran pertinentes a los lineamientos institucionales las dadas por Jiménez (2006) respecto a la formación para la investigación como: “conjunto de actividades y de ambientes de trabajo dirigidos al desarrollo de habilidades para la búsqueda, análisis y sistematización del conocimiento, en profesores y estudiantes, así como a la apropiación de técnicas, métodos y protocolos propios de la actividad investigativa” (Jiménez, 2006, pp.37). Por otra parte, Miyahira (2009) la define como:

[...] conjunto de acciones orientadas a favorecer la apropiación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que estudiantes y profesores puedan desempeñar con éxito actividades productivas asociadas a la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación, ya sea en el sector académico o en el productivo. (p. 119)

Parra (2004) afirma que “la lógica de los procesos de investigación, así como de las herramientas conceptuales, metodologías y técnicas para desarrollarla, pueden enseñarse” y Miyahira (2009, pp. 121) menciona la complementariedad de la formación para la investigación y la investigación formativa:

La formación para la investigación y la investigación formativa se deben desarrollar en interacción continua. Y es que con la aplicación de las estrategias de investigación formativa se desarrollan en los estudiantes las capacidades de interpretación, análisis y síntesis de la información; y, además, se estimula la formulación de problemas, el pensamiento crítico y otras capacidades como la observación, la descripción y la comparación, todas directamente relacionadas con la formación para la investigación. (p. 119)

Aunadas a estas definiciones están las orientaciones de la normatividad nacional que precisan los resultados que se deben alcanzar mediante la formación para la investigación y la innovación como la transformación del estudiante, formando en él un espíritu investigativo, artístico, creativo e innovador y capacidades de indagación y búsqueda, pensamiento crítico, creativo e innovador, y ético, así como competencias en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y para la oral y escrita en uno o más sistemas simbólicos. Se espera que, como resultado de la formación para la investigación, el estudiante apropie diferentes métodos para la investigación, la innovación y la creación de acuerdo con el nivel de formación y la modalidad del programa académico y sea capaz de identificar problemas y formular alternativas de solución que permitan mejorar su entorno. (Acuerdo 2 de 2020 CESU y Resolución 21795 de 2020 Min Educación.).

Las acciones que se desarrollan en la Universidad orientadas a la formación para la investigación y la innovación son:

1. Los planes de las actividades académicas y las prácticas pedagógicas de los docentes, tienen en cuenta el desarrollo de competencias para la generación de ideas y soluciones, la creatividad y la imaginación, la curiosidad, la observación, la investigación, la aproximación empática a las comunidades y los territorios, y la capacidad de conectar conceptos e ideas, entre otras.
2. Formulación de resultados de aprendizaje esperados con base en el estudio sistemático de las brechas encontradas en el sector externo.
3. Los semilleros de investigación.
4. Los trabajos de grado en modalidad de Trabajo de Investigación, Trabajo de creación artística, Pasantía de Investigación, Cursos en programas de Maestría y Doctorados y Seminario de Investigación.
5. La participación en eventos institucionales e internacionales que plantean retos interdisciplinarios y en los cuales participan equipos de estudiante; por ejemplo, UIS Ingenium, es un ejemplo; o la organización de este mismo tipo de eventos en el marco de cada una de las Escuelas.

Las acciones mencionadas anteriormente no restringen la implementación de otro tipo de estrategias por parte del programa o la Universidad.

1.3.1.4 Internacionalización

La propuesta de Lineamientos para la internacionalización de la UIS parte de los principios institucionales establecidos en el Proyecto Institucional, el Plan de Desarrollo Institucional, el Plan de Gestión Rectoral, la Política de Relaciones Exteriores y la Política de Culturas, en consonancia con el marco normativo nacional y el entorno internacional, nacional y regional para definir la internacionalización como:

“una dinámica que articula políticas, planes y proyectos hacia la consolidación de una perspectiva global e intercultural en el desarrollo de las funciones de formación, investigación, proyección social y transferencia de conocimiento”. La define como una dinámica en el sentido en que se compone de diversas actividades que se desarrollan simultáneamente bajo los valores y principios institucionales, para contribuir a la concreción de la misión y visión institucional. Esta dinámica permea y está inmersa en todas las funciones misionales de la universidad y se apoya en toda la comunidad universitaria para el cumplimiento de sus objetivos. Bajo esta mirada, la internacionalización está presente transversalmente en la construcción de currículos que le proporcionan al estudiante las competencias para reconocer y afrontar los retos globales, que favorecen la participación de profesores y estudiantes en comunidades multilingües y multi-culturales desde la apreciación de su propia cultura y que propicia un intercambio de saberes y la constante renovación de los programas académicos, las rutas de aprendizaje, la propuesta pedagógica, los procesos de evaluación y los resultados de aprendizaje esperados.

Las acciones que lleva a cabo la universidad para la internacionalización curricular son muy amplias y se detallan en el documento de lineamientos para la internacionalización de la UIS². A continuación, se resaltan algunas de ellas:

1. Programas de movilidad de estudiantes y profesores.
2. Mecanismos para el desarrollo y mantenimiento de la competencia plurilingüe e intercultural.
3. Ampliación y mantenimiento de convenios académicos internacionales.
4. Oferta de cursos disciplinares en lengua extranjera en periodos inter-semestrales de *Summer School*.
5. Apoyos e incentivos para la formación avanzada de profesores UIS en el exterior (p. ej., comisiones de estudios).
6. Promoción y acompañamiento de procesos de acreditación internacional de programas (p. ej., ABET).
7. Impulso al desarrollo de actividades académicas y programas con contenido virtual (Actividades COIL, cursos espejo, MOOC, blended learning, etc.).
8. Impulso a la oferta de actividades académicas conjuntas con universidades internacionales tanto en los cursos inter-semestrales de Summer School como en los cursos semestrales.

1.3.1.5 Cohesión Social y Construcción de Comunidad

La visión de la universidad establece que el actuar institucional estará encaminado hacia la conservación de la biodiversidad, el desarrollo sostenible, la convivencia pacífica, la cohesión social y la democracia. Por su parte el Proyecto Institucional establece que el logro de una comunidad cohesionada requiere de la transversalización de las acciones orientadas al bienestar universitario en todos los ejes misionales de la institución y que sus miembros apropien su misión y la pongan en práctica en sus acciones diarias.

Bajo esta orientación se espera una gestión curricular que favorezca la creación de ambientes y relaciones interpersonales fundamentados en la equidad, la inclusión, la solidaridad y el reconocimiento de la diversidad cultural, donde prevalezca el bien común sobre el particular. Que permita la formación de profesionales que procuren el desarrollo integral de todas sus potencialidades y que, a partir del autocuidado, la autorregulación y la asunción de ciudadanía aporten al buen vivir, y a la construcción de una comunidad universitaria que refleje los valores institucionales.

² El documento Lineamientos para la internacionalización de la UIS detalla las acciones que emprende la universidad para su internacionalización desde la formación, la investigación y la extensión. Además, menciona la participación de los miembros de la comunidad universitaria: estudiantes, profesores, egresados y personal administrativo en la concreción de estas acciones.

1.3.1.6 Enfoque Diferencial

Los valores y principios institucionales manifestados en el Proyecto Institucional, la Política de Educación Inclusiva, la Política de Equidad de Género, la Política de Culturas y el Modelo Pedagógico UIS 21, y los de formulación más reciente que los han acogido, orientan el quehacer de la universidad bajo un enfoque diferencial; es decir, dirigen el accionar desde sus ejes misionales con una perspectiva de reconocimiento, respeto y protección de la diversidad para atender las necesidades de la comunidad universitaria de una forma diferenciada, inclusiva y equitativa.

A partir de estos lineamientos se deriva una orientación hacia la consolidación de un ecosistema curricular que:

- Elimina las barreras físicas, pedagógicas y actitudinales para contrarrestar las desigualdades, y favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo y el disfrute de su integralidad.
- Entiende la diversidad como un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Invita al abordaje de procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en el estudiante, que entienden sus variadas dimensiones como ser humano y la subjetividad con que aborda el proceso de formación.
- Genera herramientas para que toda la comunidad universitaria se identifique como una comunidad donde participan grupos poblacionales que son vulnerables por sus condiciones y características étnicas, culturales, sociodemográficas, su sexo, su orientación sexual y ciclo vital, que requieren que sus necesidades sean atendidas con equidad.
- Parte del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) definido en la política de educación inclusiva como “los entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes, ayudando a reconocer y valorar la individualidad.”

1.3.1.7 Formación Permanente y Compromiso con los Egresados

A partir de la reforma académica emprendida por la UIS en 1995 se establecen unos principios orientadores del quehacer institucional y sus actividades académicas, que hoy son parte de la identidad institucional: la formación integral, la investigación, la pedagogía dialógica, la flexibilidad curricular, la vigencia social y la formación permanente. Este último se reconoce a la educación como un proceso dinámico en constante construcción y transformación, que, a partir de una fundamentación científica en cada disciplina, y un estudio interdisciplinario forma en el estudiante las competencias de búsqueda y construcción del conocimiento, que lo habilitan para aprender durante toda la vida. Estas competencias facilitan su inserción en el mundo de la comunicación y de la globalización y la confrontación de los retos que la sociedad actual le impone.

De este principio surge entonces un compromiso institucional con los egresados, que se expresa en el Proyecto Institucional de 2000 de la siguiente manera:

Es política de la universidad reconocer a sus egresados como miembros activos de la comunidad universitaria, respetando su autonomía y confiando en su capacidad para apoyar el desarrollo y el fortalecimiento de la institución, así mismo su contribución al progreso nacional. Parte de esta política es la organización de la oferta de educación permanente para este sector de la comunidad universitaria y la invitación a su participación en todas las actividades institucionales. (p28)

Para responder a este compromiso la universidad no solo organiza una oferta educativa, sino que desarrolla en sus estudiantes, futuros egresados, la autonomía como competencia que los habilita para gestionar su formación a lo largo de la vida y les genera una nueva actitud frente al estudio que los invita a su alma mater para continuar con su formación.

1.3.2 CALIDAD Y EVALUACIÓN CURRICULAR

La excelencia académica ha sido una preocupación y un objetivo constante de la comunidad de la Universidad Industrial de Santander, establecida en el Proyecto Institucional (2018) como uno de sus ejes estratégicos, “La comunidad universitaria compromete todos los procesos con la búsqueda responsable de la excelencia. Para esto, realiza permanentes autoevaluaciones académicas y administrativas con miras al mejoramiento continuo de los ámbitos de acción que constituyen la vida institucional” (p. 41). Esta declaración se ha traducido en un análisis y reflexión permanente de sus procesos académicos con el propósito de proponer, desarrollar y evaluar acciones que conduzcan a la calidad de la formación que ofrece y que debe ser valorada en los términos expresados en su misión, la formación de “ciudadanos como profesionales integrales, éticos, con sentido político e innovadores” (p. 29).

En esa búsqueda constante de la calidad de la formación la evaluación curricular se constituye al mismo tiempo en un principio y un proceso fundamental para alcanzarla. A partir del Modelo Pedagógico UIS21 entendemos que la evaluación curricular debe llevarse a cabo a la luz de los criterios de alta calidad educativa de programas que ha definido el Ministerio de Educación Nacional para las diversas modalidades y niveles de formación, así como de los principios formulados anteriormente puesto que contribuye al logro de la misión formativa institucional en tanto simbióticamente articulada con el entorno y la sociedad.

La evaluación curricular como proceso reflexivo, sistemático y participativo de autorregulación permite hacer seguimiento a cada uno de los componentes curriculares para valorar su efectividad y eficiencia, proporcionando los insumos necesarios para justificar su vigencia, además de servir como fundamento para la toma de decisiones que conduzcan a anticipar y adaptar los programas académicos a las necesidades y exigencias del entorno a través de mecanismos de mejora continua.

A partir de lo establecido en el párrafo anterior se determina también que la evaluación curricular es un compromiso de diferentes instancias académico administrativas, las Escuelas, las Facultades, los Departamentos e Instituto IPRED, a través de las estructuras curriculares conformadas para tal fin: comités curriculares, consejos de escuela, coordinadores de programa, donde los profesores desempeñan un papel importante al comunicar al incorporar dentro de este proceso los hallazgos y

resultados de la investigación de sus propias prácticas pedagógicas, fortaleciendo la capacidad institucional para repensarse a sí misma desde la función docente.

1.3.3 PERTINENCIA Y SOSTENIBILIDAD

La pertinencia, de la universidad, de sus procesos formativos y programas académicos, como eje fundamental para el logro de una educación de calidad, que prepare profesionales capaces de dar respuesta a los problemas del desarrollo a nivel local, regional, nacional e internacional, no puede ser reducida a la respuesta a “las demandas de la economía o del sector laboral o profesional”. Debe abordarse desde una perspectiva de futuro que a partir de las experiencias y los hechos presentes entienda la dinámica de las carencias, necesidades y demandas de la sociedad, percibida como un sistema en evolución (Tunnermann 2000). Además del carácter dinámico de la pertinencia, ésta debe ser entendida desde su complejidad y las diferentes dimensiones que debe atender y que se han venido identificando a lo largo de los años en las definiciones que de ella han hecho expertos y organizaciones en documentos que han orientado el devenir de la educación superior a nivel mundial como se observa a continuación:

“Ser pertinente es estar en contacto con las políticas, con el mundo del trabajo, con los demás niveles del sistema educativo, con la cultura y las culturas, con los estudiantes y profesores, con todos, siempre y en todas partes” (UNESCO, 1998).

Las nuevas formas y actores en la producción y divulgación del conocimiento en el Siglo XXI generará una nueva expectativa de la pertinencia de la educación, se demandará de las instituciones de educación una forma diferente, creativa y diversa de vincularse y comprender la sociedad que las rodea, de una conexión multicanal con sus asociados y un uso compartido de recursos para la generación y apropiación de conocimiento y de entender a los nuevos estudiantes que son conscientes de la importancia de hallar su lugar en la sociedad del conocimiento. La flexibilidad de sus estructuras será fundamental para el logro de esa pertinencia (Gibbons, 1998).

La pertinencia social como concepto surge a partir de los trabajos preparatorios regionales para la Conferencia Mundial, que realzan el compromiso de la educación superior con la sociedad, en el capítulo de África se resalta cómo la pertinencia de la educación implica que ésta se adapte no solo a las necesidades, sino también a las limitaciones del entorno, agregando además que su compromiso no es solo con el desarrollo económico del país sino también con la mejora de las condiciones de vida de toda la comunidad con un enfoque de equidad, que desarrolle una ciudadanía responsable, comprometida con la paz y el desarrollo sostenible (Conferencia Regional de Educación Superior de África, 2008).

A partir de estos conceptos autores como Naishat (1998) y Malagón (2003) hablan de una pertinencia integral, que apunta a observar las dimensiones económicas, sociales y culturales y a que no sólo sea pensada desde cómo responde la institución de educación a las demandas del entorno sino cómo ésta logra impactarlo e influir y generar debate en torno a la política pública (Malagón, 2003).

El Ministerio de Educación Nacional reconoce estas dimensiones políticas, sociales, culturales, económicas de la pertinencia al acoger lo establecido por la UNESCO en su glosario:

Pertinencia: Alude a la necesidad de que la educación sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, global y local, y construirse como sujetos, desarrollando su autonomía y su propia identidad. Para que haya pertinencia, la educación tiene que ser flexible y adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales. Esto exige transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad, aprovechando ésta como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y optimizar el desarrollo personal y social (Ministerio de Educación Nacional, 2019).

También lo hace el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) al definir la pertinencia como

Es la actuación congruente, conveniente, coherente y adecuada a las condiciones y demandas sociales, culturales y ambientales del contexto en el que las instituciones y los programas académicos desarrollan sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión (Consejo Nacional de Acreditación (CNA), 2020).

La Universidad Industrial de Santander entiende la dinámica y complejidad que conlleva el ser pertinente, y es consciente del impacto de su actuar sobre el entorno regional y nacional y su compromiso con la sociedad, por esto, en un proceso constante de reflexión de su *deber ser* institucional ha actualizado su misión y visión, sus principios y valores y su modelo pedagógico y ha transformado proactivamente sus políticas y estrategias y la orientación de sus funciones misionales, adaptándolas a las realidades que va presentado el entorno, para dar respuesta oportuna a sus retos y necesidades.

El Proyecto Institucional en sus diferentes enfoques da un lineamiento concreto frente al abordaje pertinente de las funciones misionales, hace un llamado al diseño de soluciones compartidas para atender prioridades nacionales y retos globales, resaltando la generación de espacios de interacción que permitan el reconocimiento, el análisis y la solución de los retos nacionales y locales y su compromiso con la sostenibilidad y la construcción de una sociedad democrática, multiétnica y multicultural.

En su enfoque estratégico *Democratización del conocimiento para la transformación social y el logro del buen vivir con enfoque territorial*, la universidad determina su “compromiso por extender y maximizar el valor social y económico de la educación y la investigación a través de la transferencia de conocimiento, del talento y la tecnología a fin de elevar la calidad de la vida en el territorio” (PI UIS, 2018). También reconoce que la generación de conocimiento no es propia de la academia y que igualmente se genera desde la vida comunitaria, desde una inteligencia compartida. Al reconocer y valorar estas formas de conocimiento logra nutrirse de ellas y entender nuevas realidades para aportar a la construcción de la paz, al progreso, a la cohesión social, a la defensa de la dignidad humana y a la sostenibilidad social y ambiental. Finalmente, en este enfoque se menciona que la universidad “establece un proceso de comunicación y diálogo con diversos sectores de la sociedad por medio de la proyección social y la prestación de servicios de extensión, sobre la base de un ejercicio de responsabilidad ética y social para la definición, determinación de prioridades y construcción de alternativas a los problemas del desarrollo local, regional y nacional”.

Desde la Política de Extensión de 2005 se atribuye liderazgo a esta función misional para establecer el proceso de comunicación con la sociedad y desde allí permear y transformar la docencia y la investigación. Resalta también su carácter proactivo para responder no solo a las demandas del mercado y de las organizaciones sino a definir, jerarquizar y formular alternativas a los problemas del desarrollo local, regional y nacional.

Finalmente, es importante mencionar que, para alcanzar esa pertinencia de la Universidad, de sus procesos de formación y sus programas, el Modelo Pedagógico UIS21 establece como característica principal de la apuesta curricular institucional, el desarrollo del proceso formativo centrado en el estudiante, quien construye su conocimiento mientras que el profesor diseña experiencias de aprendizaje transformadoras. En cuanto a las herramientas el modelo plantea una estrategia de innovación pedagógica que establece el monitoreo constante de su contexto, las comunidades y los territorios para retroalimentar la gestión curricular. Además, explicita que el sistema de gestión y evaluación curricular se articula bajo los principios de la investigación-acción educativa, e involucra a los claustros de profesores en la gestión del cambio, en el contexto de un sistema de excelencia académica docente que apropia los principios de valoración de las diferencias y exaltación de la diversidad.

Los lineamientos institucionales antes mencionados permear el diseño y rediseño curricular en aspectos claves como:

- Formulación de perfiles de ingreso y proceso de admisión.
- Definición de resultados de aprendizaje acordes a las necesidades regionales, nacionales e internacionales y al nivel de formación de los programas y los perfiles de ingreso establecidos.
- Planteamiento de procesos y estrategias de innovación curricular.
- Evaluación del impacto de sus programas académicos.
- Formulación de procesos para la incorporación de los hallazgos de los proyectos de extensión e investigación en las actividades de docencia.

Igualmente, la universidad está atenta a esta pertinencia al evaluar, entre otros:

- La producción docente y la investigación.
- Los proyectos y estrategias de extensión.
- El impacto de los egresados y su evaluación por parte de los empresarios.
- El nivel de ocupación de los egresados.
- Los niveles de deserción, retención, repitencia y sobre-permanencia.
- Los requerimientos de formación propuestos por asociaciones o agremiaciones de profesionales
- El continuo análisis de las tendencias del área de conocimiento de la profesión.

I.3.4 PEDAGOGÍA TRANSFORMADORA

La pedagogía transformadora recoge la evolución de los enfoques instruccionales en el aula del constructivismo, el constructivismo social y las teorías cognitivas, del aprendizaje transformador, del cambio intencional y el liderazgo transformacional, desde autores como Bandura, Schunk, Mac Gregor, Burns, Mezirow, Boyatzis, Bass, Rafferty y Griffin, comprendiendo la superposición y la interrelación conceptual entre las mismas (Slavich & Zimbardo, 2012). Así la pedagogía transformadora puede entenderse como aquella que a partir de una relación dinámica entre profesores y estudiantes logra que éstos últimos dominen los conceptos claves del campo disciplinar a partir de sus conocimientos previos, pero además logra en ellos una mejora de las estrategias y metodologías de aprendizaje, y de la actitud y creencias hacia esos procesos, ampliando su capacidad de reflexión respecto de la acción humana y su impacto en el entorno.

El Modelo Pedagógico de la Universidad Industrial de Santander acoge la perspectiva de la pedagogía transformadora e invita a que, “en el marco de una lógica auto-fundante, avancemos juntos, convirtiendo nuestra propuesta curricular institucional en acción transformadora”. Al aceptar esta invitación la comunidad institucional le apuesta a proyectos educativos de programas académicos que facilitan la articulación docente - estudiante- cuerpo de conocimiento para favorecer el crecimiento intelectual y personal del estudiante y la mejora de sus métodos, actitudes, valores y expectativas en relación con el aprendizaje. Es decir, el docente co-crea, junto con el estudiante contenidos relevantes, que además de lograr la apropiación, crítica y reinterpretación del conocimiento por parte del estudiante le ayudan a transformarse y crecer. El docente comprende su responsabilidad transformadora y el estudiante aprende a moldear su propia experiencia de aprendizaje en colaboración con sus compañeros.

Esta visión implica la creación de relaciones dinámicas entre maestros, estudiantes y un cuerpo de conocimiento compartido de forma tal que promueva el aprendizaje y el crecimiento personal de los estudiantes. Desde esta perspectiva, los profesores son vistos como entrenadores intelectuales que dirigen equipos de estudiantes que colaboran entre sí y con su maestro para dominar los cuerpos de información. Los profesores asumen el papel tradicional de facilitar el desarrollo de las competencias en el ser, el saber y el hacer en los estudiantes, utilizando situaciones reales, que se derivan del contexto local, regional, nacional o global, como pretexto para aprender.

REFERENCIAS

- Calvo, M., & Fabian, J. (2018). Calidad educativa en la educación superior colombiana: una aproximación teórica. *Sophia*, 14(2), 4-14.
- Concejo Nacional de Acreditación CNA (1998). La Evaluación Externa en el Contexto de la Acreditación en Colombia. Santafé de Bogotá: Corcas, 1998.
- Consejo Nacional de Acreditación. CNA (2013). Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado, CNA.2013 http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf
- Concejo Nacional de Acreditación, CNA (2020). Actualización del modelo de acreditación de alta calidad. La educación es de todos. Ministerio de Educación. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/3179/acuerdo-022020-actualiza-modelo-acreditacion-alta-calidad>
- Chica, C. A. B. (2006). Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación en valores. *Revista Politécnica*, 2(3), 49-59.
- Díaz, M. (2002). Flexibilidad y educación superior en Colombia (Vol. 2). Bogotá: ICFES.
- Díaz, M. (2011). Los discursos sobre la flexibilidad y las competencias en educación superior. *Pedagogía y Saberes*, 35, 9-24.
- Freire, P. (1971). La Educación como Práctica de la Libertad. Editorial Tierra Nueva.
- Gómez, G. A. Á., Fernández, A. J. R., & Armijos, C. E. G. (2018). Pertinencia de la educación superior un reto para la universidad latinoamericana actual. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
- Gibbons Michael. (1998). Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. Documento presentado como una contribución a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, en 1998. Recuperado de <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/ADOLFO%20STUBRIN/BIBLIOGRAF%C3%8DA%202013/Lectura%205.%20Pertinencia%20de%20la%20educacion%20superior%20en%20el%20siglo%20XXI.pdf>
- Guerrero, M. E. (2007), Formación para la Investigación, Editorial Studiositas, Bogotá.
- Herrán, A. de la (2005). Formación y transversalidad universitarias. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 223-256.
- Jiménez W. G. (2006). La formación investigativa y los procesos de investigación científica-tecnológica en la Universidad Católica de Colombia. En *Revista Studiositas*. Bogotá, Julio, pp 36-46.
- Malagón, L. (2003). La pertinencia en la educación superior. Elementos para su comprensión. *Revista de la educación Superior*, 32(3), 127.
- Miyahira Arakaki, J. M. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Revista médica herediana*, 20(3), 119-122.

- Motta, R. (2002). Complejidad, educación y transdisciplinariedad. *Polis. Revista Latinoamericana*, (3).
- MINCIENCIAS. Convocatoria nacional No 894 para el reconocimiento y medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y para el reconocimiento de investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación - SNCTI 2021, ANEXO 3 La Investigación + Creación: Definiciones y Reflexiones. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/convocatoria/anexo_3_-_la_investigacion_creacion_-_definiciones_y_reflexiones.pdf
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Nieto, L. (2002). La flexibilidad curricular en la Educación Superior. Algunas perspectivas para su análisis y ejemplos en la Educación Agronómica. En *XXXII Reunión Nacional de Directores de la Asociación Mexicana de Educación Agrícola Superior (AMEAS)*. Tuxtla Gutiérrez, Chis. México. <http://ambiental.uaslp.mx/docs/LMNC-PN-0210-FlexCurr.pdf>
- Nova Herrera, A. J. (2017). Formación integral en la educación superior: análisis de contenido de discursos políticos. *Praxis & Saber*, 8(17), 181-200.
- Parra M. C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. En *Revista Educación y Educadores*, Volumen 7. Universidad de La Sabana, Bogotá, pp. 57-77.
- Scott, R., y Vincent-Lancrin, S. (2014). Educating Innovators and Entrepreneurs. En *The Global Innovation Index 2014*.
- Slavich, G. M., & Zimbaro, P. G. (2012). Transformational teaching: Theoretical underpinnings, basic principles, and core methods. *Educational psychology review*, 24(4), 569-608.
- Tamayo y Tamayo, M. (2011). La interdisciplinariedad. ICESI. Cali, pp11. Recuperado de https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/5342/1/interdisciplinariedad.pdf
- Tünnermann, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. *Higher Education and Society*, 11(1 y 2), 181-196.
- Tünnermann, C., & De Souza Chaui, M. (2003). Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento. Paris: UNESCO. Recuperado de http://www.unachi.ac.pa/assets/descargas/planificacion/doc8-desafios_la_universidad.pdf
- Tünnermann Bernheim, C. (2004). El papel de la ciencia, la tecnología y la innovación en la “sociedad del conocimiento”. *Lección inaugural del año académico*.
- Urrego, L. (2018). El Discurso de la Flexibilidad en el Currículo del Instituto de Educación Física de la Universidad De Antioquia. *Educación Física y Deporte*, 37-1, XX-XX
- UNESCO desde la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, llevada a cabo en el año 2009

UNESCO (1998). La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción. La contribución de la educación Superior al Sistema Educativo en su Conjunto. Documento final sobre conferencia de la Educación Superior Mundial Paris 5 de Octubre.

Varenka, P. (2019). La interdisciplina en la enseñanza de grado: El caso de la Facultad de Información y Comunicación de la Universidad de la República. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1823/te.1823.pdf>

2 CAPÍTULO 2. GUÍA PARA EL ESTUDIO DE PERTINENCIA DE PROGRAMAS ACADÉMICOS EN LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

La pertinencia, según la definición dada por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (2020), consiste en “la actuación congruente, conveniente, coherente y adecuada a las condiciones y demandas sociales, culturales y ambientales del contexto en el que las instituciones y los programas académicos desarrollan sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión”.

Bajo esta premisa se espera que los programas académicos respondan a las dinámicas del entorno y estén plenamente articulados con los desafíos actuales, a partir de un análisis prospectivo que tome en consideración el campo de conocimiento, las necesidades de la región y el país, las oportunidades de desarrollo en el ámbito social, económico, tecnológico o cultural, entre otros.

Este documento se presenta como una guía que provee las orientaciones para la elaboración del análisis de pertinencia de programas académicos nuevos y actuales de la Universidad Industrial de Santander, fundamentada en el contexto regional, nacional e internacional en relación con la oferta educativa, empleabilidad, demanda laboral, el entorno social, económico, cultural, ambiental, entre otros aspectos, según los requerimientos y área de conocimiento del programa. Adicionalmente, que permita la elaboración de una propuesta curricular en coherencia con su nivel de formación, modalidades, tipología e identidad y misión institucional.

A partir de este análisis, se busca diseñar y ofertar programas académicos pertinentes, con el propósito de consolidar y fortalecer la proyección, movilidad social y aporte de los futuros graduados de la UIS al desarrollo de la región y del país. Asimismo, permite tener referentes sólidos para la construcción de la propuesta curricular articulada con el concepto de calidad y las condiciones de programa definidas por el Ministerio de Educación Nacional en el [Decreto 1330 de 2019](#) y [Resolución 021795 de 2020](#). La calidad definida como

el conjunto de atributos articulados, independientes, dinámicos construidos por la comunidad académica como referentes y que responden a las demandas sociales, culturales y ambientales. Dichos atributos permiten hacer valoraciones internas y externas a las instituciones, con el fin de promover su transformación y el desarrollo permanente de sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión.

Aunque evidente para la mayor parte de la comunidad académica, es preciso advertir a quienes se inician en el diseño de proyectos educativos, que el orden de las condiciones de calidad expresadas en la norma, no coincide con el orden que sigue el proceso de diseño propiamente dicho. Por lo tanto, el análisis de pertinencia consiste en un primer paso en el diseño o rediseño de los programas que servirá de insumo para desarrollar todos los elementos del proceso formativo bajo el principio de integralidad.

Finalmente, se debe tener presente que, de acuerdo con el área de conocimiento, modalidad y nivel de formación del programa académico existirán aspectos adicionales por abordar en el análisis de pertinencia.

2.1 ESTUDIO DE PERTINENCIA DE PROGRAMAS ACADÉMICOS DE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

El diseño o rediseño de programas académicos es una tarea o un ejercicio en el que se surten diferentes etapas que deben apuntar a la creación o reforma de programas académicos que reflejen la intencionalidad educativa de la Universidad, es decir debe estar orientado por los principios y valores institucionales y enfocado a que estos programas sean un medio para la materialización de la misión y la visión de la institución entendidas como el presente y la perspectiva de su actuar. Para lograr esta condición, el estudio de la pertinencia es parte fundamental ya que a partir de este se recopila información que permite comprender el entorno en el cual actuará el futuro egresado y a partir de allí construir todas las condiciones de calidad que demanda la normatividad nacional.

En el diseño o rediseño de programas académicos aplica el criterio de las fases de viabilidad de proyectos, en el sentido de admitir que, a medida que se acopia información, el conocimiento que se extrae de ella puede advertir que la propuesta no resulte factible o en su defecto, que su realización puede requerir recursos no previstos o actualmente inexistentes. En otras palabras, los involucrados en el diseño o rediseño de programas deberían estar abiertos a la posibilidad de concluir que el proyecto propuesto no es viable y aunque contra-intuitivo, es un resultado positivo, pues se evita que en el futuro se incurra en mayores pérdidas si acometemos la ejecución de un proyecto no viable.

Reconocer la centralidad del conocimiento en función de lo social permite contextualizar la aparición del paradigma de la calidad, por cuanto ello, su nacimiento, es posible solamente cuando la humanidad arriba a una fase de su despliegue mundial en que el conocimiento científico y tecnológico es fundamental para la creación de valor. En el paradigma de la calidad de la educación, el fenómeno de transvaloración del conocimiento se acompaña con una nueva concepción de los modelos pedagógicos, según los cuales en la dialéctica de la relación enseñanza-aprendizaje, ahora debe primar el aprendizaje y con ello la necesidad de que los educandos desarrollen la competencia de aprender a aprender que ha de soportar la formación continua durante toda la vida, así como los eventuales cambios de profesiones o de disciplinas profesionales, que el individuo posmoderno habrá de encarar y resolver durante su ciclo vital. De forma esquemática, estos nuevos modelos resaltan la centralidad del estudiante y la formación por competencias y los resultados de aprendizaje, tal como aparecen en el Decreto 1330 de 2019 del MEN y como lo concibe el Modelo Pedagógico UIS21.

Ubicada la nueva centralidad del conocimiento, es indispensable observar que la sociedad aparece tanto en su origen como en su finalidad. La representación de la adecuada articulación conocimiento-sociedad, se realiza mediante la categoría de pertinencia.

En este sentido, la pertinencia no es un eventual adjetivo, es una categoría consustancial al paradigma de la calidad y que como tal aparece en las condiciones de calidad del Decreto 1330 de 2019 del MEN.

El concepto de pertinencia se ciñe así al papel que la educación superior desempeña en la sociedad y lo que ésta espera de aquella. La pertinencia tiene que ver con la Misión y la Visión de las instituciones de educación superior, es decir, con su ser y su deber ser, con la médula de su cometido, y no puede desligarse de los grandes objetivos y necesidades de la sociedad en que

dichas instituciones están inmersas ni de los retos del nuevo contexto mundial (Tünnermann Bernheim, C. (2006)t

En consideración a lo anterior, en esta guía se ofrecen las orientaciones para la elaboración del análisis de pertinencia en el proceso de diseño o rediseño de un programa académico, constituyéndose en un insumo importante para atender los requerimientos del entorno y de los futuros egresados de la UIS, de tal manera que fortalezca el desarrollo de la región y del país. Para ello, se presentan las fuentes a considerar para la búsqueda de información, de acuerdo con la tipología y origen de la información, los grupos de interés y la descripción de algunas técnicas e instrumentos para la recopilación de información.

Adicionalmente, se presenta una amplia muestra de las variables para la evaluación de la madurez y pertinencia de los programas académicos y los aportes del análisis de pertinencia al cumplimiento de las condiciones de calidad exigidas en la normatividad nacional.

2.1.1 FUENTES DE INFORMACIÓN

Se requiere que el análisis de pertinencia se caracterice por su rigurosidad, relevancia e impacto, así como por su eficacia, eficiencia y confiabilidad. Este ha de soportarse con argumentos tanto cualitativos como cuantitativos, es decir, datos de fuentes confiables y verificables. Las fuentes de información para realizar el análisis varían, no solo en tipología, sino en origen, rigurosidad, filiación institucional, entre otras. En este sentido se señalan tres (3) tipos de fuentes de información para realizar el análisis:

- **Fuentes documentales:** se presentan análisis de las tradiciones, cambios, panoramas, retos e incluso perspectivas que circundan el mundo de la educación superior en términos del comportamiento de los campos disciplinares y la manera como estos se abordan o deben abordarse desde el contexto de la educación superior.
- **Fuentes estadísticas:** esta clase de fuentes proveen datos estadísticos que permiten caracterizar poblaciones, evaluar tendencias, medir impactos, analizar comportamientos, e incluso prever o proponer escenarios de futuro, configuran una fuente imprescindible para construir análisis de empleabilidad o demanda soportados en evidencia empírica que fortalezcan la toma de decisiones académicas.
- **Fuentes experienciales:** mediante ellas se puede auscultar, visualizar, analizar y comprender las necesidades, expectativas, dolores y alegrías de los actores del proceso educativo como son los estudiantes (actuales y futuros), profesores, empresarios, egresados y familias. Son elementos clave para la decisión sobre la pertinencia de los programas y para el diseño, modalidad y metodología de los mismos.

Según la tipología y contexto a analizar, se tienen diferentes fuentes para estudiar la pertinencia de creación/rediseño de un programa académico:

Mega-tendencias: este tipo de fuentes ofrecen un panorama sobre las dinámicas nacionales e internacionales en torno a la educación superior y al mundo laboral en relación con sus proyecciones, retos y perspectivas, desde el ámbito tecnológico y laboral.

La forma en que el programa se articula con el contexto social, cultural, ambiental, económico y científico en el que se desarrolla, a través de, según sea el caso, la consideración de políticas y planes de desarrollo a nivel global, nacional, regional y local, como también aquellas dinámicas del conocimiento que implican compromisos de innovación que impactan los desarrollos sociales, multiculturales y la atención a comunidades y regiones particulares.

Estas mega-tendencias involucran información sobre el contexto, de la normatividad y del mercado profesional y laboral y, usualmente son generadas por organismos multilaterales, centros de prospectiva, entre otros.

Ámbito social, económico, cultural y político: fuentes de información que permitan analizar las necesidades que orientan el desarrollo social a nivel nacional, regional y local y la respuesta de la universidad a las exigencias de la sociedad, motivadas por las dinámicas actuales y los cambios de tipo social, económico, cultural y político de las últimas décadas, que inciden en la oportunidad de ofertar un nuevo programa o modificar uno existente.

Oferta educativa: consiste en la búsqueda de información que permita el análisis de la situación de la oferta nacional, regional y local, o internacional, cuando sea el caso, de programas similares, en el área o áreas de estudio, ocupación, profesión, arte, u oficio.

Los desafíos académicos y/o científicos que atiende el programa, fruto de una reflexión del estado del arte del área o áreas de conocimiento, y de la ocupación, profesión, arte u oficio en la que se ofrece el programa.

Análisis de referenciación del programa propuesto/vigente frente a programas similares, que incorpore la información por periodos de los siguientes indicadores:

- Personas inscritas, admitidas y matriculadas en primer curso.
- Total de estudiantes matriculados y graduados.
- Tasas de deserción por cohorte y por periodo.
- Empleabilidad de los egresados.

Se sugiere apoyarse en los sistemas nacionales de información de educación superior, por ejemplo: [SNIES](#), [SPADIES](#), [Observatorio Laboral para la Educación](#) (OLE), entre otros, sin perjuicio de consultar otras fuentes de entidades nacionales e internacionales.

En el anexo I se presentan algunas fuentes de referencia para consultar la información en relación con el campo de conocimiento y naturaleza del programa.

Demanda: El análisis de la demanda satisfecha y no satisfecha de programas similares y la demanda potencial del programa propuesto/vigente.

El análisis sobre la potencial demanda o empleabilidad de los egresados de programas en el país y en la región donde se oferta. Para esto, se sugiere tener en cuenta, entre otros, el concepto de los referentes gremiales y académico-profesionales como asociaciones y federaciones.

- Necesidades del sector productivo

- Pretensiones de aspirantes
- Experiencias profesionales de egresados
- Tendencias en educación superior
- Tendencias en el mundo del trabajo

Grupos de interés: además de la información documental, consultar a los interesados del programa resulta fundamental para fortalecer la pertinencia y proyección del programa a diseñar/evaluar. Por lo tanto, se sugiere recopilar información del sector educativo, sector empresarial/productivo y de los potenciales aspirantes del programa o graduados para el caso de los programas vigentes.

- *Sector educativo:* esta información se constituye en un marco de referencia para articular los programas en relación con las dinámicas sectoriales de educación, por lo que, se sugiere consultar políticas públicas a nivel local, regional, nacional e internacional.
- *Sector empresarial o productivo:* se sugiere recurrir a información de los gremios, empresas referentes en el contexto del programa a diseñar/rediseñar, centros de pensamiento y planes sectoriales para identificar las dinámicas y proyecciones del sector. En este sentido, se puede consultar la normatividad y regulación en el(las) área(s) de conocimiento, informes sectoriales, necesidades de empresas reclutadoras y redes sociales.

Con miras a recolectar información de los diferentes grupos de interés relacionados con el programa, se presentan algunas técnicas e instrumentos para la recopilación y organización de la información:

- *Entrevistas:* consiste en una técnica para la obtención de información oral y personalizada sobre experiencias, opiniones de personas en la que participan mínimo dos personas - el entrevistador y el entrevistado- generando una interacción en torno a una temática de estudio (Folgueiras, 2016). Mediante esta técnica se podría permitir que el entrevistador profundice en aspectos que de otra forma difícilmente podrían ser identificados.
- *Encuestas:* consiste en la búsqueda sistemática de información sobre unas variables determinadas, que generalmente se organizan en un cuestionario previamente preparado que es aplicado sobre una muestra determinada de personas (grupos de interés)(Díaz de Rada, 2002). Las conclusiones derivadas de esta se ponderan, según la confiabilidad y significancia estadística correspondiente al diseño muestral.
- *Grupos focales:* esta técnica es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de un grupo de individuos (entre 5 y 12 personas), provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos. Se centra en la pluralidad y variedad de conocimientos y experiencias de los participantes y se realiza en un tiempo relativamente corto en un ambiente presencial o virtual. Podría facilitar la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar sobre un tema determinado (Hamui & Varela, 2012).
- *Fichas documentales:* consiste en formatos que permiten recopilar datos de identificación más importantes de un documento o una fuente de datos y las ideas, aspectos, reflexiones o propuestas más relevantes del mismo. Entre estos datos relevantes, se incluye, entre otros, autor(es), títulos, fechas de publicación, localización, ideas o aportes relevantes.

Finalmente, vale la pena reiterar que, de acuerdo con las características del programa académico (nivel de formación, área de conocimiento y modalidad) se podrían abordar otras dimensiones (por ejemplo, la ambiental), y elementos adicionales para analizar su pertinencia.

2.2 VARIABLES PARA EVALUAR LA MADUREZ Y PERTINENCIA DE UN PROGRAMA ACADÉMICO

La mejora continua es un aspecto al que debe apuntarle cada proceso desarrollado en una organización. En el rediseño de programas académicos se requiere llevar a cabo procesos continuos y cíclicos de evaluación que permita evaluar el nivel de madurez de estos teniendo en cuenta elementos y variables que guíen los procesos de toma de decisiones en las reformas y cambios de carácter curricular y académico.

En la tabla I, se presentan algunas categorías y variables a considerar en la evaluación de los programas para su mejoramiento continuo.

Tabla I. Variables de evaluación propuestas

Categoría	Variables propuestas
Demanda laboral	<ul style="list-style-type: none"> • Áreas de formación requeridas. • Modalidades de programas. • Competencias requeridas o esperadas (genéricas, ciudadanas y específicas) • Intereses de aprendizaje (medios, herramientas y metodologías) • Tendencias de la educación superior y disciplinares.
Oferta	<ul style="list-style-type: none"> • Formación profesoral • Medios educativos • Infraestructura • Apreciación del modelo educativo por parte de los <i>stakeholders</i>.
Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Logro de resultados de aprendizaje. • Rutas de aprendizaje diferenciadas. • Valor académico agregado: Pruebas Saber II vs Pruebas Saber Pro. • Apreciación y valoración de <i>stakeholders</i>. • Nivel de dominio en el desarrollo de competencias. • Coherencia curricular (resultados de aprendizaje y competencias). • Interacción académica.
Egresados del programa	<ul style="list-style-type: none"> • Salario de enganche/IBC. • Áreas de desempeño profesional. • Premios y reconocimientos. • Participación de egresados en órganos de gobierno institucional. • Evaluación de resultados de aprendizaje alcanzados en el proceso de formación. • Formación posgradual. • Emprendimiento. • Grado de satisfacción.

Categoría	Variables propuestas
Impacto del programa	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto en la sociedad de las contribuciones científicas, tecnológicas, culturales, de innovación y de creación. • Actividades de formación que integran los resultados de la investigación realizada dentro del programa académico. • Actividades de formación que se desarrollan en asocio con el sector externo • Impacto en el sector externo (social, productivo, cultural, público y privado) de las actividades, programas y proyectos desarrollados por el programa. • Líneas de desarrollo social, productivo, económico y cultural en el área de conocimiento. • Número de egresados que regresan a trabajar en su región (para programas en sedes regionales). • Para programas de salud, la evaluación de la relación docencia-servicio.
Acciones de mejora	<ul style="list-style-type: none"> • Actualización de resultados de aprendizaje. • Seguimiento y evaluación profesoral. • Evaluación e innovación curricular. • Líneas de investigación proyectadas. • Evaluación en relación con las demandas del sector productivo.

Fuente: Adaptado de Guía ESTRADI

2.3 APORTES A LAS CONDICIONES DE CALIDAD DEL PROGRAMA PARA OBTENER O RENOVAR EL REGISTRO CALIFICADO

Desde la perspectiva de las condiciones del diseño, se ha de recordar que los registros calificados tienen una vigencia de siete años y por tanto en las condiciones de calidad de los Proyectos Educativos de los Programas se solicita su proyección para ese lapso, requerimiento que implica, no solamente la actualización de los saberes disciplinares, sino también y, sobre todo, la prospectiva acerca de la dinámica disciplinar, pedagógica y didáctica, que llegue a consultar tendencias globales. Para efectos de la elaboración y presentación del PEP ante el Ministerio de Educación Nacional, las condiciones requeridas, con sus respectivas evidencias e indicadores se encuentran definidas en el Decreto 1330 de 2019 y la Resolución 021795 de 2020, ambas normas emitidas por el MEN.

En las siguientes condiciones de programa para la obtención/renovación del registro calificado de los documentos señalados, se aplicaría con mayor precisión el concepto de pertinencia en armonía con el concepto de calidad, en la cual se debe evidenciar la coherencia entre estos elementos.

A continuación, se presentan las condiciones de programa que se fortalecerían con los resultados del análisis de pertinencia.

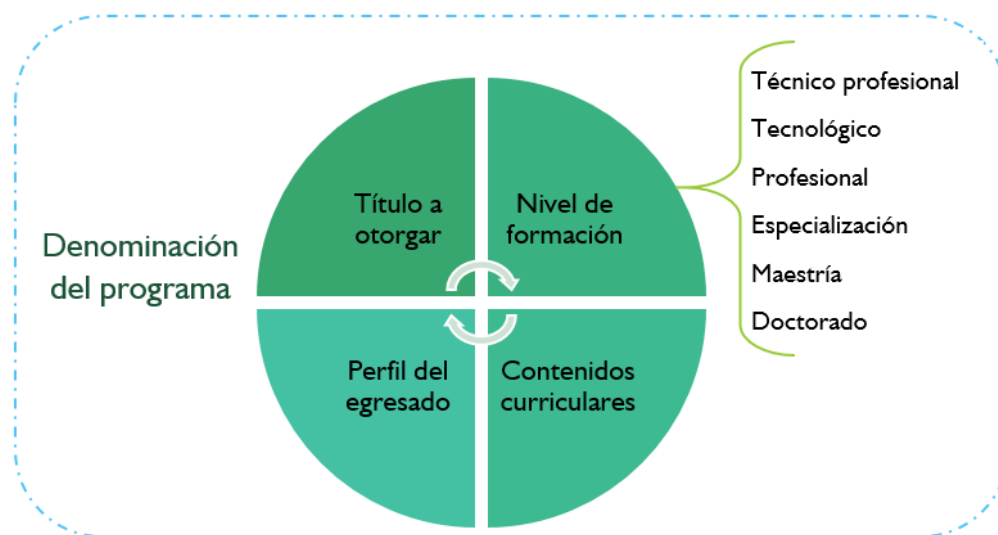
2.3.1 DENOMINACIÓN Y MODALIDAD DEL PROGRAMA

Los análisis elaborados permitirán describir el proceso definido para la selección de la denominación y modalidad del programa, toda vez que, a partir de ellos se obtendrá un panorama tanto sobre las

necesidades de los sectores como sobre las formas de respuesta y relación que, en términos de programas existentes en el contexto nacional e internacional, se ha dado entre el sector educativo y la oferta y la demanda laboral.

Esta denominación o nombre del programa debe estar articulada con el título a otorgar, el nivel de formación, los contenidos curriculares y el perfil del egresado (ver figura 2).

Figura 2. Articulación de la denominación del programa y aspectos curriculares



2.3.2 JUSTIFICACIÓN DEL PROGRAMA

En relación con esta condición, permitirá construir la información requerida en los siguientes componentes:

- a) El estado de la oferta de educación del área del programa.
 - El análisis de la oferta local, regional y nacional, o global cuando sea el caso, de programas académicos similares, en el campo de estudio, ocupación, profesión, arte u oficio, que considere los cambios en el ingreso y graduación de los estudiantes.
 - El análisis de oportunidades de desarrollo socioeconómico, tecnológico o cultural que se podrían materializar con el programa académico que se propone.
 - Los desafíos académicos, formativos, de extensión y/o científicos que atiende el programa académico, producto de una reflexión del estado del arte de la ocupación, profesión, arte u oficio en el campo o campos de educación y formación del programa.
- b) Las necesidades de la región y del país y su articulación con la propuesta curricular.
 - La forma en que el programa se articula con el contexto social, cultural, ambiental, tecnológico, económico y científico en que se desarrolla, a través de, según sea el caso, la consideración de políticas y planes de desarrollo a nivel local, regional, nacional o global, como también de aquellas

dinámicas de conocimiento que impliquen compromisos de innovación y que impacten los desarrollos sociales, multiculturales y la atención a comunidades y regionales particulares.

- El análisis sobre la potencial actividad profesional de los egresados del programa en el país y en la región de ofrecimiento. Para esto, la institución podrá tener en cuenta el concepto de los referentes gremiales y académico profesionales.
- c) Atributos o factores que representan las características diferenciales del programa.
- d) Justificación de la modalidad(es) y lugar(es) de desarrollo del programa.

2.3.3 ASPECTOS CURRICULARES

- **Componentes formativos:** aportará a la descripción del proceso y análisis realizado para la definición de los resultados de aprendizaje del programa.

Adicionalmente, permitirá definir claramente los resultados de aprendizaje concebidos como las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre al finalizar el programa, en coherencia con las necesidades de formación integral y los requerimientos de la sociedad y distintos grupos de interés. **Perfil de egreso:** contribuirá a la definición del perfil de egreso integrado en el contexto local, regional, nacional o global y alineados con los resultados de aprendizaje del programa.

- **Perfil de egreso:** Resultados de aprendizaje y competencias a desarrollar.
- **Componentes de interacción:** se podrá definir los vínculos entre la institución y los diversos actores en pro de la armonización del programa con los contextos locales, regionales y globales.

2.3.4 INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y/O CREACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL

- Declaración de la investigación, innovación y/o creación artística y cultural en el programa
- Definición/proyección de las áreas, líneas o temáticas de investigación

2.3.5 RELACIÓN CON EL SECTOR EXTERNO

Conocer las dinámicas, proyecciones y tendencias sectoriales, así como las expectativas de los actores, serán insumo para la elaboración de los mecanismos y estrategias para lograr la vinculación de la comunidad y el sector productivo, social, cultural, público y privado.

ANEXO I. FUENTES DE INFORMACIÓN DE CARÁCTER NACIONAL E INTERNACIONAL

FUENTE	SUB FUENTE	VALOR AGREGADO	ELEMENTOS SOBRESALIENTES
NACIONES UNIDAS	OIT-ILO (ILOSTAT)	Presenta índices de empleabilidad por sector económico, proyectando porcentajes de ocupación por género, trabajo informal, formal o protección de seguridad social.	Brinda balance exacto de las competencias requeridas en cada sector, dando a conocer los perfiles de ocupación más altos.
	CEPALSTAT	Contribuye en la difusión de datos relevantes de América Latina y el Caribe a través de diversos medios en las áreas económica, social y ambiental.	Incluye la demanda laboral en competencias digitales, mostrando la evolución del mercado en los países de la región.
	COMPETITIVE ANALYSIS OF NATIONS	Muestra las acciones encaminadas a reforzar las relaciones económicas de los países entre sí y con las demás naciones del mundo.	Analiza la competitividad de los Países, evalúa y describe el medio competitivo internacional
UNESCO	BIBLIOTECA DIGITAL	Repositorio amplio con estudios y artículos sobre temas relevantes para el proyecto	Una gran diversidad de documentos con estudios de alto nivel e independencia.
UNESCO	UIS (UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS)	Enfoca sus informes en las poblaciones vulnerables y las brechas económicas y competitivas entre hombres y mujeres. Ofreciendo alternativas sostenibles de desarrollo.	Describe las necesidades educativas a ser cubiertas en el mundo en orden a desarrollar competencias laborales efectivas.
BANCO MUNDIAL		Ofrece datos de la economía a nivel mundial, mostrando el crecimiento de las industrias de cada país y sus déficits.	Revela indicadores de desarrollo económico en la historia y los estándares de vida respecto del modelo económico de los estados.
BUREAU OF LABOR STATISTICS		Muestra las posibles demandas laborales en el futuro de acuerdo con las estadísticas actuales de ocupación y productividad.	Provee una visión acerca del aprovechamiento de los recursos regionales para generar productividad y crecimiento económico.
BID		Informe sobre la brecha salarial existente en el mundo entre hombres y mujeres. Ofrece modelos eficaces de medición y prevención de esta situación.	Elabora artículos sobre el futuro de las actuales profesiones y la elaboración de Políticas Públicas que permitan estas evoluciones.

FUENTE	SUB FUENTE	VALOR AGREGADO	ELEMENTOS SOBRESALIENTES
NACIONES UNIDAS	OIT	Evalúa las relaciones laborales actuales, la diferencia entre salario y preparación académica, y estudia las perspectivas sociales y de empleo en el mundo.	Presenta la evolución de los derechos laborales y su contribución a una mejor productividad por parte de los trabajadores.
OCDE	Trends Shaping Higher Education	Informes sobre desempeño de la educación superior, tendencias y muchos más aspectos	Información consolidada con mejores prácticas de países miembros OECD. Incluye información estadística y documental
WORLD ECONOMIC FORUM		Información sobre la agenda industrial, local y global de los desafíos actuales a nivel mundial.	Muestra una serie de artículos e información de actualidad sobre temas de negocios, políticos, académicos y sociales.
DANE	SINIDEL	Evalúa la oferta laboral en cada región de Colombia con el fin de que el ciudadano identifique las competencias que están siendo requeridas por el sector laboral formal.	Presenta un panorama actual de la tasa de desempleo en Colombia, haciendo énfasis en la población joven, proveyendo datos a nivel regional y nacional.
	MICRODATA MATRÍCULA EDUCACIÓN FORMAL	Ofrece acceso a Metadatos y Microdatos estadísticos en los diferentes temas de orden productivo: Exportaciones, crecimiento económico, entre otros.	Permite conocer datos estadísticos de oferta y demanda laboral en tres temáticas primordiales: Economía, Sociedad y Territorio.
	ENCUESTA FORMACIÓN CH	Presenta las características de la población ocupada formalmente en el país, diferenciándolos por sector productivo y tipos de contratación.	Expone el tipo de capital humano presente en el sector productivo colombiano, dando a conocer sus perfiles, características y competencias.
SERVICIO NACIONAL DE EMPLEO		Analiza y divulga información y conocimiento sobre la oferta y la demanda laboral del país con un enfoque regional, sectorial y poblacional	Propone métodos para la gestión del Servicio Público de Empleo y para orientar a los actores públicos y privados en la toma de decisiones.
MEN	SNIES SPADIES OLE	Recopila y organiza la información relevante sobre la educación superior que permite hacer planeación, monitoreo, evaluación, asesoría, inspección y vigilancia adecuada para el sector.	Estudia el desafío actual de la inserción al mundo laboral de los estudiantes colombianos de acuerdo con los perfiles demandados y los que ellos tienen.

FUENTE	SUB FUENTE	VALOR AGREGADO	ELEMENTOS SOBRESALIENTES
MEN MINSALUD CITHS	Modelo de evaluación docencia-servicio	Presenta el modelo de evaluación para los escenarios en los que se proyecte el desarrollo de prácticas formativas definidas por programas académicos en salud.	Establece las condiciones requeridas para garantizar un proceso formativo de calidad, armonizado con la normativa vigente, en la formación de talento humano en salud.
DNP		Formula y ejecuta seguimiento y evaluación de resultados del Plan Nacional de Desarrollo y de otras políticas del Gobierno Nacional con los Ministerios, Departamentos Administrativos y entidades territoriales.	Enmarca las tendencias actuales respecto de las demandas laborales en Colombia y los perfiles más demandados en el sector productivo.
OCyT	Informe anual de indicadores CTI	Produce indicadores alrededor de áreas temáticas que permiten hacer un balance alrededor de la actividad científica del país y las transformaciones que experimentan los actores institucionales del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e innovación	El OCyT promueve Datos Abiertos y tiene trazabilidad a lo largo de muchos años. ES una organización independiente del gobierno. Los indicadores podrían ser útiles para anticipar sectores emergentes
DAFP	Decreto Competencias Guía mapas funcionales	Establece las competencias más relevantes para ejercer la función pública	Definición de las competencias más relevantes para el sector público, una metodología para establecer mapas funcionales y formaciones virtuales gratuitas
ANI		Introduce las demandas laborales en el sector público del Transporte, proveyendo cifras de proyectos a corto, mediano y largo plazo de ejecución, en las que se generan altos índice de ocupación formal.	Plantea un estudio sobre competencias técnicas demandadas en la actualidad y la manera en que gradualmente irán evolucionando.
CONPES		Genera estudios y muestras sobre las competencias transversales de demanda, señalando los procesos productivos actuales y sus características.	Coordina y orienta a los organismos la dirección económica y social en el Gobierno, a través del estudio y desarrollo de políticas públicas que permitan un crecimiento social e industrial.
Entidades territoriales Alcaldías y Gobernaciones		Planes de desarrollo regional y local	

FUENTE	SUB FUENTE	VALOR AGREGADO	ELEMENTOS SOBRESALIENTES
Cámaras de comercio		Genera estudios económicos y sociales de las regiones y de los clústeres que se han conformado y en algunos casos las encuestas de calidad de vida que generan	

Adicionalmente se tienen otras fuentes de acuerdo con la disciplina como Ministerios, estudios de tendencias elaborados por organizaciones como Ernst & Young, Deloitte y PricewaterhouseCoopers (PWC), redes de universidades, y agremiaciones y asociaciones profesionales nacionales e internacionales, como: Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería (ACOFI), Asociación Colombiana de Facultades de Medicina (ASCOFAME), Asociación Colombiana de Ingenieros (ACIEM), Asociación Colombiana de Facultades de Ciencias (ACOFACIEN), Asociación Colombiana de Facultades de Humanidades y Ciencias Sociales (ASOCOLFHCS), Asociación Colombiana de Ingenieros de Petróleos (ACIPET), Consejo Profesional de Ingenierías de Petróleos (CPIP), Consejo Profesional Nacional de Ingeniería (COPNIA), entre otros.

REFERENCIAS

- Concejo Nacional de Acreditación, CNA (2020). Actualización del modelo de acreditación de alta calidad. La educación es de todos. Ministerio de Educación. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/3179/acuerdo-022020-actualiza-modelo-acreditacion-alta-calidad>
- Díaz de Rada, V. (2002). Tipos de encuestas y diseños de investigación, Colección Ciencias Sociales, No 13, Universidad Pública de Navarra.
- Folgueiras, P. (2016). Técnica de recogida de información: La entrevista. *Universidad Barcelona. España. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>*
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Decreto No. 1330 de 2019. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015- Único Reglamentario del Sector Educación*. Bogotá, Colombia: Congreso de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2020). *Resolución 021795 de 19 de noviembre de 2020*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-402045_pdf.pdf
- Tünnermann Bernheim, C. (2006). Pertinencia y calidad de la educación superior. <http://hdl.handle.net/123456789/258>.

3 CAPITULO 3. LINEAMIENTOS INSTITUCIONALES PARA LA FORMULACIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE, COMPETENCIAS, NIVELES DE DOMINIO DE COMPETENCIA, E INDICADORES DE APRENDIZAJE

El Ministerio de Educación Nacional en el Decreto 1330 de julio 25 de 2019, define el concepto de calidad en educación superior como: “El conjunto de atributos articulados, interdependientes, dinámicos, construidos por la comunidad académica como referentes, y que responden a las demandas sociales, culturales y ambientales. Dichos atributos permiten hacer valoraciones internas y externas a las instituciones, con el fin de promover su transformación y el desarrollo permanente de sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión”.

De igual manera, en el Decreto 1330 se enuncian y describen las condiciones de calidad de los programas académicos, entre las cuales se contemplan aspectos curriculares que, en esencia, sintetizan la propuesta curricular de un programa académico, “según el área de conocimiento, y en coherencia con las modalidades, los niveles de formación, su naturaleza jurídica, tipología e identidad institucional”. La propuesta curricular de un programa académico presenta información respecto de las dinámicas formativas construidas en torno a los siguientes componentes: formativo, pedagógico, de interacción, conceptualización teórica y epistemológica del programa, y mecanismos de evaluación.

La información aportada para cada uno de estos componentes hace parte de las evidencias y argumentos que, mediante la Resolución 021795 del 19 de noviembre de 2020 emanada del Ministerio de Educación Nacional, se prescriben como aspectos a tener en cuenta al formular resultados de aprendizaje para programas académicos. En la Resolución en mención, se sugiere además a las instituciones de educación superior adoptar una taxonomía que permita interrelacionar las acciones formativas que hacen parte del plan de estudios de un programa académico, de una manera organizada, estructurada e integrada, a fin de sostener el proceso formativo del estudiante desde su ingreso hasta su egreso.

El presente capítulo pretende orientar a los equipos docentes a cargo de la formulación, modificación o rediseño de propuestas curriculares de programas académicos, en la construcción del entramado de competencias, niveles de dominio de competencias e indicadores de aprendizaje, derivado de un enfoque curricular orientado a resultados de aprendizaje. Por consiguiente, se propone una taxonomía que permita desarrollar un lenguaje institucional común, a fin de asegurar la oferta de programas que reflejen condiciones y características de calidad acordes con la misión, visión y proyección de la Universidad, además de atender a la normatividad nacional e institucional.

En este capítulo se presenta un marco de referentes normativos nacionales e institucionales, así como una conceptualización respecto del papel de los resultados de aprendizaje, las competencias, los niveles de dominio de las competencias y los indicadores de aprendizaje, en el componente formativo de un programa académico. Posteriormente se proporcionan orientaciones prácticas y lineamientos respecto de procedimientos de gestión curricular.

3.1 REFERENTES NORMATIVOS

3.1.1 NORMATIVIDAD NACIONAL

Decreto 1330 del 25 de julio del 2019 (MEN)

Resolución 021795 del 19 de noviembre del 2020 (MEN)

Resolución 18583 de 2017 (MEN), en el caso de las Licenciaturas.

3.1.2 NORMATIVIDAD INSTITUCIONAL

Proyecto Institucional (Acuerdo de Consejo Superior 026 de 2018).

Acuerdo de Consejo Académico 225 de 2010.

Modelo Pedagógico Institucional UIS21, Acuerdo de Consejo Académico 133 de 2021

Lineamientos para Gestión Curricular de Programas Académicos aprobados por Consejo Académico el 29 de septiembre de 2020.

3.2 CONCEPTUALIZACIÓN

Concebir un nuevo programa de formación, modificar uno existente o proponer reformas curriculares que transformen las dinámicas formativas instaladas en un programa académico en la Universidad Industrial de Santander, implica hoy, el reconocimiento de las diversas oportunidades para la generación de experiencias, ambientes y procesos formativos que se desprenden de la propuesta macro curricular institucional. Los programas pueden hacer uso de éstas como herramientas de gestión curricular para encausar rutas de aprendizaje flexibles para los estudiantes en su trasegar hacia lograr niveles superiores de formación académica, ética y política. Por tanto, la invitación es a concebir y repensar los programas académicos teniendo en cuenta la formulación de resultados de aprendizaje y competencias de programa susceptibles de desarrollo en espacios físicos, simbólicos y tecnológicos forjados por la institución.

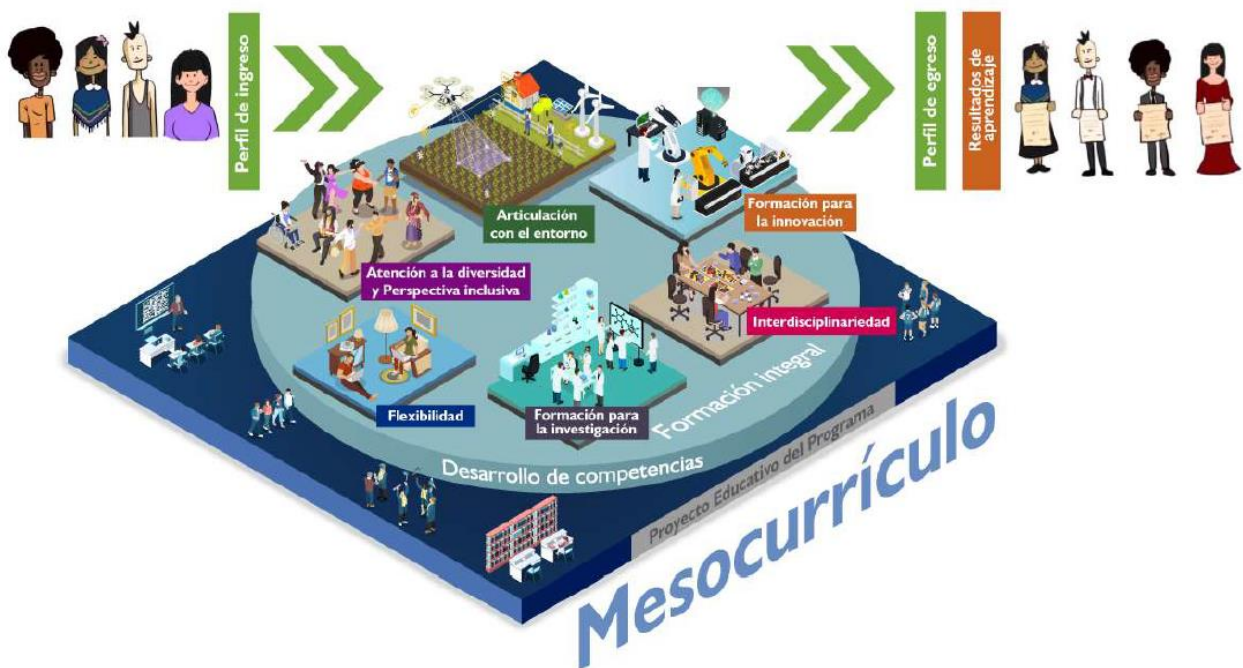
De acuerdo con el escenario normativo nacional, en el ámbito meso-curricular, cada programa académico habrá de comprometerse con un perfil de egreso y unos resultados de aprendizaje que incorporen, además de la formación específica en el campo de desempeño profesional, el sello institucional particular de la formación para la activa participación ciudadana, el desarrollo humano integral, el respeto por los derechos humanos, el compromiso con la sostenibilidad ambiental, y la creación y utilización del conocimiento para la innovación científica, social y cultural.

Figura 3. Ámbito macro curricular



Diseñar una propuesta curricular de un programa académico, a partir de los resultados de aprendizaje esperados, desde una perspectiva constructivista y un proceso formativo centrado en el aprendizaje, implica además que el plan de estudios se formule teniendo en cuenta el desarrollo de las competencias individuales que le permitan al egresado demostrar que cuenta con los conocimientos, las destrezas y las actitudes requeridas para un desempeño profesional individualmente satisfactorio y socialmente pertinente.

Figura 4. Ámbito meso curricular



De otra parte, en el componente formativo del proyecto educativo de cada programa, se habrán de incorporar aspectos claves de la declaración de misión formativa institucional, en relación con la impronta que dibuja la institución en el perfil de todos sus egresados, así como una descripción de los rasgos distintivos del profesional que se formará en el programa, delimitando con claridad las decisiones, estrategias y acciones formativas a incluir en el plan de estudios. Por consiguiente, los resultados de aprendizaje son nucleares a la propuesta curricular de un programa, en cuanto proyectan y definen un conjunto de metas formativas, a partir de las cuales se articula el plan de estudios del programa, y los demás componentes de la propuesta curricular del mismo.

El punto de partida para el desarrollo del componente formativo implica el establecimiento de metas formativas y la definición del sistema de valoración y evaluación del desarrollo de competencias. Las metas formativas incluyen, la definición del perfil de egreso, así como la declaración de los resultados de aprendizaje esperados del programa, y las macro-competencias a desarrollar en los estudiantes durante el proceso de formación.

El sistema de valoración y evaluación del desarrollo de competencias incluye la definición, adopción o adaptación de estándares aceptables de desarrollo de competencia, la especificación de unos niveles de dominio que cualifiquen la demostración de la competencia que hace el estudiante, y unos indicadores de aprendizaje vinculados a rúbricas evaluativas con descriptores de la ocurrencia del indicador.

Figura 5. Propuesta curricular del programa



Es decir, la evaluación del aprendizaje en una propuesta curricular basada en competencias, implica la definición de un conjunto de estándares, niveles e indicadores de desempeño que orienten, a profesores y estudiantes, respecto del grado de desarrollo de las competencias previstas, y faciliten la formulación de estrategias de acompañamiento que posibiliten al estudiante el alcance de los resultados de aprendizaje esperados, y proporcionen evidencia del avance en éste proceso.

3.3 DEFINICIONES

A continuación, se presentan las definiciones de los referentes conceptuales que los equipos docentes de los programas podrán consultar, a medida que avanzan en la construcción de la estructura de competencias e indicadores de aprendizaje, que permitirá organizar las rutas curriculares que los

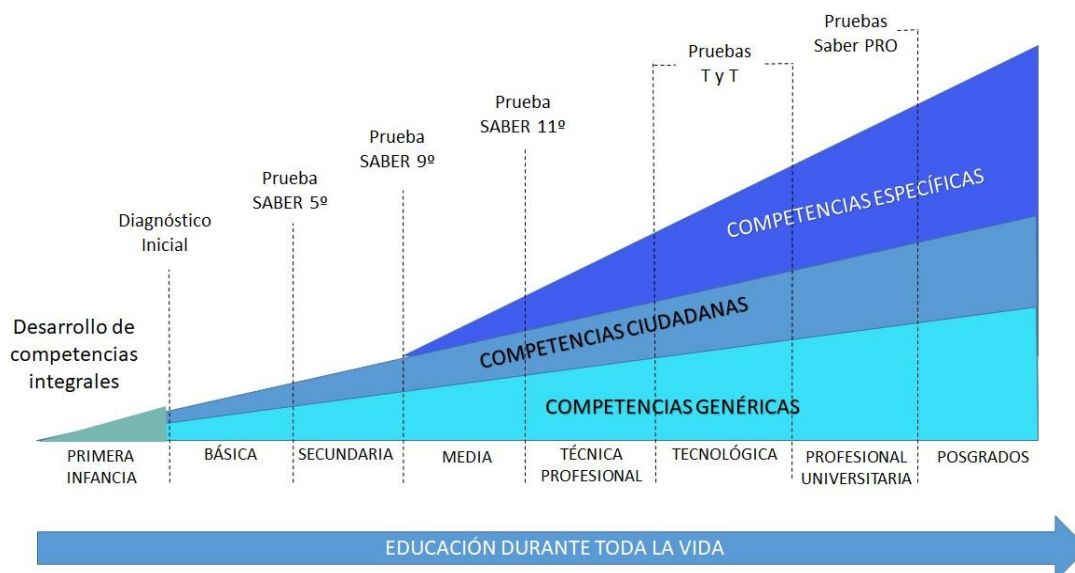
estudiantes habrán de trasegar durante el programa, con miras al logro de los resultados de aprendizaje esperados.

Perfil de Egreso: El perfil de egreso corresponde a los atributos, conocimientos, habilidades y actitudes que tendrán los egresados de un programa, de tal forma que sean indicativos de la actividad profesional y de la formación integral alcanzada (Resolución MEN No. 021795, noviembre 19 de 2020, pág. 7).

Resultados de aprendizaje: Los resultados de aprendizaje son concebidos como las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico. (Decreto MEN No. 1330, 25 de julio de 2019, pág. 4). Los resultados de aprendizaje hacen referencia a lo que el estudiante sabrá, comprenderá y será capaz de hacer, como resultado integral de su proceso formativo (Resolución MEN No. 021795 noviembre 19 de 2020, pág. 7).

Competencia: La capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad o una tarea desde una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz. La competencia se manifiesta en acciones, conductas o elecciones que pueden ser observadas o medidas. En la siguiente figura, adaptada del documento Propuesta de Lineamientos para la Formación por Competencias en la Educación Superior (MEN, 2012) se presenta el desarrollo de los diferentes conjuntos de competencias a través de los niveles educativos:

Figura 6. Desarrollo de competencias según los niveles educativos



Competencias Genéricas: Las competencias genéricas son aquellas que permitirán a los ciudadanos adaptarse a los desafíos que le presenta la sociedad cada día, tener un pensamiento flexible, saber interpretar, enfrentar y resolver situaciones problemáticas y afrontar las incertidumbres. Así mismo, les

facilitará ser protagonistas de su propio aprendizaje, dado que mediante estas desarrollan capacidades esenciales en la sociedad del conocimiento, como lo son: buscar, comparar, seleccionar y evaluar información (proveniente de todas las fuentes, desde una biblioteca o internet hasta un profesional u otro estudiante), aprender continuamente, comprender lo aprendido y actualizarlo. (Ministerio de Educación Nacional, diciembre 2009, pág. 6).

En la siguiente figura se aprecia la relación entre formación integral, y competencias genéricas.

Figura 7. Competencias genéricas para la formación integral



Teniendo en cuenta que la declaración de misión formativa institucional establece la formación de ciudadanos como una prioridad, las competencias ciudadanas se definen de manera separada, a fin de enfatizar la importancia que reviste desde el componente formativo de los programas, educar de manera deliberada e intencionada para el ejercicio de la ciudadanía.

Competencias ciudadanas: Las competencias ciudadanas se enmarcan en la perspectiva de derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros. En esas situaciones, las competencias ciudadanas representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo, (Ministerio de Educación Nacional, 2004, pág. 6).

El ejercicio de la ciudadanía se entiende no sólo como el ejercicio de derechos y deberes, sino que también incluye la participación activa en la comunidad a la cual pertenece. En esta medida, un ciudadano competente es aquel que conoce su entorno social y político, tiene presentes sus derechos y obligaciones; posee la capacidad de reflexionar sobre las problemáticas sociales, se interesa por los asuntos propios de su colectividad, participa en la búsqueda de soluciones a problemas sociales y busca

el bienestar de su comunidad, (Ministerio de Educación Nacional, 2020, pág. 34). Ruiz & Chaux (2005) proponen el siguiente marco para la formación de competencias ciudadanas:

Tabla 2. Niveles en procesos de formación ciudadana

Niveles diferenciales y complementarios en procesos de formación ciudadana			
Énfasis	Enfoque	Actitud y competencia promovida	Tipo de decisiones y acciones en la sociedad
Educación cívica	<p>La civilidad:</p> <p>Comportamiento social deseable, según parámetros normativos socialmente convenidos</p> <p>No discriminación</p> <p>La ciudadanía activa:</p> <p>Comportamiento social</p>	<p>Acatar la ciudadanía:</p> <p>Adscripción a un status político y jurídico a partir del cual se es sujeto de derechos y deberes</p>	<p>Ciudadanía mínima: Respeto por las normas y leyes y de los derechos y libertades de los otros. No interferencia</p>
Educación cívica	<p>La ciudadanía activa:</p> <p>Comportamiento social pro-activo en la construcción y cumplimiento de la norma.</p> <p>Acciones solidarias</p>	<p>Ejercer la ciudadanía -Defensiva y propositivamente-:</p> <p>Consecución de una condición política a través de la acción ciudadana</p>	<p>Ciudadanía máxima: ejercicio activo de derechos civiles, políticos y sociales. Deliberación y participación en la esfera pública</p>

Competencias Específicas: Son aquellas competencias propias de una determinada ocupación o profesión. Tienen un alto grado de especialización, así como procesos educativos específicos, generalmente llevados a cabo en programas técnicos, de formación para el trabajo y educación superior. (Tobón, 2013)

Posee competencias profesionales quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, puede revisar los problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo. (Cano García, 2008 pág. 4, citando a Bunk, 1994)

Evaluación de competencias: La evaluación de competencias se considera parte fundamental del proceso de aprendizaje, en tanto proporciona información acerca del nivel de competencias del estudiante, así como la forma cómo resuelve las tareas, incentiva la reflexión y la toma de decisiones con respecto a su proceso de aprendizaje. De igual manera permite al docente orientar sus actividades de enseñanza, con base en la observación continua de los resultados obtenidos ante las metas de aprendizaje planteadas (Cano García, 2008. Pág. 9-10).

Zabala y Arnau (2008, p. 6) plantean algunas condiciones para el diseño de la evaluación en los siguientes términos “Puesto que ser competente supone ser capaz de responder de forma eficiente ante una situación real, parece obvio que el punto de partida de cualquier actuación evaluadora sean situaciones

más o menos reales que ejemplifiquen de algún modo aquellas que pueden encontrarse en la realidad. Así pues, todas las acciones dirigidas a recabar información sobre las dificultades y la capacidad en relación con unas competencias determinadas deberán partir de situaciones-problemas: acontecimientos, textos periodísticos o científicos, sucesos, conflictos etc., que mostrando toda la complejidad de la realidad obliguen al alumnado a intervenir para llegar al conocimiento o a la resolución del problema o cuestión.“ Cano (2008, pág. 12) plantea situaciones de evaluación de competencias como: las empresas simuladas, las simulaciones con la ayuda de la tecnología o en algunas áreas específicas con actores, la resolución de casos, el aprendizaje por resolución de problemas; como alternativas que proporcionan escenarios diferentes y ayudan a que el estudiante demuestre el nivel de desarrollo de la competencia.

En este sentido, la evaluación constituye un proceso que va desde el diseño de las experiencias y actividades que el estudiante habrá de realizar para exhibir la competencia, pasando por la identificación de las evidencias e instrumentos más pertinentes para su valoración, el uso de dichas actividades e instrumentos durante la formación, la observación de las evidencias y los resultados obtenidos, el ofrecimiento de la realimentación necesaria para la reflexión y reorientación de las acciones de aprendizaje, hasta la emisión del juicio valorativo que certifica el logro de la competencia.

Calificación: Corresponde al juicio que asigna el profesor al nivel de desempeño alcanzado por el estudiante, de acuerdo con una escala definida institucionalmente. La calificación cumple una función de certificación del aprendizaje del estudiante, como demostración del compromiso institucional con la sociedad.

Estándares Aceptables del Desarrollo de Competencias: Conjunto de atributos que describen el qué y el cómo se espera el desempeño de una persona que ha adquirido una determinada competencia, usualmente formulados en niveles de dominio crecientes en complejidad (aceptables, avanzados y de excelencia) (Barrón, T. 2005). Los estándares aceptables del desarrollo de competencias permiten valorar y evaluar la evidencia del desempeño de un alumno y el grado al que ha logrado apropiarse los conocimientos, destrezas y actitudes derivados de las competencias adquiridas. Los estándares ofrecen información respecto del nivel de progreso en el desarrollo de la competencia, en el que se encuentran los alumnos, y son útiles al momento de determinar si un alumno es o no competente. Los estándares aceptables del desarrollo de competencias se pueden: formular, a partir de las metas formativas del programa; adoptar de esquemas definidos por asociaciones o agremiaciones profesionales (ej.: WFME, Estándares de desempeño competencias ciudadanas, etc.). Los estándares también se pueden adaptar de taxonomías concebidas para evaluar el desarrollo cognitivo, meta cognitivo, socio-afectivo (Bloom, Marzano, SOLO, Dreyfus, Miller), es decir, replantear o re contextualizar atendiendo las condiciones sociales y culturales particulares de la comunidad educativa de un programa.

3.4 NIVELES DE DOMINIO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

En la valoración de las competencias es esencial tener como base niveles de dominio que orienten al docente, y a los mismos estudiantes, en torno a cómo las competencias se van desarrollando en cada estudiante a lo largo del programa. Los niveles de dominio son los ámbitos, fases, o etapas que representan cómo éstas se forman, desarrollan y construyen desde los más sencillo a lo más complejo,

ya sea en procesos cortos de formación como por ejemplo una asignatura, o en procesos largos como un programa completo de pregrado o posgrado (Tobón, 2013, pág. 330).

Indicadores de aprendizaje: Son las acciones observables que permitirán evidenciar durante el desarrollo del curso, el nivel de dominio de competencia alcanzado por los estudiantes (Universidad Industrial de Santander, 2010, pág. 53). Los indicadores de aprendizaje se utilizan como descriptores en rúbricas evaluativas, y se pueden convertir a instrucciones para tareas evaluativas cuando se enuncian en imperativo.

Evidencias: Las evidencias de aprendizaje describen los productos y demostraciones, es decir, las pruebas que se requieren para determinar la idoneidad con la cual se lleva a cabo un desempeño o se exhibe el dominio de la competencia (Tobón, 2013, pág. 120).

Las evidencias son de tres tipos (Zúñiga, 2003):

1. De producto: la persona debe estar en capacidad de entregar determinados productos de acuerdo con una serie de especificaciones técnicas.
2. De desempeño: situaciones (y cantidad de éstas) donde es necesario verificar el desempeño de la persona.
3. De conocimiento: pruebas de manejo de los saberes.

Taxonomía: Las taxonomías en educación, son representaciones gráficas de desarrollos teóricos en torno a un tema particular, generalmente relacionado con el aprendizaje. Usualmente las taxonomías presentan un conjunto de niveles de desarrollo o dominio jerarquizados en orden de complejidad, y para cada uno de los dominios, proporcionan verbos que permiten enunciar competencias, indicadores de aprendizaje, objetivos de enseñanza e instrucciones de actividades de aprendizaje, tareas evaluativas o tareas de desempeño.

A continuación, se presentan algunas de las taxonomías más conocidas:

3.4.1 BLOOM, 1956.

Proporciona seis niveles de desarrollo cognitivo con ejemplos de verbos a utilizar al proponer metas formativas, descriptores en rúbricas de valoración y evaluación del desempeño, e instrucciones en tareas evaluativas o pruebas. La taxonomía inicial de Bloom formulada en 1956 contemplaba como el nivel de mayor complejidad el Evaluar. Una versión posterior revisada por Anderson y Krathwohl, publicada en el 2001, modifica el nivel superior a Crear.

Figura 8. Taxonomía de Bloom

Procesos cognitivos de orden inferior		Procesos cognitivos de orden superior									
RECORDAR	COMPRENDER	APLICAR	ANALIZAR	EVALUAR	CREAR						
Recordar hechos/datos sin necesidad de entender. Se muestra material aprendido previamente mediante el recuerdo de términos, conceptos básicos y respuestas.	Mostrar entendimiento a la hora de encontrar información del texto. Se demuestra comprensión básica de hechos e ideas.	Usar en una nueva situación. Resolver problemas mediante la aplicación de conocimiento, hechos o técnicas previamente adquiridas en una manera diferente.	Examinar en detalle. Examinar y descomponer la información en partes identificando los motivos o causas; realizar inferencias y encontrar evidencias que apoyen las generalizaciones.	Justificar. Presentar y defender opiniones realizando juicios sobre la información, la validez de ideas o la calidad de un trabajo basándose en una serie de criterios.	Cambiar o crear algo nuevo. Recopilar información de una manera diferente combinando sus elementos en un nuevo modelo o proponer soluciones alternativas.						
PALABRAS CLAVE: Elegir observar mostrar Copiar omitir deletrear Definir rastrear afirmar Decir cuándo duplicar Citar repetir qué Leer relacionar nombrar Quién listar repetir Recitar escribir localizar Cómo dónde Memorizar Por qué reconocer	PALABRAS CLAVE: Preguntar esquematizar Generalizar predecir Clasificar dar ejemplos Comparar relacionar Contrastar ilustrar Parafrasear demostrar Informar discutir Inferir revisar Interpretar mostrar Explicar resumir Expresar observar Traducir	PALABRAS CLAVE: Actuar emplear practicar Identificar seleccionar agrupar Calcular elegir resumir Entrevistar planear desarrollar Enseñar transferir interpretar Usar demostrar categorizar Conectar dramatizar construir Planear manipular resolver Simular seleccionar unir Hacer uso organizar	PALABRAS CLAVE: Examinar priorizar encontrar Centrarse agrupar asumir Razonar destacar causa-efecto Inferencia separar aislar Comparar distinguir reorganizar Dividir motivar diferenciar Buscar similitudes descomponer Inspeccionar Investigar Simplificar categorizar Preguntar ordenar Elegir poner a prueba Establecer observar Encuestar	PALABRAS CLAVE: Medir opinar argumentar Evaluar premiar testar Decidir debatir convencer Apoyar explicar seleccionar Defender comparar deducir Justificar percibir recomendar Crítico probar estimar Juzgar influir persuadir Valorar demostrar	PALABRAS CLAVE: Adaptar estimar planear Añadir experimentar testar Construir extender sustituir Cambiar formular reescribir Combinar hipotetizar suponer Componer innovar teorizar Compilar mejorar pensar Componer maximizar simplificar Crear minimizar proponer Descubrir modelar visualizar Diseñar modificar Desarrollar Originar Elaborar transformar						
ACCIONES	RESULTADO	ACCIONES	RESULTADO	ACCIONES	RESULTADO	ACCIONES	RESULTADO	ACCIONES	RESULTADO		
Describir Encontrar Identificar Listar Localizar Nombrar Reconocer Recuperar	Definición Hechos Etiquetado Listado Cuestionario Reproducción Test Cuaderno Fotocopia	Clasificar Comparar Ejemplificar Explicar Inferir Interpretar Parafrasear Resumir	Colección Ejemplos Explicación Etiquetado Listado Esquema Cuestionario Resumen Muestra y cuenta	Desempeñar Ejecutar Implementar Usar Emplear Realizar	Demostración Diario Ilustraciones Entrevista Interpretación Simulación Presentación Dibujo	Atribuir Deconstruir Integrar Organizar Esquematizar Estructurar	Reseña Gráfica Lista de control Base de datos Gráfico Informe Encuesta Hoja de cálculo	Atribuir Comprobar Deconstruir Integrar Organizar Esquematizar Estructurar	reseña gráfica base de datos informe hoja de cálculo encuesta	Construir Diseñar Trazar Idear Planificar Producir Hacer	anuncio película juego dibujar plan proyecto canción Historia Producto audiovisual
PREGUNTAS	PREGUNTAS	PREGUNTAS	PREGUNTAS	PREGUNTAS	PREGUNTAS	PREGUNTAS	PREGUNTAS	PREGUNTAS	PREGUNTAS		
¿Puedes enumerar...? ¿Puedes recordar...? ¿Puedes seleccionar...? ¿Cómo ocurrió...? ¿Cómo es...? ¿Cómo describirías...? ¿Podrías explicar...? ¿Cómo mostrarías...? ¿Qué es...? ¿Cuál...? ¿Quién fue...? ¿Quiénes fueron los principales...? ¿Por qué...?	¿Puedes explicar que está ocurriendo...? ¿Cómo clasificarías...? ¿Cómo compararías/contrastarías...? ¿Cómo podrías parafrasear el significado de...? ¿Cómo resumirías...? ¿Qué puedes decir sobre...? ¿Cuál es la mejor respuesta...? ¿Qué afirmaciones apoyan...? ¿Podrías afirmar o interpretar en tus propias palabras...?	¿Cómo usarías...? ¿Qué ejemplos sobre... puedes encontrar? ¿Cómo organizarías... para presentar...? ¿Cómo aplicarías lo que has aprendido para desarrollar...? ¿Qué enfoque usarías para...? ¿Qué aspectos seleccionarías para mostrar...? ¿Qué preguntas harías en una entrevista a...?	¿Cuáles son las partes o rasgos de...? ¿En qué aspectos está...? ¿Relacionado/a con...? ¿Por qué opinas que...? ¿Qué motivo hay para...? ¿Puedes hacer un listado de las partes...? ¿Qué ideas justifican...? ¿Qué conclusiones extraes de...? ¿Qué evidencias de... encuentras? ¿Puedes distinguir entre...? ¿Cuál es la relación entre...? ¿Cuál es la función de...?	¿Estás de acuerdo con...? ¿Cuál es tu opinión sobre...? ¿Cómo comprobarías...? ¿Sería mejor si...? ¿Por qué ese personaje...? ¿Cómo valorarías...? ¿Cómo determinarías...? ¿Cómo priorizarías...? ¿Qué información podrías para apoyar tu punto de vista? ¿Cómo justificarías...? ¿Qué datos te llevaron a esa conclusión? ¿Qué seleccionarías para...? ¿Qué elección hubieras tomado si...?	¿Qué cambios harías para...? ¿Cómo mejorarías...? ¿Qué pasaría si...? ¿Podrías proponer una alternativa? ¿Puedes elaborar... basándote en...? ¿De qué forma evaluarías...? ¿Podrías formular una teoría alternativa? ¿Qué harías para maximizar/minimizar...? ¿Cómo pondrías a prueba...? ¿Podrías construir un modelo que cambie...? ¿Se te ocurre un modo original para...? ¿Cómo cambiarías el guión/plan? ¿Cómo adaptarías... para...?						

Fuente: <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cprofestenerifesur/wp-content/uploads/sites/105/2015/12/Captura-de-pantalla-2015-12-03-a-las-22-12-56.png>

3.4.2 DREYFUS, 1980.

Establece los descriptores de cinco niveles de dominio de competencia

Figura 9. Taxonomía de Dreyfus



Fuente: University of South Australia Assessing Students.

<https://lo.unisa.edu.au/mod/book/view.php?id=611284&chapterid=104113>

3.4.3 BIGGS, TAXONOMÍA SOLO, 1992.

Ofrece descriptores de cinco Niveles de Dominio de Competencia.

Tabla 3. Taxonomía SOLO

Nivel de dominio	Característica	Algunos verbos
Pre-estructural	Incompetente, desconoce el tema	-
Uni-estructural	Conoce un aspecto relevante del tema	Listar, nombrar, memorizar
Multi-estructural	Conoce algunos aspectos relevantes de manera independiente.	Describir, clasificar, combinar
Relacional	Integra aspectos del conocimiento en una estructura	Analizar, explicar e integrar
Abstracción Extendida	Generaliza el conocimiento en un nuevo dominio	Predecir, reflexionar, teorizar

Fuente: Disponible en. <https://www.ucd.ie/t4cms/ucdtla0034.pdf>

3.4.4 BOGOYA, 2000.

Esta taxonomía ofrece tres niveles de dominio de conocimiento disciplinar

Tabla 4. Taxonomía BOGOYA

Reconocimiento y distinción	y	Consiste en el reconocimiento e identificación de los elementos y estructuras que están en la base de las ciencias y las disciplinas.
Interpretación y comprensión	y	Se establecen las propiedades comunes a los objetos. Se utilizan los códigos de las disciplinas o ciencias. Se interpretan y aplican conocimientos a hechos. Se resuelven problemas.
Producción		Se realizan conjeturas, deducciones, explicaciones y predicciones de hechos.

3.4.5 FINK, 2003

Proporciona seis niveles de dominio de competencia de tipo meta cognitivo

Tabla 5. Taxonomía FINK

Nivel de dominio	Descripción	Algunos Verbos
Conocimiento Fundamental	Entender y recordar	Nombre, liste, describa
Aplicación	Pensar crítica, creativa, y de manera pragmática; solucionar problemas.	Analice, interprete, aplique
Integración	Establecer conexiones entre ideas, temas y personas.	Describa, integre
Dimensiones Humanas	Aprender a cambiarse a sí mismo; comprenderse e interactuar con otros.	Reflexione, evalúe
Cuidado	Identificar / cambiar los propios sentimientos, intereses y valores	Reflexione, interprete
Aprendiendo Aprender	a Aprender a preguntar y responder, convertirse en un aprendiz auto-dirigido	Critique, analice

3.4.6 TOBÓN, 2013.

Los niveles de dominio de competencia proporcionados son:

Tabla 6. Taxonomía TOBÓN

Niveles de dominio	Características
Pre-formal	Se tienen algunos elementos que no alcanzan a definir un nivel receptivo. Es pre-formal porque todavía la competencia no tiene forma ni estructura.

Niveles de dominio	Características
Receptivo	<p>Se tiene la capacidad de realizar la recepción de la información. El desempeño es muy operativo.</p> <p>Hay baja autonomía.</p> <p>Se tienen nociones de la realidad y el ámbito de actuación del objeto de estudio.</p>
Resolutivo o básico	<p>Se resuelven problemas sencillos del contexto. Hay labores de asistencia a otras personas.</p> <p>Se tienen elementos técnicos de los procesos implicados en la competencia.</p> <p>Se poseen algunos conceptos básicos.</p>
Autónomo	<p>Hay autonomía en la actuación (no se requiere de asesoría continua de otras personas).</p> <p>Se gestionan recursos.</p> <p>Hay argumentación científica sólida y profunda.</p> <p>Se resuelven problemas de diversa índole con los elementos necesarios.</p>
Estratégico	<p>Se planean estrategias de cambio en la realidad. Hay creatividad e innovación.</p> <p>Hay altos niveles de impacto en la realidad.</p> <p>Se hacen análisis evolutivos y prospectivos para abordar mejor los problemas.</p> <p>Se consideran las consecuencias de diferentes opciones de resolución de los problemas en el contexto.</p>

3.4.7 MARZANO & KENDALL, 2007.

Ofrece seis niveles de dominio de competencia de tipo cognitivo

— NIVEL
COGNOSCITIVO

Tabla 7. Taxonomía de Marzano & Kendall

1 RECUPERACIÓN Dimensión 1 Actitudes y percepciones positivas acerca del aprendizaje		2 COMPRESIÓN Dimensión 2 Adquisición e integración del conocimiento		3 ANÁLISIS Dimensión 3 Extender y refinar el conocimiento		4 APLICACIÓN Dimensión 4 Usar el conocimiento significativamente		5 METACOGNICIÓN Dimensión 5 Hábitos mentales productivos		6 Dimensión SELF-SYSTEM = Sistema de uno mismo = AUTORREGULACIÓN Sistema de Conciencia del ser	
Se refiere al hecho de que sin actitudes y percepciones positivas, los estudiantes difícilmente podrán aprender adecuadamente.		Se refiere a ayudar a los estudiantes a integrar el conocimiento nuevo con el conocimiento que ya se tiene; de ahí que las estrategias instruccionales para esta dimensión están orientadas a ayudar a los estudiantes a relacionar el conocimiento nuevo con el previo, organizar el conocimiento nuevo de manera significativa, y hacerlo parte de su memoria de largo plazo.		Se refiere a que el educando añada nuevas distinciones y hace nuevas conexiones; analiza lo que ha aprendido con mayor profundidad y mayor rigor. Las actividades que comúnmente se relacionan con esta dimensión son, entre otras, comparar, clasificar y hacer inducciones y deducciones.		Se relaciona, según los psicólogos cognoscitivistas, con el aprendizaje más efectivo, el cual ocurre cuando el educando es capaz de utilizar el conocimiento para realizar tareas significativas. En este modelo instruccional cinco tipos de tareas promueven el uso significativo del conocimiento; entre otros, la toma de decisiones, la investigación y la solución de problemas.		Sin lugar a dudas, una de las metas más importantes de la educación se refiere a los hábitos que usan los pensadores críticos, creativos y con autocontrol, que son los hábitos que permitirán el autoaprendizaje en el individuo en cualquier momento de su vida que lo requiera. Algunos de estos hábitos mentales son: ser claros y buscar claridad, ser de mente abierta, controlar la impulsividad y ser consciente de su propio pensamiento.		Está compuesta de actitudes, creencias y sentimientos que determina la motivación individual para completar una determinada tarea. Los factores que contribuyen a la motivación son: la importancia, la eficacia y las emociones. Evaluación de importancia: determinar que tan importante es el conocimiento y la razón de su percepción. Evaluación de eficacia: identifica sus creencias sobre habilidades que mejorarán su desempeño o comprensión de determinado conocimiento. Evaluación de emociones: identificar emociones ante determinado conocimiento y la razón por la que surge determinada emoción. Evaluación de la motivación: identificar su nivel de motivación para mejorar su desempeño o la comprensión del conocimiento y la razón de su nivel (BLOOM NIVEL 6 = EVALUACIÓN) Comparar y discriminar entre ideas; dar valor a la presentación de teorías; escoger basándose en argumentos razonados; verificar el valor de la evidencia; reconocer la subjetividad.	
(BLOOM NIVEL 1 = CONOCIMIENTO) Observación y recordación de información; conocimiento de fechas, eventos, lugares; conocimiento de las ideas principales; dominio de la materia.		(BLOOM NIVEL 2 = COMPRESIÓN) Entender la información; captar el significado; trasladar el conocimiento a nuevos contextos; interpretar hechos; comparar, contrastar; ordenar, agrupar; inferir las causas, predecir las consecuencias.		(BLOOM NIVEL 4 = ANÁLISIS) Encontrar patrones; organizar las partes; reconocer significados ocultos identificar componentes.		(BLOOM NIVEL 3 = APLICACIÓN) Hacer uso del conocimiento o de la información; utilizar métodos, conceptos, teorías, en situaciones nuevas; solucionar problemas usando habilidades o conocimientos.		(BLOOM NIVEL 5 = SÍNTESIS) Utilizar ideas viejas para crear otras nuevas; generalizar a partir de datos suministrados; relacionar conocimiento de áreas persas; predecir conclusiones derivadas.		El estudiante valora, evalúa o critica en base a estándares y criterios específicos.	
El estudiante recuerda y reconoce información e ideas además de principios aproximadamente en la misma forma que los aprendió.		El estudiante esclarece, comprende, o interpreta información en base a conocimiento previo.		El estudiante diferencia, clasifica, y relaciona las conjeturas, hipótesis, evidencias, o estructuras de una pregunta o aseveración.		El estudiante selecciona, transfiere, y utiliza datos y principios para completar una tarea o solucionar un problema.		El estudiante genera, integra y combina ideas en un producto, plan o propuesta nuevos para él o ella.			
repetir	definir	interpretar	predecir	distinguir	examinar	aplicar	producir	planear	definir	juzgar	detectar
registrar	listar	traducir	asociar	analizar	catalogar	emplear	resolver	proponer	combinar	evaluar	debatir
memorizar	rotular	reafirmar	estimar	diferenciar	inducir	utilizar	ejemplificar	diseñar	reacomodar	clasificar	argumentar
nombrar	identificar	describir	diferenciar	destacar	inferir	demostrar	comprobar	formular	compilar	estimar	questionar
relatar	recoger	reconocer	extender	experimental	discriminar	practicar	calcular	reunir	componer	valorar	decidir
subrayar	examinar	expresar	resumir	probar	subdividir	ilustrar	manipular	construir	relacionar	calificar	establecer gradación
enumerar	tabular	informar	discutir	comparar	desmenuzar	operar	completar	crear	elaborar	seleccionar	probar
enunciar	citar	revisar	contrastar	separar	programar	mostrar	programar	establecer	explicar	medir	recomendar
recordar		identificar	distinguir	criticar	ordenar	dibujar	examinar	organizar	concluir	descubrir	explicar
describir		ordenar	explicar	discutir	explicar	esbozar	modificar	dirigir	reconstruir	justificar	sumar
reproducir		seriar	ilustrar	diagramar	conectar	convertir	relatar	preparar	idear	estructurar	valorar
		exponer		inspeccionar	seleccionar	transformar	clasificar	deducir	reorganizar	pronosticar	criticar
		parafrasear		pedir	arreglar	cambiar	descubrir	resumir	reordenar	predecir	discriminar
		comparar		clasificar	categorizar	experimentar	construir	generalizar	desarrolla	apoyar	convencer
				separar		usar		integrar	reescribe	predecir	establecer rangos
								substituir	modificar	concluir	
								crear	plantear		
								inventar	plantear hipótesis		

Fuente: <https://www.orientacionandujar.es/2016/11/06/taxonomia-robert-marzano-verbos-recomendados-indicadores-niveles-cognitivos/>

3.5 ORIENTACIONES PRÁCTICAS

¿Cómo formular los resultados de aprendizaje esperados para un programa?

Desde la perspectiva macro curricular, el Proyecto Institucional de la Universidad Industrial de Santander establece claramente en la Misión y Visión institucionales, los rasgos que caracterizarán a los egresados de todos los programas académicos. De otra parte, los estándares de desempeño o perfiles profesionales adoptados por los Ministerios o agencias acreditadoras nacionales o internacionales (CNA, ANECA, ARCU-SUR, ABET, ASIIN, etc.) definen las características de los profesionales en relación con la pertinencia de su formación para las necesidades particulares del entorno.

Con estos dos cuerpos de información, más las consideraciones pertinentes desde la perspectiva del avance del conocimiento disciplinar particular, y los requerimientos sociales que dan sentido a la pertinencia del programa, el claustro profesoral debe formular un perfil de egreso, que incorpore los resultados de aprendizaje que se compromete a alcanzar en los egresados al término de este. Es importante validar los resultados formulados, teniendo en cuenta la capacidad de la Unidad Académica, y el nivel de formación (técnico, tecnológico, profesional, especialización, maestría, doctorado), así como la pertinencia social de la formación.

Los resultados de aprendizaje son una expresión de las metas formativas del programa, y constituyen una promesa de valor que hace la institución a la sociedad. Por consiguiente, los resultados de aprendizaje son declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre al terminar un programa académico.

Ejemplo No. 1:

Figura 10. Ejemplo No. 1

Al terminar el programa de Economía, el egresado estará en capacidad de:

- Emitir conceptos técnicos sobre políticas públicas como resultado de analizar relaciones de dependencia entre variables socio-económicas, aplicando métodos de indagación teóricamente sustentados y herramientas cuantitativas utilizadas en estudios económicos.

¿Cómo formular las competencias asociadas a los resultados de aprendizaje?

Es importante tener en cuenta que, a diferencia de los resultados de aprendizaje del programa, las competencias se desarrollan en los individuos, a partir de procesos de formación, o de manera experiencial a lo largo del desarrollo profesional. El primer ejercicio que debe hacer el cuerpo profesoral del programa es definir, a partir del perfil de egreso y los resultados de aprendizaje del programa, cuáles serán las competencias genéricas, ciudadanas, y específicas que le permitirán al estudiante, al terminar el programa, conocer y demostrar los resultados de aprendizaje esperados. El resultado de este ejercicio es un conjunto de macro competencias, que se validan con un proceso de comparación y contraste con los perfiles profesionales requeridos en la sociedad.

Espacios académicos internacionales como el Proyecto Tuning, lineamientos ministeriales como los Perfiles y Competencias Profesionales en Salud, o documentos informativos sobre evaluación en educación superior como las Guías de Orientación para la Evaluación de Competencias en las pruebas Saber Pro del ICFES, son referentes posibles, para determinar las macro competencias a desarrollar en los estudiantes del programa.

Ejemplo No. 2:

Figura 11. Ejemplo No.2

Macro Competencia Genérica: Ciencia, Tecnología y Manejo de la Información: -Busca, procesa y analiza información procedente de fuentes diversas.
Macro Competencia Ciudadana: Pensamiento Sistémico -Comprende que los problemas y sus soluciones involucran diversas dimensiones y reconoce relaciones entre éstas.
Macro Competencia Específica: Medicina -Establece diagnóstico presuntivo, diferencial y definitivo de la condición de salud del individuo, la familia y la comunidad de acuerdo con la mejor evidencia disponible y teniendo en cuenta los determinantes sociales.

El segundo ejercicio que debe emprender el cuerpo profesoral es derivar de las macro competencias, un nivel de mayor discriminación de estas, listando micro competencias que le apunten al desarrollo del ser, el saber y el hacer, las cuales se incorporan como metas formativas en los programas de las actividades académicas. En otras palabras, se trata de contar al final del ejercicio con un listado de micro competencias clasificadas en cognitivas (pertinentes al saber), procedimentales (pertinentes al hacer) y actitudinales (pertinentes al ser), que den cuenta de los sistemas de valores y principios que subyacen la toma de decisiones en el campo profesional, la experticia en la ejecución de procesos propios de la disciplina, y el marco de conocimientos y referentes teóricos que respaldan el actuar profesional.

Ejemplo No. 3:

Figura 12. Ejemplo No. 3

Micro Competencia Genérica: Ciencia, Tecnología y Manejo de la Información: -Evalúa la confiabilidad, validez, exactitud, autoridad, perdurabilidad y punto de vista presente en varias fuentes de información. Saber-cognitiva
Micro Competencia Ciudadana: Pensamiento Sistémico -Utiliza matrices multifactoriales para analizar las causas y efectos de un problema. Hacer-procedimental

Micro Competencia Específica: Medicina

-**Crea** las condiciones de privacidad necesarias para que la exploración física del paciente se desarrolle teniendo en cuenta el respeto por la dignidad humana. **Ser-actitudinal**

¿Cómo evaluar el desarrollo de las competencias?

Es importante tener en cuenta que, el estándar de desempeño aceptable implica que el nivel de dominio que evidencia un estudiante respecto de una competencia se considera institucionalmente suficiente para graduarlo. En consecuencia, y teniendo en cuenta que el desarrollo de competencias es gradual, es necesario plantear momentos a lo largo del programa, en los que se reitera el ciclo de valoración y evaluación del nivel de dominio de las competencias, y de ser necesario, se proponen estrategias de acompañamiento, a fin de lograr que todos los estudiantes del programa hayan alcanzado los estándares de desempeño aceptables antes de graduarse del programa.

En cuanto a los niveles de dominio del desarrollo de competencias, las taxonomías resultan útiles para acometer esta tarea, sin embargo, no son suficientes, en tanto las rúbricas evaluativas requieren precisar además del nivel de dominio, descripciones claras del desempeño esperado en cada nivel, para poder de manera objetiva evaluar el grado de avance en el desarrollo de cada competencia, que evidencian los estudiantes del programa.

Ejemplo No. 4:

Figura 14. Ejemplo No. 4

-Evalúa la confiabilidad, validez, exactitud, autoridad, perdurabilidad y punto de vista presente en varias fuentes de información			
Excelente (4,5-5)	Bueno (4-4,4)	Satisfactorio (3,5-3,9)	Deficiente (0-3,4)
Registra variedad de fuentes de información primaria obtenidas de bases de datos o repositorios de reconocida trayectoria o que declaran de forma explícita su vinculación institucional y área temática. Las referencias proporcionan información clara sobre la autoría, fechas de publicación y el acceso a la fuente para consulta. Los autores citados son actuales y aportan puntos de vista relevantes para el tema consultado.	Registra variedad de fuentes de información primaria obtenidas de bases de datos o repositorios de reconocida trayectoria o que declaran de forma explícita su vinculación institucional y área temática. Las referencias proporcionan información clara sobre la autoría, fechas de publicación y el acceso a la fuente para consulta. Los autores citados están desactualizados, aunque son relevantes para el tema consultado.	Registra poca variedad de fuentes de información, acudiendo especialmente a fuentes secundarias obtenidas de bases de datos o repositorios de reconocida trayectoria o que declaran de forma explícita su vinculación institucional y área temática. Algunas referencias proporcionan información clara sobre la autoría, fechas de publicación y el acceso a la fuente para consulta. Los autores citados están desactualizados, aunque son relevantes para el tema consultado.	Registra insuficientes fuentes de información, obtenidas de consultas en buscadores de internet. Las referencias son incompletas, no declaran la autoría, ni fechas de publicación, solo se proporciona el enlace web de consulta. No se cita a autores relevantes para el tema consultado.

Observe que los tres (3) primeros niveles de dominio (Excelente, Bueno y Satisfactorio). Los descriptores del desempeño en cada nivel muestran características que se consideran suficientes para una valoración positiva del indicador planteado. El descriptor del desempeño para el último nivel (Deficiente) describe las características de un desempeño que no es suficiente para obtener una valoración positiva en ese indicador. Por consiguiente, se puede inferir que el estándar aceptable del

desarrollo de la competencia *Evalúa la confiabilidad, validez, exactitud, autoridad, perdurabilidad y punto de vista presente en varias fuentes de información* es el nivel de dominio Satisfactorio.

¿Cómo se relacionan las rúbricas evaluativas con la evidencia del nivel de desarrollo de competencias?

Una vez el cuerpo docente del programa ha acordado los niveles de dominio de competencias, y definido el estándar aceptable de lo que corresponde a un desempeño suficiente para certificar el logro de la competencia, se propone la definición de evidencias de aprendizaje más pertinentes para que el estudiante pueda demostrar que efectivamente cuenta con la competencia. Las evidencias se corresponden con las instrucciones para la realización de actividades, tareas, o entrega de trabajos, pensadas desde la aproximación más auténtica a los contextos de desempeño del profesional en formación.

Una colección de evidencias de desarrollo de competencias, acumulada a lo largo del programa, además de permitir al docente observar, valorar y emitir un juicio con respecto al desarrollo de cada estudiante, permite al programa certificar el desarrollo de las competencias al momento de la graduación.

Las evidencias pueden estar constituidas por productos, como informes técnicos, maquetas, modelos, algoritmos, videos, narraciones, organizadores gráficos, ensayos, quizzes, exámenes -entre otros- a través de los cuales se pueda observar objetivamente el nivel de desempeño del estudiante. Otro conjunto posible de evidencias está relacionado con la observación directa del desempeño en situaciones reales o simuladas, como atención de pacientes, uso de equipos de laboratorio, ejecución de ejercicios corporales, exposiciones, en las cuales el estudiante demuestra la apropiación de procedimientos, actitudes y conocimientos.

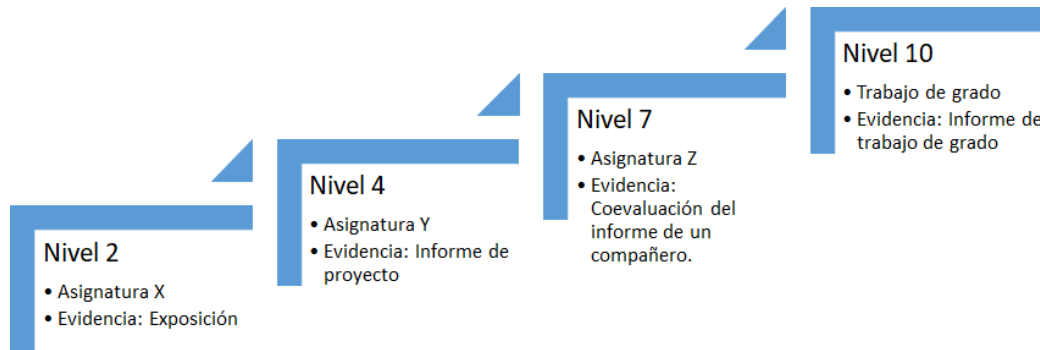
Cada evidencia o conjunto de evidencias puede ser valorado tomando como base las rúbricas definidas previamente y, por ende, proporcionará información sobre el nivel de desempeño de la competencia que ha adquirido el estudiante durante su proceso formativo. Además, esta valoración le sirve al profesor para evaluar el impacto de su trabajo docente, y al programa le permitirá autoevaluar la calidad de la formación proporcionada.

Ahora bien, se espera que la valoración de un indicador se realice más de una vez durante el plan de estudios, ajustando la expectativa de resultados satisfactorios -es decir, el estándar aceptable de dominio de competencia- al progreso gradual del desarrollo de la competencia, pues a medida que transcurren las experiencias de aprendizaje del proceso formativo, el estudiante va afinando y mejorando gradualmente su dominio.

Ejemplo:

Utilicemos la competencia: *Evalúa la confiabilidad de las fuentes de información*. El desarrollo de la misma podría valorarse en diferentes momentos del plan de estudios y a través de diferentes evidencias. Lo que sería algo como:

Figura 15. Evidencias del Desarrollo de Competencia Enfoque Gradual



En segundo semestre en una actividad académica se solicita al estudiante realizar una exposición sobre una temática específica, allí podría estarse valorando que el estudiante incluya las fuentes consultadas en la presentación.

Posteriormente, en cuarto semestre en otra actividad académica se le solicita al estudiante ejecutar un proyecto de aplicación y la evidencia puede ser un informe, en el cual de igual manera se puede valorar la confiabilidad de las fuentes, esta vez con un mayor nivel de rigor.

En séptimo semestre en otra actividad académica, mediante un ejercicio de coevaluación se solicita al estudiante que valore la confiabilidad de las fuentes en el escrito entregado por un compañero.

Finalmente, en décimo semestre en el desarrollo de su trabajo final, en la valoración proporcionada al informe, se incluye este mismo indicador.

La integración de todas estas valoraciones permitirá observar si el estudiante es capaz de Evaluar la confiabilidad de las fuentes de información, tanto para la producción de sus evidencias como en las producciones de otros.

Es importante resaltar que la valoración del desarrollo de competencias puede hacerse a través de experiencias de aprendizaje vinculadas formalmente con actividades académicas en el plan de estudio, o con espacios y experiencias de aprendizaje en el contexto macro curricular, como participación en semilleros de investigación, experiencias de movilidad nacional o internacional, vinculaciones a grupos culturales o deportivos, funciones en auxilias administrativas, y demás oportunidades previstas en el abanico de posibilidades que ofrece la institución para la formación integral.

3.6 CONSIDERACIONES FINALES

Para finalizar, es importante advertir que la calidad de un programa dependerá, en mayor medida, de la capacidad del cuerpo docente que hace parte del mismo, para llegar a acuerdos consensuados respecto de los diversos componentes que hacen parte de la propuesta curricular, y de llevar a las dinámicas relacionales entre profesores, estudiantes y objeto de estudio esos acuerdos. Por consiguiente, una formulación articulada de resultados de aprendizaje y competencias a desarrollar en el programa es un elemento en una sucesión de eventos a tener en cuenta al desplegar las decisiones curriculares que facilitan rutas flexibles de formación para los estudiantes, y promueven el desarrollo individual de las competencias requeridas para demostrar colectivamente el logro de los resultados de aprendizaje esperados.

REFERENCIAS

- Bogoya, D. (2000) Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto. En D. Bogoya et al (Editores), Competencias y proyecto pedagógico. Universidad Nacional de Colombia.
- Bunk, G.P. (1994) La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales. Revista Europea. I (1994). Pág. 46-55.
- Cano García, M. E. (2008) La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. Revista de Currículo y formación de profesorado. 12(3). Pág. 1-16.
- Silva, A. R., & Torres, E. C. (2005). La formación de competencias ciudadanas. Asociación Colombiana de Facultades de Educación, ASCOFADE.
- Ministerio de Educación Nacional (25 de julio de 2019) Decreto 1330 de 2019. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (19 de noviembre de 2020) Resolución 021795 de 2020. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-402045_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2004) Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2020) Guía de orientaciones Saber Pro 2020. Módulos de competencias genéricas. <https://www2.icfes.gov.co/documents/20143/1891934/Guia+de+orientacion+de+Modulos+genericos+Saber+Pro-2020.pdf/a0f24d6f-d82e-cf94-0c1b-2c6fb3acdcb0?t=1597776761084>
- Ministerio de Educación Nacional (diciembre de 2009) Un Instrumento para intercambios académicos. Educación Superior. Boletín Informativo No. 13. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-92779_archivo_pdf_Boletin13.pdf
- O' Neill, G. & Murphy, F. (2010). Guide to Taxonomies of Learning. University College Dublin. <https://www.ucd.ie/t4cms/ucdtla0034.pdf>
- Tobón, S. (2013) Formación integral y competencias. Pensamiento Complejo, Currículo, Didáctica y Evaluación. Ecoe Ediciones.
- Universidad Industrial de Santander (2010). Acuerdo de Consejo Académico No. 225 de septiembre 22 de 2010. Por el cual se establecen los lineamientos para la creación, modificación, reforma y extensión de los programas académicos. http://ead.uis.edu.co/acreditacion/documentos_tec/Acuerdo%20225%20de%202010C.A%20Establecen%20lineamientos%20para%20la%20creaci%C3%B3n%20y%20extensi%C3%B3n%20de%20los%20programas%20acad%C3%A9micos.pdf
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). IDEA CLAVE 11. Evaluar competencias es evaluar procesos en la resolución de situaciones problema. En: 11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias. Ed. Graó, 4ª reimpresión 2008. Barcelona España. ISBN: 978-84-7827-500-7
- Zúñiga, L.E. (2003). Metodología para la elaboración de normas de competencia laboral. Bogotá: SENA.

4 CAPITULO 4. DIRECTRICES DE CRÉDITOS ACADÉMICOS Y ACTIVIDADES ACADÉMICAS

Este capítulo busca orientar las decisiones que deben abordar los programas respecto de la asignación de créditos académicos, y en consecuencia, la valoración del tiempo que destina el estudiante al desarrollo de las actividades académicas para alcanzar los resultados de aprendizaje esperados, aspecto de vital importancia para el diseño y rediseño de programas académicos en coherencia con los lineamientos institucionales referidos a la formación integral, la flexibilidad y la internacionalización.

Si bien ha sido un tema que se ha venido trabajando al menos desde el año 2003 dada la normativa surgida en ese momento, hoy nuevamente toma relevancia y debe ser replanteado ante el nuevo reto que le plantea la sociedad actual a las instituciones de educación superior de ofrecer una educación con una nueva mirada en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, que permitan la formación de profesionales integrales, globales, versátiles y autónomos, provocando la actualización del Modelo Pedagógico Institucional y despertando una preocupación nacional por responder a las exigencias de calidad en la educación al establecer lineamientos nacionales a partir del Decreto 1330 de 2019 y normativa posterior.

4.1 PROPÓSITO

Apoyar el diseño y rediseño de programas académicos que, al atender a la normativa vigente y los lineamientos institucionales, mantengan una exigencia coherente con los resultados de aprendizaje que se busca alcanzar en los estudiantes. Los programas académicos así formulados contribuirán a la formación de la autonomía y responsabilidad en el estudiante al permitirle tomar decisiones sobre su ruta formativa, y habilitan su tránsito expedito tanto al interior de la institución como interinstitucionalmente, además, les permite aprovechar la riqueza de los programas de la universidad, y nutrirse de experiencias académicas fuera de ella.

4.2 CONCEPTUALIZACIÓN

Parte importante del diseño o rediseño de un programa de formación es la estructuración y organización de las actividades académicas, de forma que se conciba un proceso formativo que dé cabida a rutas de aprendizaje flexibles para los estudiantes y que contribuya a su formación integral e interdisciplinar.

En esta etapa del diseño o rediseño del programa se deben determinar las actividades académicas que se proponen para que el estudiante alcance los resultados de aprendizaje definidos, y planificar la forma en que éstas interactúan y se complementan. Esta configuración, como se menciona en el Modelo Pedagógico Institucional, debe garantizar que cada etapa y componente del proceso formativo contribuya a la formación de competencias “genéricas, ciudadanas y específicas que le permitirán al estudiante, al terminar el programa, demostrar el nivel de competencia asociado a los resultados de aprendizaje”.

En la estructuración de las actividades académicas se debe, entre otras, precisar el tiempo de trabajo que se espera que cada una de estas actividades le demande al estudiante y expresarlo en créditos académicos.

Para apoyar esta etapa es importante tener claridad en los siguientes conceptos:

4.2.1 COMPONENTES FORMATIVOS

Son los elementos del programa académico que están estructurados, organizados, integrados e interrelacionados y que soportan el proceso formativo del estudiante desde su ingreso hasta su egreso. Es la forma de sistematizar los procesos de aprendizaje y el acompañamiento de los estudiantes y que reconoce las diferencias de la población que ingresa, principalmente asociado a variables demográficas, académicas y culturales (Velandia, 2021).

Algunos de estos elementos son: plan general de estudios, aspectos y experiencias para la formación integral, actividades académicas, resultados de aprendizaje, perfil de egreso, perfil del aspirante y requisitos de grado.

4.2.2 PLAN DE ESTUDIOS

La Resolución 21795 de 2020 del Ministerio lo define como

El modo y el conjunto de medios en que se despliegan los propósitos u objetivos en la trayectoria o trayectorias posibles del estudiante en el proceso formativo. El plan general de estudios deberá especificar, en coherencia con la modalidad o modalidades y el lugar o lugares de desarrollo del programa académico, los requerimientos de interacción entre estudiante y profesor, lo cual se refleja en la dedicación del estudiante en tiempo al programa, con el fin de lograr los resultados de aprendizaje establecidos, y en cumplimiento con las políticas de créditos académicos definidas institucionalmente.

4.2.3 EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE

Es el conjunto de experiencias que ofrece la Universidad a nivel macro, meso y micro curricular que contribuyen a la formación integral del estudiante y tienen como fin el logro de los resultados de aprendizaje del programa académico. Estas experiencias se refieren a cualquier “actividad, interacción, curso, programa u otra experiencia en la que tiene lugar el aprendizaje” Obeleagu, Abass y Adeshina (2019). Dichas experiencias pueden ocurrir en ambientes de aprendizaje áulicos³ o no áulicos, murales o extramurales como lo establece el Modelo Pedagógico, además pueden tener o no equivalencias en horas contabilizadas dentro de los créditos académicos y no necesariamente conducen a una evaluación sumativa.

³ “El ambiente de aprendizaje áulico, como su nombre lo indica, es aquel en el que se desarrollarán las actividades de enseñanza dentro del salón de clase”. Instituto Superior de Estudios Psicológicos. <https://www.isep.es/actualidad/conducta-y-ambiente-aula/>

4.2.4 ACTIVIDADES ACADÉMICAS

Son las experiencias de aprendizaje establecidas en el plan de estudios de un programa académico encaminadas a que el estudiante alcance los resultados de aprendizaje previstos; cuentan con una equivalencia en créditos académicos y pueden ser evaluadas. “Estas experiencias interactúan en forma planificada y se desarrollan de forma sincrónica o asincrónica, presencial o virtual, de acuerdo con las metodologías previstas y la modalidad o modalidades de desarrollo del programa académico”. (Resolución 21795 de 2020).

Cada programa académico complementará el modelo pedagógico institucional teniendo en cuenta las particularidades de las didácticas específicas empleadas en la disciplina o área de conocimiento, garantizando la planificación de actividades, experiencias y ambientes de aprendizaje desde una perspectiva constructivista, centrada en el estudiante, que implique el uso de metodologías activas y que demande un compromiso tanto cognitivo como en la acción del estudiante que le permitan demostrar el desarrollo integral de conocimientos, destrezas y actitudes. Teniendo presente lo anterior, estas actividades están orientadas a propiciar aprendizajes profundos para la apropiación de conceptos, en diálogo con las prácticas vinculadas a lo que será el futuro desarrollo profesional de los estudiantes.

Las actividades académicas son unidades básicas de organización curricular en el plan de estudios que pueden ser clasificadas de diversas maneras atendiendo a características tales como su exigibilidad, su temporalidad, su metodología, entre otras. Esta clasificación se define más adelante.

Cada actividad académica es caracterizada por su tipología, intensidad horaria de trabajo del estudiante (con interacción con el profesor y de trabajo independiente) y su correspondiente número de créditos. Además, cuenta con una ubicación en el plan de estudios, sus metas de formación, sus estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Estas características se establecen dentro del *Programa de Actividad Académica*.

4.2.5 CRÉDITO ACADÉMICO

Constituye “la unidad de medida del trabajo académico del estudiante que indica el esfuerzo a realizar para alcanzar los resultados de aprendizaje previstos” (Decreto 1330 de 2019), y el desarrollo de sus competencias, concebidas integralmente. Es decir, es la unidad de medida del tiempo estimado que deben destinar los estudiantes a la realización de cada una de las actividades académicas que se establecen dentro de los planes de estudio de los programas de pregrado y posgrado, para lograr las metas formativas que le apuntan al desarrollo del ser, el saber y el hacer. Este tiempo incluye las horas de interacción del estudiante con el profesor, de forma sincrónica o asincrónica y las horas de trabajo independiente.

4.2.6 PERÍODO ACADÉMICO

Es definido por el Ministerio de Educación (2019) en el Glosario del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior – SNIES como el “conjunto sucesivo de semanas que de manera autónoma define y planea una institución de educación superior o un programa académico de la misma, en el

que se desarrolla un ciclo completo de los procesos académicos y administrativos, al inicio del cual los estudiantes deben refrendar o revalidar su matrícula y al final del cual el programa académico evalúa, confirma y actualiza la condición y el estado académico de sus estudiantes”.

El periodo académico puede ser de dos tipos, regular o especial, este último hace referencia a los periodos que se establecen entre los regulares con una duración inferior y con un calendario específico.

4.3 SISTEMA DE CRÉDITOS ACADÉMICOS UIS

4.3.1 VALORACIÓN DEL CRÉDITO ACADÉMICO

Un crédito académico equivale a cuarenta y ocho (48) horas de trabajo académico del estudiante⁴, durante un periodo académico, sean estas de interacción sincrónica o asincrónica con el profesor o de trabajo independiente del estudiante.

Horas de trabajo del estudiante con interacción con el profesor (HIP):

Teniendo en cuenta las diferentes modalidades en que puede desarrollarse el programa académico, las horas de trabajo del estudiante con interacción con el profesor se componen de las horas que se dedican al desarrollo de actividades académicas, donde hay una interacción sincrónica o asincrónica del estudiante y el profesor, es decir, que corresponden a las actividades presenciales que se desarrollan en las aulas, físicas o digitales, con el profesor, tales como clases magistrales, talleres, laboratorios, seminarios, cursos dirigidos, prácticas formativas entre otras, y las actividades no presenciales que son orientadas por el profesor fuera de las aulas tales como cursos semi y desescolarizados, retroalimentación y direccionamiento a los trabajos presentados y cuya realización puede ser mediada por herramientas digitales. Como se determinó, estas horas pueden ser sincrónicas (HIPS) o asincrónicas (HIPA).

Horas de trabajo independiente del estudiante (HTI)

Precisa el tiempo de trabajo autónomo del estudiante, en el que desarrollan actividades tales como consultas y lecturas, trabajos, elaboración de informes, preparación de evaluaciones y otras actividades que tienen como objetivo el fortalecimiento de la competencia de aprendizaje autónomo y las específicas planteadas por el programa académico, a partir de explorar e indagar nueva información y producir, profundizar o aplicar conocimientos sin acompañamiento docente. Este trabajo parte de un direccionamiento previo dado por el profesor, en el marco de las metas de aprendizaje de la actividad académica, lo cual significa que, dependiendo de la disciplina, el nivel de formación del programa y su modalidad, las actividades que se plantea desarrollar dentro de este tiempo de trabajo independiente han sido determinadas, estructuradas y articuladas por el profesor quien posteriormente las orienta, monitorea y evalúa.

⁴ Decreto 1330 de 2019 del Ministerio de Educación y Acuerdo 071 de 2003 Consejo Superior UIS

4.3.2 CONSIDERACIONES PARA LA VALORACIÓN DEL CRÉDITO ACADÉMICO

La valoración del trabajo académico del estudiante se establece durante el diseño curricular, a partir de un ejercicio coordinado, participativo y consensado de la unidad académico administrativa que administra el programa académico. Este ejercicio se fundamenta en los resultados de aprendizaje esperados, el nivel de formación del programa, la modalidad del programa, las estrategias curriculares y los criterios de formación integral, flexibilidad e interdisciplinariedad. La determinación de los créditos académicos de un programa y la estimación tanto de las horas de interacción del estudiante con el profesor, sincrónicas o asincrónicas, como de las horas de trabajo independiente o autónomo, requeridas para alcanzar los resultados de aprendizaje, no debe abordarse como una tarea mecánica guiada solamente por proporciones preestablecidas, sino basada en los requerimientos específicos del currículo, la naturaleza del proceso de aprendizaje, las características de los estudiantes, el entorno y las demás que se exponen a continuación:

1. La naturaleza de la actividad que se desarrolla, HIP o HTI, y si esta es sincrónica o no y si es teórica, práctica o teórico práctica.
2. En consonancia con lo anterior, el trabajo del estudiante debe ser estimado en función de la profundidad y complejidad de las competencias a desarrollar, el nivel de formación del programa, su naturaleza y modalidades de oferta.
3. La relación HIP: HTI debe considerar el nivel de desarrollo de la competencia de aprendizaje autónomo que se ha determinado debe haber alcanzado el estudiante en cada nivel de los programas de formación.
4. La estimación inicial del tiempo que un estudiante debe dedicar a cada actividad académica para avanzar en la consecución de los resultados de aprendizaje y desarrollar las competencias esperadas, debe ser revisada a partir de la retroalimentación de distintos miembros de la comunidad educativa, principalmente de los académicos y estudiantes.
5. La estimación de este tiempo se realizará sobre la base del tiempo promedio que un estudiante tipo necesitaría para alcanzar las competencias propuestas para la actividad académica, reconociendo con ellos los diferentes ritmos, estilos y estrategias de aprendizaje. Entendiendo por estudiante tipo lo que menciona Varela (2009): “perfil habitual del estudiante de una titulación determinada en un lapso de tiempo dado —e indefinido”.
6. La asignación de estos tiempos también considerará la integralidad del estudiante y respetará los tiempos requeridos para el desarrollo de todas sus dimensiones.
7. Esta estimación también debe considerar el rol que a partir del modelo pedagógico debe desempeñar el docente en el acompañamiento al estudiante, en el cual ya no es poseedor absoluto del conocimiento y debe transformarse en un tutor que a través del conocimiento del área disciplinar guía el proceso de aprendizaje, organizando secuencias de aprendizaje, con ambientes y experiencias diversos, adecuadas para el desarrollo de las competencias esperadas, y competente para evaluar los resultados.

Para determinar la proporción entre los dos tipos de actividad, horas de trabajo del estudiante con interacción con el profesor y horas de trabajo independiente del estudiante se han considerado relaciones con límites aceptables que se relacionan en las tablas 8 y 9. Sin embargo, es importante hacer énfasis que estas tablas son sólo un primer referente que debe ser revisado a la luz de las consideraciones anteriores y que la proporción que se establezca para las actividades académicas atenderá a su naturaleza y particularidades tales como referentes temáticos, tipo de actividad académica que se proyecta desarrollar, tipo de escenario o ambientes de aprendizaje en que se llevan a cabo y la metodología de enseñanza y evaluación, entre otras.

Tabla 8. Relación de horas de trabajo del estudiante con interacción con el profesor vs. de trabajo independiente según nivel de formación

NIVEL DE FORMACIÓN DEL PROGRAMA	MODALIDAD	RELACIÓN BASE HIP: HTI	
		Desde	Hasta
Técnico profesional	Presencial*	1:3	1:1
Tecnología Profesional Universitario	Distancia, virtual o combinada	1:5	1:1
Especialización Quirúrgica	Médico Presencial	1:1	5:1
Especialización Maestría Profundización	Presencial	1:3	1:1
	Distancia, virtual o combinada	1:5	1:1
Maestría Investigación	Cualquier modalidad	1:5	1:1
Doctorado	Cualquier modalidad	1:5	1:1

Tabla 9. Relación de horas de trabajo del estudiante con acompañamiento docente y de trabajo independiente según tipo de actividad académica y las características de su proceso pedagógico

TIPO O CARÁCTER DE LA ACTIVIDAD ACADÉMICA	RELACIÓN BASE HIP: HTI	
	Desde	Hasta
Actividades académicas del ciclo básico, profesional o de profundización.	1:3	1:1
Práctica (profesional o formativa en salud ⁵), actividades académicas donde prima el componente de formación práctico como talleres, laboratorios y deportes. Algunas de las actividades académicas que se incluyen dentro de esta categoría son: Internados (Medicina), Campo I y II (Geología), Prácticas pedagógicas, Consultorio Jurídico (Derecho), laboratorios, entre otras.	1:1	5:1

⁵ Práctica formativa en salud: Estrategia pedagógica planificada y organizada desde una institución educativa que busca integrar la formación académica con la prestación de servicios de salud, con el propósito de fortalecer y generar

TIPO O CARÁCTER DE LA ACTIVIDAD ACADÉMICA	RELACIÓN BASE HIP: HTI	
	Desde	Hasta
Trabajo de grado I en programas de pregrado.	1:8	1:2
Trabajo de grado II en programas de pregrado y otras opciones de grado de programas de especialización o maestrías de profundización	1:20	1:5
Trabajo de investigación de maestría de investigación y tesis de doctorado	1:11	1:5
Cursos de lengua extranjera intensivos.	1:1	3:1

En las tablas 8 y 9 se da un rango entre 1:3 y 1:1 para determinar la relación HIP:HTI de las actividades académicas más tradicionales de los programas académicos presenciales de la universidad. Las relaciones 1:3 y 1:1 se considerarán para aquellas actividades académicas que involucran un cambio o innovación en su metodología o las estrategias de enseñanza – aprendizaje utilizadas, por lo cual se espera su uso moderado y debidamente justificado. Las relaciones cercanas a 1:2 han mostrado que ofrecen un balance adecuado para el desarrollo de este tipo de actividades académicas y para el logro de las competencias que en ella se esperan obtener y se espera que la proporción global HIP:HTI para programas de pregrado presencial esté cercano a esta relación.

Las relaciones presentadas en la tabla 8 y 9 pueden darse a números no enteros, sin embargo, se sugiere que este tipo de relaciones se planteen indicando la relación con base en sus múltiplos enteros, por ejemplo, la relación 4HIP : 5 HTI.

Las unidades académicas justificarán las pautas y criterios diferentes a los institucionales que consideren pertinentes para establecer la distribución del tiempo de trabajo con acompañamiento directo del docente e independiente del estudiante de alguna de las actividades académicas que conformen el plan de estudios del programa académico, cuando estas diferencias atiendan a las competencias que se esperan desarrollar, las estrategias pedagógicas a utilizar, el área de formación de la disciplina o profesión; o a las recomendaciones y propuestas del o de los Consejos de Escuela

De acuerdo con las consideraciones expuestas anteriormente, también se concluye que el número de créditos que se determine para una actividad académica refleja solamente el tiempo que el estudiante dedica a su desarrollo y no guarda relación directa con el tiempo que demanda al docente en su planificación, acción, seguimiento y evaluación. Tampoco son indicadores del nivel de dificultad de la actividad académica, ni de su importancia dentro de la consecución de los resultados de aprendizaje.

competencias, capacidades y nuevos conocimientos en los estudiantes y docentes de los programas de formación en salud, en un marco que promueve la calidad de la atención y el ejercicio profesional autónomo, responsable y ético de la profesión. Decreto 2376 de 2010

4.3.3 ¿CÓMO CALCULAR LOS CRÉDITOS ACADÉMICOS?

4.3.3.1 *Cálculo de créditos académicos de la actividad académica*

Partiendo de la equivalencia mencionada del crédito académico, donde se determinó que un (1) crédito equivale a 48 horas de trabajo del estudiante, la pregunta orientadora para la asignación de créditos a cada actividad académica puede ser: ¿cuánto tiempo requiere un estudiante para el logro de las competencias previstas para la actividad académica? (Proyecto Estradi, 2019).

Partiendo de esta pregunta se determina el total de horas de actividad o trabajo académico que una actividad académica involucra, realizando la sumatoria del número de horas que se espera que el estudiante dedique a las actividades con acompañamiento docente, sincrónicas y asincrónicas, y el número de horas de actividad independiente. Los créditos académicos se calculan multiplicando el total de horas de trabajo académico semanal por el número de semanas de duración de la actividad académica, dividiendo el resultado entre 48, y aproximando al dígito inferior o superior cuando se obtienen fracciones de él, sin embargo, se sugiere que la totalidad de las horas de trabajo académico del estudiante asociadas a una actividad académica sean consolidadas como un número múltiplo de 48 para procurar una verdadera equivalencia entre el total de horas del programa y el total de créditos.

Sobre la base de períodos académicos de 16 semanas calendario, (más periodo para exámenes y evaluación), el cálculo de los créditos de cada actividad académica realizada en el período académico por el estudiante, se realizará sobre 16 semanas. Algunas actividades académicas que se desarrollen en períodos de vacaciones o por programaciones especiales de las unidades académicas, pueden hacerse equivalentes a actividades de períodos regulares, con base en la intensificación del tiempo de dedicación semanal.

En el caso de los programas que tienen periodos académicos de duración diferente, el cálculo de créditos se hará igualmente sumando las horas de trabajo del estudiante con interacción con el profesor (HIP) más las horas de trabajo independiente del estudiante (HTI) y dividiendo por 48 horas de dedicación en el periodo. El Anexo 2 muestra algunos ejemplos de estos cálculos.

Los programas académicos de pregrado y posgrado del área de la salud deben considerar la normativa que regula la relación docencia-servicio en el cálculo de los créditos académicos de las actividades académicas de práctica formativa en salud. Según esta norma es posible considerar una intensidad semanal de trabajo del estudiante superior a las 48 horas.

4.3.4 CÁLCULO DE CRÉDITOS ACADÉMICOS DEL PROGRAMA ACADÉMICO

El número de créditos del Programa Académico será definido por cada una de las unidades académico administrativas que lo formulan y administran con base en los criterios planteados en el Proyecto Institucional, de tal manera que el estudiante logre desarrollar las competencias y alcanzar los resultados de aprendizaje definidos en el perfil de formación. Su cálculo se hace con base en la sumatoria de los créditos de la totalidad de las actividades académicas desarrolladas por el estudiante, requeridas para la obtención de su título.

El cálculo de los créditos de los programas debe tener en cuenta un máximo de dedicación de 48 horas a la semana para los componentes formativos, en el caso de los programas de salud el máximo es de 66 horas a la semana en los semestres donde las actividades desarrolladas son exclusivamente de práctica formativa.

La Tabla 10 muestra los rangos de créditos que se establecen institucionalmente, teniendo en cuenta la duración del programa y los niveles de formación:

Tabla 10. Número de Créditos por nivel del programa académico

NIVEL DE FORMACIÓN DEL PROGRAMA	DURACIÓN	RANGO DE NÚMERO DE CRÉDITOS
Técnico profesional	4 semestres	52 - 64
Tecnología	6 semestres	78 - 96
Profesional Universitario*	8 semestres	104 - 128
	9 semestres	117 - 144
	10 semestres	130 - 160
Especialización	2 semestres	25 - 30
	3-5 trimestres	
Especialización Médico Quirúrgica**	3-5 años	40-66 créditos <i>al año</i>
Maestrías de profundización	3 - 4 semestres	36-60
	6 - 8 trimestres	
Maestrías de investigación	4 semestres	50-60
Doctorado	8 semestres	80-100

* En el programa de medicina se debe hacer una revisión particular del total de créditos requerido para alcanzar los resultados de aprendizaje.

** El cálculo de los créditos de los programas de especializaciones Médico Quirúrgicas deben analizar y atender de forma detallada lo estipulado en el Artículo 15 del Decreto 2376 de 2010 del Ministerio de Salud, que indica que los turnos de los estudiantes en prácticas formativas no deben superar las 12 horas diarias y las 66 horas por semana.

Finalmente, frente a estos cálculos es importante mencionar que el número total de créditos de un programa de formación o de cada actividad académica que lo conforma es único, independiente de la modalidad del programa o de la actividad académica. De acuerdo con la modalidad varía la proporción entre horas de trabajo con acompañamiento docente y trabajo independiente del estudiante, más no el total de créditos. Estos créditos deben hacerse explícitos en los proyectos educativos del programa y en los programas de las actividades de formación.

4.4 TIPOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS

Las actividades académicas pueden ser clasificadas de acuerdo con diferentes variables:

- Exigibilidad y propósitos de formación

- Periodo académico donde se cursa
- Espacio y el tiempo de la interacción profesor - estudiante
- Tipo de componente
- Formato

4.4.1 ACTIVIDADES ACADÉMICAS POR SU EXIGIBILIDAD Y PROPÓSITOS DE FORMACIÓN

4.4.1.1 *Exigibles*

Son actividades académicas dentro del respectivo Plan de Estudios que son de obligatoria matrícula y aprobación para que el estudiante pueda optar al título profesional.

4.4.1.2 *Electivas*

Son aquellas actividades académicas que el estudiante puede seleccionar de la oferta que hace la universidad a través del programa al que pertenece, o de programas diferentes, con la finalidad de ofrecer una formación flexible, integral y transdisciplinar.

Las actividades académicas electivas pueden ser: electivas disciplinares, electivas transdisciplinares o electivas de formación integral

- **Electivas Disciplinares**

Son las actividades académicas propuestas por los programas académicos de la universidad que el estudiante puede elegir de acuerdo con su interés de profundizar en un área específica de su disciplina ya sea directamente relacionada con su profesión o complementarias a ella. A pesar de ser propuestas por el programa las electivas disciplinares pueden estar directamente relacionadas con la profesión y ser ofrecidas directamente por el programa o desarrollar competencias afines al campo de desempeño profesional y ser ofrecidas por programas académicos diferentes al cursado por los estudiantes, generalmente de su misma facultad.

- **Electivas Transdisciplinares**

Actividades académicas ofrecidas por programas diferentes al cursado por el estudiante que pertenecen a otras facultades, cuyo objetivo es la formación de competencias específicas que a pesar de no ser afines a su campo de desempeño disciplinar lo complementan y que el estudiante puede elegir para complementar su perfil profesional y desarrollar competencias para el trabajo transdisciplinar e interdisciplinar.

- **Electivas de Formación Integral**

Actividades académicas de libre elección ofrecidas en la universidad para el desarrollo integral del estudiante y el desarrollo de competencias no asociadas a un campo disciplinar como competencias genéricas y ciudadanas, entre otras.

4.4.2 ACTIVIDADES ACADÉMICAS EN EL PERIODO ACADÉMICO CURSADO

Las actividades académicas se caracterizan por la cantidad de créditos asignados, los cuales se establecen a partir del tiempo requerido por el estudiante para desarrollar las competencias que pretende formar. Estas actividades pueden ser organizadas para ser ofrecidas en periodos académicos regulares o en periodos académicos especiales, en cada caso la intensidad horaria semanal debe ser ajustada al tiempo establecido para estos periodos. De acuerdo con lo anterior las actividades académicas se pueden clasificar así:

4.4.2.1 *Regulares*

Son las actividades académicas que se programan para ser ofrecidas en periodos académicos regulares.

4.4.2.2 *Especiales*

Son actividades académicas que se programan para ser ofrecidas en periodos académicos de diferente duración a los regulares, por ejemplo, intersemestrales.

4.4.3 CARACTERIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD ACADÉMICA SEGÚN EL ESPACIO Y EL TIEMPO DE LA INTERACCIÓN

Cada actividad académica implica espacios definidos de interacción del estudiante con el profesor por lo cual, para cada actividad académica, deberá discriminarse el número de horas de acuerdo con las siguientes categorías.

- Espacio físico y sincrónico
- Espacio mediado por TIC y sincrónico
- Espacio mediado por TIC y asincrónico
- Híbrida

Estas características deben ser establecidas durante el diseño y rediseño del programa académico, no podrá variar con el cambio del periodo académico.

4.4.4 CARACTERIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD ACADÉMICA POR SUS COMPONENTES

4.4.4.1 *Componente Teórico*

Componente de la actividad académica en la cual el estudiante de manera activa atiende a las exposiciones, direccionamientos y orientaciones del profesor con el objetivo de desarrollar principalmente competencias cognitivas.

4.4.4.2 Componente Práctico de la actividad

Componente orientado a que el estudiante aplique los conocimientos teóricos, bajo la dirección del profesor, busca desarrollar principalmente competencias procedimentales.

4.4.4.3 Componente Teórico-práctico

Es una actividad académica que integra proporcional y coherentemente componentes teóricos y prácticos.

4.4.5 ACTIVIDADES ACADÉMICAS POR FORMATO

Esta tipología de las actividades académicas varía en función del formato que prevalezca, su variedad puede ir ampliándose y adaptándose en función de los procesos de innovación pedagógica y curricular.

4.4.5.1 Cátedra

Es una actividad académica en la cual se desarrollan competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales asociadas a una disciplina de formación combinando diferentes tipos de metodologías didácticas para el desarrollo de los objetivos de conocimiento tales como el método expositivo, el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas o en proyectos, los retos, entre otros.

4.4.5.2 Taller

Es una actividad académica en la cual grupos de trabajo desarrollan competencias procedimentales asociadas a una disciplina de formación, a partir de las competencias cognitivas y actitudinales adquiridas. Los ambientes de aprendizaje donde se desarrollan pueden estar provistos de herramientas y equipos que apoyan las actividades prácticas que se llevan a cabo.

4.4.5.3 Laboratorio

Es una actividad académica que busca la comprobación y experimentación a partir de la conjugación que puede hacer el estudiante de las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales en ambientes de aprendizaje provistos de equipos de cómputo o laboratorio.

4.4.5.4 Práctica

Actividades académicas que permiten un acercamiento del estudiante con el desempeño profesional. Las actividades desarrolladas recrean el ambiente del ejercicio de la profesión y permiten que el estudiante aplique a la realidad de una organización y refuerce y complemente los conocimientos, habilidades y destrezas aprendidas a lo largo de su formación profesional. Estas actividades incluyen la práctica formativa de los estudiantes de la Facultad de Salud y se abre como opción de formación para los demás programas de la Universidad.

Para el desarrollo de este tipo de actividad debe existir un convenio o acuerdo formalmente establecido entre la Universidad y las organizaciones públicas o privadas que acogen al estudiante, o que la práctica se lleve a cabo al interior de una unidad de la Universidad, de forma que se aseguren las condiciones de seguridad social de los estudiantes.

Los programas que incluyan este tipo de actividad dentro de su plan de estudios deben asegurar su realización para el estudiante. El estudiante puede realizar los contactos con una organización de su interés, con la cual no exista convenio o acuerdo con la universidad, para que sea aceptado como practicante, pero sólo hasta que la universidad analice la conveniencia de realizar un convenio con la institución y este convenio se formalice, el estudiante podrá realizar su práctica.

Aunque este tipo de actividad puede ser utilizada en cualquier periodo académico se recomienda que se incluya a partir de la mitad del plan de estudios.

4.4.5.5 Cátedra Especial

Actividad magistral participativa, transversal a todos los programas académicos de la universidad cuyo objetivo es fortalecer la formación integral de los estudiantes y en general de la comunidad universitaria. Es ofrecida por un grupo de expertos de la institución o externos, con amplia experiencia y conocimiento en los temas a tratar. El fortalecimiento de la formación integral se logra a partir de la construcción de un escenario participativo y activo para la reflexión y discusión que permite contrastar posturas frente a temas diversos de la actualidad institucional, científica, social, cultural y política de importancia e impacto social a nivel regional, nacional o internacional.

Se habla de actividad magistral porque se puede contar con hasta 350 participantes, entre estudiantes, profesores, y personal externo. Además, porque se espera que se generen espacios para sus componentes "lectio" (lección-lectura), "quaestio" (cuestión) y la "disputatio" (discusión-debate).

Estas cátedras pueden surgir en diferentes temáticas tales como:

Institucionales: Crear un espacio para interpretar, reflexionar, apropiar y vivir la identidad institucional. Ejemplo de ésta es la Cátedra UIS.

Salud y bienestar: apoya la formación integral del estudiante en su dimensión física, biológica y afectiva, se pueden abordar entonces temas de salud, espiritualidad, inclusión y diversidad tales como el autocuidado, hábitos y estilos de vida saludable, condición física, conocimiento de sí mismo y de los demás, proceso de aprendizaje y manejo del tiempo entre otros.

Social y humanístico: que aborda la dimensión ética, ciudadana, política y cultural. Busca desarrollar la capacidad de vivir "entre" y "con" otros, la preocupación por la creación, protección y conservación del patrimonio cultural y las memorias, generar una conciencia histórica, juicio político, sentido de lo público, ético y justo, y otros aspectos que lleven al participante a que "Consolide su responsabilidad social a través de la visión ética del mundo, que lo comprometa con el respeto de los derechos humanos, el cumplimiento de los deberes, la participación política, el obrar en justicia y la protección y el mejoramiento del medio ambiente".

Investigación, innovación y proyección social: presenta el producto de los trabajos de investigación y extensión que generen innovación científica, social y cultural de profesores y estudiantes de la universidad, quienes comparten el origen, desarrollo y prospectiva del trabajo desarrollado y cómo puede impactar la o las disciplinas en las cuales forman los diferentes programas académicos. Además de que la comunidad conozca estos desarrollos, se espera que los ponentes obtengan una realimentación de la comunidad que les sirva de insumo en la publicación que puede obtener como producto de su participación en la cátedra o en futuros trabajos que continúen su desarrollo.

La participación de los estudiantes en esta actividad puede ser haciendo uso de créditos destinados a electivas de formación integral o como una experiencia de formación integral libre de créditos. También se podrán tomar cátedras con características similares en universidades nacionales o internacionales mediante convenios para internacionalización en casa. La inclusión de una cátedra especial de otra institución se hará previa aprobación del consejo académico.

4.4.5.6 Actividad académica especial

Actividad académica que reconoce las competencias que desarrolla el estudiante al participar en la variedad de eventos académicos institucionales de impacto local, nacional e internacional y que generan un espacio de intercambio e integración sociocultural y un aporte a su formación integral.

Un evento será reconocido como actividad académica especial cuando:

- Los organizadores hayan presentado dicha solicitud al Consejo Académico y éste haya dado su aprobación.
- Los objetivos del evento sean coherentes con los principios y fines institucionales.
- El evento tenga en su programación un número no menor a diez (10) actividades académicas.

Los estudiantes que participen de este evento podrán solicitar el reconocimiento de un (1) crédito académico. Se entenderá que dicha actividad académica ha sido cursada y aprobada cuando el estudiante acredite la participación a un número no menor a diez (10) de las actividades que se programen en el evento, en tal caso se asignará como nota de la actividad 5.0, que se hará efectiva para el semestre académico en curso.

El Consejo de Escuela del programa que cursa el estudiante recibirá, verificará y reportará a la Dirección de Admisiones y Registro Académico para el registro de la Actividad académica Especial, la respectiva nota y la homologación como actividad académica electiva de formación integral.

4.4.5.7 Núcleos problémicos

Son actividades académicas que tienen como propósito desarrollar en los estudiantes competencias para el pensamiento sistémico, mediante el abordaje, durante un periodo académico, de determinadas situaciones o problemas pertinentes al ejercicio de una profesión, articulando saberes multidisciplinares a fin de proponer alternativas de comprensión, respuesta o satisfacción al vacío de conocimiento planteado por el problema o situación objeto de estudio.

4.4.5.8 Retos

Actividad académica que se basa en la estrategia “Aprendizaje basado en retos”. Busca generar un conocimiento disciplinar o interdisciplinar a partir de una problemática real, importante y pertinente, bien sea de una institución o de ciudad y región. El trabajo desarrollado en este tipo de actividad es principalmente colaborativo, busca que el estudiante, apoyado de un grupo docente interdisciplinario, parta desde el diagnóstico y definición del problema hasta la propuesta de soluciones reales cuya eficacia se probará en el entorno real. Este tipo de actividad académica busca la formación de competencias de investigación e innovación con apoyo de las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales de las actividades académicas que la acompañan durante el periodo académico donde se ofrece.

Puede ser concebida para integrar docentes y estudiantes de diferentes programas académicos y escuelas y debe contar con la participación de un tutor en la institución o comunidad que propone el reto o presenta el problema que se busca resolver. Se espera que la evaluación sea conjunta entre los docentes y quienes formulan el reto o presentan el problema.

4.4.5.9 Proyecto integrador

Actividad académica que busca promover la investigación formativa e integrar las competencias específicas, genéricas y ciudadanas que se desarrollan a través de las demás actividades académicas que se ubican en el mismo periodo académico para identificar, analizar y resolver un problema real o no, relacionado con la práctica profesional a partir de la concepción de un producto (bien o servicio), diseño, método, proceso, obra, artículo, entre otros. Para su desarrollo se debe identificar como eje central una de las actividades académicas del periodo académico y sus competencias, de allí se determina el tipo de problema a resolver; las otras actividades del periodo, y sus competencias, que se integrarán a la primera y servirán de apoyo para el desarrollo del proyecto.

El proyecto se desarrolla de forma grupal y es el grupo el que decide la situación específica a solucionar.

Aunque este tipo de actividad puede ser utilizada en cualquier periodo académico, se recomienda que se incluya a partir de la mitad del plan de estudios.

4.4.5.10 Trabajo de Grado

Actividad académica de fin de programa que integra las competencias desarrolladas a lo largo del programa académico para proponer aportes o alternativas de solución a problemas o necesidades de la región o el país.

En su desarrollo el estudiante tendrá la posibilidad de prepararse para su desempeño como profesional en el lugar de trabajo y específicamente:

- a) Aplicar el método científico a procesos de estudio y decisión.
- b) Diagnosticar problemas y necesidades utilizando las competencias adquiridas en la Universidad.

- c) Acopiar y analizar información para plantear soluciones a problemas y necesidades específicos.
- d) Desarrollar planes y ejecutar proyectos que le permitan demostrar sus capacidades y talentos, así como fortalecer la toma de decisiones.
- e) Profundizar en el conocimiento de un área temática o problema de interés.

El desempeño de los estudiantes en esta actividad permite tener una primera evidencia de la consecución de los resultados de aprendizaje del programa.

4.4.5.11 Seminario

Esta actividad académica es específica de los programas de maestría de investigación y doctorados y tiene como finalidad formar a los participantes para la investigación científica, desarrollando habilidades para la búsqueda, análisis y comprensión de resultados de investigación en áreas afines a su disciplina, identificación de problemas en su área de formación y la búsqueda de respuestas a preguntas claves que surjan en su proceso de solución y sustentándolas de forma teórica y metodológica en forma verbal y por escrito, y a identificar las relaciones del problema objeto de estudio con el contexto económico, político o social, a fin de enriquecer con una mirada de integralidad, el conocimiento para el grupo de estudiantes.

No hace parte del pregrado ya que allí se ajusta para ser una modalidad de trabajo de grado.

Los seminarios podrán diseñarse de modo que todos los estudiantes de maestría de investigación y doctorado, de una o varias unidades académicas, confluyan en un único curso, con el fin de favorecer la discusión pública de los avances realizados, el trabajo interdisciplinario y el fortalecimiento de competencias científicas. Lo anterior, teniendo presente que guarde relación con las líneas de investigación que ofrecen dichos programas.

Este seminario puede ser de dos tipos: de investigación o aplicación.

4.4.6 OTRAS CLASES DE ACTIVIDADES ACADÉMICAS

4.4.6.1 Actividad académica dirigida

Se determina que una actividad académica es dirigida cuando se ofrece individualmente y sin asistencia regular a clases, a estudiantes que se encuentren en el último nivel de carrera bajo la orientación, dirección y supervisión de un profesor, durante un período académico. Esta actividad es una concesión que puede dar o no la Universidad.

4.4.6.2 Actividad académica de servicio

Una actividad académica se considera de servicio cuando son ofrecidas por unidades académicas diferentes a la que está adscrito el programa académico.

4.5 INTEGRALIDAD DEL CURRÍCULO

Es compromiso de la Universidad el diseño y rediseño de currículos integrales, lo cual asume como lo define el Acuerdo 02 de 2020 del CESU, la integralidad del currículo es la capacidad del programa académico para demostrar que los aspectos curriculares contribuyen a la formación en valores, actitudes, aptitudes, conocimientos, métodos, capacidades y habilidades, de acuerdo con el estado del arte y con el ejercicio de la disciplina, profesión, ocupación u oficio, y que busca la formación integral del estudiante en coherencia con la misión institucional y los objetivos propios del programa académico.

4.5.1 COMPONENTES CURRICULARES

Los programas de la Universidad Industrial de Santander tendrán dos tipos de componentes curriculares: el obligatorio y el flexible.

4.5.1.1 Componente Obligatorio

Este componente estará constituido por las actividades académicas exigibles tanto de formación disciplinar o profesional como por actividades académicas que apoyen la formación integral del estudiante en aspectos sociales, humanísticos y de bienestar físico.

4.5.1.2 Componente Flexible

Este componente atiende a las necesidades de profundización profesional, de desarrollo de competencias para el trabajo transdisciplinar e interdisciplinar y de formación integral en áreas de interés del estudiante.

El diseño de programas de pregrado flexibles, transversales y transdisciplinares orientados a la formación integral deben atender a:

- Créditos por nivel: de 13 a 16 créditos por semestre (para el caso de programas con periodos académicos de 16 semanas). En caso de programas con periodos académicos de diferente número de semanas, el total de horas de dedicación estudiantil al programa no debe superar las 48 horas semanales, excepto en los programas de la facultad de salud en donde el número de horas semanales máximo será de 66 para las actividades académicas correspondientes a prácticas formativas en salud.
- El componente flexible debe contener entre un 11 y 14% de los créditos del programa.
- Debe existir una oferta del programa en todas las clases o tipologías de actividades académicas electivas: disciplinares, transdisciplinares y de formación integral, es decir, la oferta no puede ser nula en alguna de ellas.
- Todos los programas de formación de pregrado deben incluir el componente de formación integral obligatorio, las actividades académicas que lo componen serán definidas de forma específica mediante acuerdo del Consejo Académico y evolucionarán de acuerdo con las

condiciones del contexto. Este componente buscará el desarrollo competencias genéricas, ciudadanas, competencias comunicativas de nivel superior en lengua nacional y extranjera en espacios multiculturales, además de formar para la búsqueda del bienestar físico y la calidad de vida. Lo anterior, con el fin de dar al perfil de los profesionales la impronta de la Universidad Industrial de Santander.

En el proyecto educativo del programa, la propuesta curricular debe considerar un espacio de formación integral y flexible en las proporciones mostradas en la siguiente tabla.

Tabla 11. Rango de créditos para la formación integral y flexible de los planes de estudios

TIPO DE ACTIVIDAD	Rango % de Créditos del programa propuesto
Electivas (Componente flexible)	
Disciplinar	5-6%
Transdisciplinar	2-3%
De Formación integral	4-5%
Obligatoria Formación Integral	7-8%
<i>Total créditos electivos y de formación integral</i>	<i>18-22%</i>

- Desarrollar el programa según la duración establecida en el respectivo PEP. En concreto, no se deben considerar rutas críticas⁶ con más del 60% de duración del programa. Adicionalmente, una sola actividad académica no debe ser requisito para más de dos actividades académicas.
- En los requisitos de graduación de los programas académicos de pregrado (profesional universitario), se pueden considerar esquemas en los cuales no sea obligatorio desarrollar un trabajo de grado y en su lugar, reemplazarlo por actividades académicas circunscritas a periodos académicos.

En el diseño y rediseño de programas de posgrado las unidades académico administrativas deben tener las siguientes consideraciones:

- Se deben desarrollar estrategias y actividades académicas para la formación integral.

⁶ Ruta Crítica: Se denomina ruta crítica a la duración en periodos calendario de la cadena más larga de actividades académicas con dependencia una de otra, esta dependencia debida a los requisitos y co-requisitos que se establecen en ellas. La ruta crítica determina el tiempo mínimo de permanencia de un estudiante ya que debido a la mencionada dependencia puede hacer que un estudiante no pueda avanzar en su proceso de formación y retrasar la obtención de su título. Un ejemplo de esta ruta crítica es la conformada por las actividades de aprendizaje cálculo 1-cálculo 2-cálculo 3- ecuaciones diferenciales que forman una cadena de 4 semestres.

- Créditos por semestre: máximo 16 créditos por semestre. Se exceptúan los programas de la facultad de salud, que de acuerdo con la normativa nacional pueden tener hasta 66 créditos anuales si durante estos periodos se llevan a cabo prácticas formativas en salud.
- En el caso de maestrías de investigación y doctorado el mínimo será de 12 créditos por semestre.
- Se debe considerar estrategias o acciones para el tránsito flexible de los estudiantes por su plan de estudios, teniendo en cuenta el componente electivo.
- El proyecto educativo del programa debe incluir actividades académicas interdisciplinarias y transdisciplinarias.
- Los programas de posgrado preferiblemente ofrecerán actividades académicas de 3 o 4 créditos que puedan ser cursadas por estudiantes de diferentes programas (con validación del código de actividad idéntica en Sistema de Información Académico sin necesidad de homologación).
- En los planes de estudio de los programas de especialización y maestría de profundización, si se considera el desarrollo de un trabajo de grado se deberá incluir las actividades académicas que permitan la elaboración de los trabajos de aplicación.
- En los planes de estudio de los programas de especialización médico-quirúrgicas, se deberá incluir las actividades académicas que permitan la elaboración de los trabajos de investigación, desde el segundo año.
- En los planes de estudio de los programas de maestría de investigación, se deberá incluir las actividades académicas que permitan la elaboración de los trabajos de investigación, desde el tercer nivel.
- En los planes de estudio de los programas de doctorado, se deberá incluir las actividades académicas que permitan la elaboración de la tesis doctoral, desde el quinto nivel.

4.6 SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LOS CRÉDITOS ACADÉMICOS DE LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS Y EL PROGRAMA

De acuerdo con lo establecido en la normativa nacional, cada programa académico debe diseñar estrategias de seguimiento y evaluación a la proporción establecida en horas de interacción entre estudiante y profesor para los créditos académicos definidos en el plan general de estudios y de acuerdo con la modalidad o modalidades del programa académico. Igualmente se hará seguimiento a las horas de interacción entre estudiante y profesor, en las actividades dedicadas al componente teórico, teórico-práctico y práctico. El registro que se realice de esta actividad constituirá parte integral del sistema de gestión de calidad del programa y de los informes de autoevaluación de los mismos.

ANEXO 2. EJEMPLO DE CÁLCULO DE CRÉDITOS DE UNA ACTIVIDAD ACADÉMICA

Tabla 12. Ejemplo de número de créditos obtenidos para una actividad académica al variar la relación de horas de trabajo independiente del estudiante y de horas de trabajo del estudiante con interacción con el profesor e y el número de semanas de clases del periodo académico.

HIP:HTI	HIP	HTI	Total horas/semana	Número de semanas	Total horas semestre	Total / 48 =Créditos
1:1	3	3	6	16	96	2
	6	6	12	16	192	4
	9	9	18	16	288	6
1:1,25	4	5	9	16	144	3
1:1,5 o 2:3	6	9	15	16	240	5
	12	18	30	16	480	10
1:2	1	2	3	16	48	1
	2	4	6	16	96	2
	3	6	9	16	144	3
	4	8	12	16	192	4
	5	10	15	16	240	5
	6	12	18	16	288	6
	7	14	21	16	336	7
	10	20	30	16	480	10
	12	24	36	16	576	12
	8	16	24	18	432	9
	16	32	48	18	864	18
1:2,5 o 2:5	6	15	21	16	336	7
	8	40	48	17	816	17
1:3	3	9	12	16	192	4
	6	18	24	16	384	8
	9	27	36	16	576	12
	12	36	48	16	768	16
	2	6	8	18	144	3
	6	18	24	18	432	9
	8	24	32	18	576	12
	10	30	40	18	720	15

HIP:HTI	HIP	HTI	Total horas/semana	Número de semanas	Total horas semestre	Total / 48 =Créditos
	12	36	48	18	864	18
1:4	3	12	15	16	240	5
	6	24	30	16	480	10
	9	36	45	16	720	15
	8	32	40	18	720	15
1:5	1	5	6	16	96	2
	2	10	12	16	192	4
	3	15	18	16	288	6
	4	20	24	16	384	8
	5	25	30	16	480	10
	6	30	36	16	576	12
	7	35	42	16	672	14
	8	40	48	16	768	16
	4	20	24	18	432	9

Los ejemplos aquí realizados no son exhaustivos de todas las posibles relaciones que derivan en un número de créditos entero.

REFERENCIAS

- Angulo & Velandia S.A.S. (2021). Glosario de términos. Recuperado 20 junio, 2021, de <https://www.universidad.edu.co/glosario-para-comprender-mejor-el-sac-y-la-vida-universitaria/>
- Beneitone, P.(2019) Internacionalización del currículo: estudio de casos en universidades argentinas. TESIS: DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES. Universidad de los Andes Ecuador.
- Garmedia, M., Aranzábal, J. G., Fuentes, J. I. B., & Elozegi, K. Z. (2006). ¿Cuánto tiempo necesita invertir el alumnado para el aprendizaje de una asignatura?: estimación de los créditos ECTS de una asignatura de primer curso de ingeniería. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (57), 271-286.
- LAVIGNE, R. de (2003). Los créditos ECTS y métodos para su asignación. http://www.cps.unizar.es/docs/2006/2006_01_26_metodos.pdf .
- Mohamed, Z. B. (2006). Managing Student learning Time for Effective learning. In First National Conference on Technical Education.
- Obeleagu, O. U., Abass, Y. A., & Adeshina, S. (2019). Sentiment Analysis In Student Learning Experience. In 2019 15th International Conference on Electronics, Computer and Computation (ICECCO) (pp. 1-5). IEEE.
- Unión Europea. Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura (Comisión Europea), Guía de uso del ECTS 2015
- Varela, J. L. M. (2009). La aplicación del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos. Consideraciones sobre la noción de carga de trabajo y los procedimientos de cálculo I/Application of the European Credit Transfer System. The Notion of Workload and its Estimation. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 381-401.

5 CAPÍTULO 5. MODALIDADES DE LOS PROGRAMAS ACADÉMICOS

5.1 ANTECEDENTES

El Decreto 1330 de 2019 y la correspondiente Resolución 21795 de 2020 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) introdujeron modificaciones importantes en lo concerniente a la obtención, modificación y renovación del registro calificado de los programas académicos de educación superior, reglamentando las condiciones de calidad que deben cumplir los programas. En general, ambos documentos indican que, la definición de estas condiciones de calidad debe hacerse en coherencia entre otras, con “las distintas modalidades (presencial, a distancia, virtual, dual u otros desarrollos que combinen e integran las anteriores modalidades)”. Por lo anterior es importante definir unos lineamientos institucionales respecto a las modalidades y así mismo, precisar las modalidades bajo las cuales se pueden plantear programas académicos en la Universidad.

El presente documento inicia con la definición de modalidad adoptada institucionalmente, posteriormente, se caracteriza el Ambiente de Aprendizaje que habrá de ser construido en la Universidad y finalmente, se determinan las dimensiones que caracterizarán cada una de las modalidades de oferta de los programas académicos en la UIS.

5.2 CONCEPTUALIZACIÓN

5.2.1 MODALIDAD Y METODOLOGÍA

La Universidad Industrial de Santander acoge la definición establecida por el Decreto 1330 de 2019 en su artículo. 2.5.3.2.2.5.

“**Definición de modalidad.** Es el modo utilizado que integra un conjunto de opciones organizativas y/o curriculares que buscan dar respuesta a requerimientos específicos del nivel de formación y atender características conceptuales que faciliten el acceso a los estudiantes, en condiciones diversas de tiempo y espacio.”

Igualmente acoge lo definido por el mismo decreto en su Artículo 2.5.3.2.2.6 como: “**Definición de metodología.** Es un conjunto de estrategias educativas, métodos y técnicas estructuradas y organizadas para posibilitar el aprendizaje de los estudiantes dentro del proceso formativo.”

Las diferentes modalidades en que podrán ser ofrecidos los programas académicos de la UIS se establecen en coherencia con el Proyecto Institucional y el Modelo Pedagógico, la tradición de los programas ofrecidos y su capacidad de innovación, y la concepción institucional de ambiente de aprendizaje.

5.2.2 AMBIENTE DE APRENDIZAJE

Los ambientes de aprendizaje, llamados también ambientes de educación o ambientes educativos son los escenarios que se construyen estratégicamente a partir de un conjunto de recursos físicos y simbólicos y bajo las apuestas y lineamientos institucionales expresados en el modelo pedagógico,

donde el estudiante interactúa con sus compañeros, profesores y/o contenidos de aprendizaje para el descubrimiento, comprensión y aplicación del conocimiento. En los ambientes de aprendizaje se llevan a cabo las actividades de aprendizaje y se implementan estrategias de enseñanza que permiten el desarrollo de las competencias genéricas, ciudadanas y específicas para el logro de los resultados de aprendizaje previstos en el programa académico.

De acuerdo con lo establecido en el modelo pedagógico institucional, los ambientes de aprendizaje no se circunscriben únicamente a las aulas, presenciales o no presenciales, y deben ser constructivistas, colaborativos, centrados en el estudiante y flexibles y activos.

5.3 DIMENSIONES QUE CONFIGURAN LAS MODALIDADES

Las dimensiones que determinan la definición de las modalidades en la universidad son el espacio y el tiempo en que se desarrolla la interacción profesor - alumno, como lo proponen Tiffin, T. Rajasingham, L, 1997; Duarte, JM, 2000 citados por la RedUnete (2020) en el documento de Recomendaciones para fomentar la calidad en prácticas educativas mediadas por tecnologías digitales. Como se expresa en este documento la definición de las modalidades del Decreto 1330 “no solo se reduce a un asunto bidimensional, sino que cada una activa un conjunto de opciones organizativas y/o curriculares como establece el Decreto”.

Dimensión temporal de la interacción entre los docentes y estudiantes. Sincrónico / Asincrónico

Se define la sincronía como la interacción en la cual el profesor y el estudiante coinciden en el mismo tiempo pudiendo o no encontrarse en el mismo espacio.

En contraposición, la asincronía se refiere a una interacción en la que profesor y estudiante no coinciden en el tiempo y se comunican a través de alguna tecnología dispuesta para el fin.

Dimensión Espacial de la Interacción. Físico / En línea

- Espacio de interacción físico: Se requiere de un espacio físico para la interacción del profesor y el estudiante. Como lo menciona el modelo pedagógico este espacio físico puede ser diferente al salón de clase y puede estar ubicado fuera de la institución.
- Espacio de interacción en línea: La interacción entre el estudiante y el profesor no sucede en un espacio físico, se da a través de tecnologías de información y comunicación.

De la combinación que se haga de estas dimensiones se deriva una modalidad, esta modalidad da respuesta a un conjunto de opciones organizativas y/o curriculares como lo menciona su definición. Es decir, la definición de la modalidad de un programa es el resultado de la configuración microcurricular que se diseña para alcanzar los resultados de aprendizaje propuestos para un programa académico.

5.4 MODALIDADES ADOPTADAS

A partir de las dimensiones expuestas anteriormente, lo dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional en el Decreto 1330 de 2019 y el principio de flexibilidad que orienta el diseño curricular, la Universidad Industrial de Santander considera las modalidades, presencial, dual, a distancia, virtual y combinada para la definición y estructuración de sus programas educativos.

Es importante tener en cuenta que las tecnologías de la información y la comunicación transforman la educación y pueden enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, es posible su integración a las modalidades acogidas por la universidad para apoyar el aprendizaje significativo de los estudiantes.

5.4.1 MODALIDAD PRESENCIAL

En la modalidad presencial, predominan las actividades de aprendizaje que para el logro de sus competencias requieren de una relación de horas de trabajo del estudiante con interacción con el docente (HIP) significativa frente a las horas de trabajo independiente del estudiante (HTI). La interacción entre el profesor y el estudiante es principalmente síncrona (entre 80 y 100%) y se desarrolla mayoritariamente en un espacio físico (entre 80 y 100%^{*}). Estos tiempos y espacios físicos son pre-establecido por la institución dentro del plan de estudios y la población a atender tiene la disponibilidad de recursos para adaptarse a dichas condiciones.

5.4.2 MODALIDAD A DISTANCIA

En la modalidad a distancia la población a atender generalmente presenta un contexto de aprendizaje limitado en tiempo y recursos tecnológicos. La relación HIP: HTI de las actividades académicas que se proponen para el logro de los resultados de aprendizaje previstos para el programa tienen una mayor proporción de HTI que en la modalidad presencial.

La interacción entre el docente y el estudiante es mayoritariamente sincrónica (entre un 70 y 80 %) y se desarrolla principalmente en línea (entre un 70 y 80%), aunque el programa establece una proporción de actividades académicas que se adelantan en espacios físicos establecidos en el proyecto educativo (entre un 20 y 30%).

5.4.3 MODALIDAD VIRTUAL

En esta la población a atender generalmente presenta un contexto de aprendizaje limitado en tiempo. La relación HIP: HTI de las actividades académicas que se proponen para el logro de los resultados de aprendizaje previstos para el programa tienen una mayor proporción de HTI que en la modalidad presencial. Para su desarrollo se requiere de una interacción del estudiante con el profesor principalmente asincrónica (superior al 80%) y mayoritariamente en línea, mediadas por TIC (superior al 80%).

5.4.4 MODALIDAD DUAL

Se considera modalidad dual a aquella con una mezcla equitativa de ambiente escolarizado y un ambiente práctico organizacional. En cada periodo académico el programa debe desarrollar actividades de aprendizaje en la institución educativa a cargo del programa y en las organizaciones que les brindan escenarios propios del desempeño profesional. Este despliegue puede ser *secuencial*, primero en la institución educativa y después en la organización formadora o *paralela*, una jornada en la institución educativa y la jornada contraria en la organización. El currículo debe estar diseñado de forma tal que el desarrollo de competencias sea armónico en los dos ambientes de aprendizaje. Adicionalmente se debe considerar la presencia de un orientador, profesor, tutor, mentor o supervisor, en cada uno de estos ambientes.

En esta modalidad la interacción entre el docente o tutor y el estudiante se da de forma mayoritariamente sincrónica (superior al 80%), la mayor parte de las veces en un espacio físico (más del 80%), sea este de la universidad o de la organización que ofrece el escenario de práctica.

5.4.5 MODALIDAD COMBINADA

Bajo esta modalidad se posibilita la integración de los elementos característicos de las modalidades definidas anteriormente, presencial, virtual, a distancia y dual.

Es decir, se tienen 11 diferentes posibilidades de combinación (según definición del Ministerio de Educación Nacional):

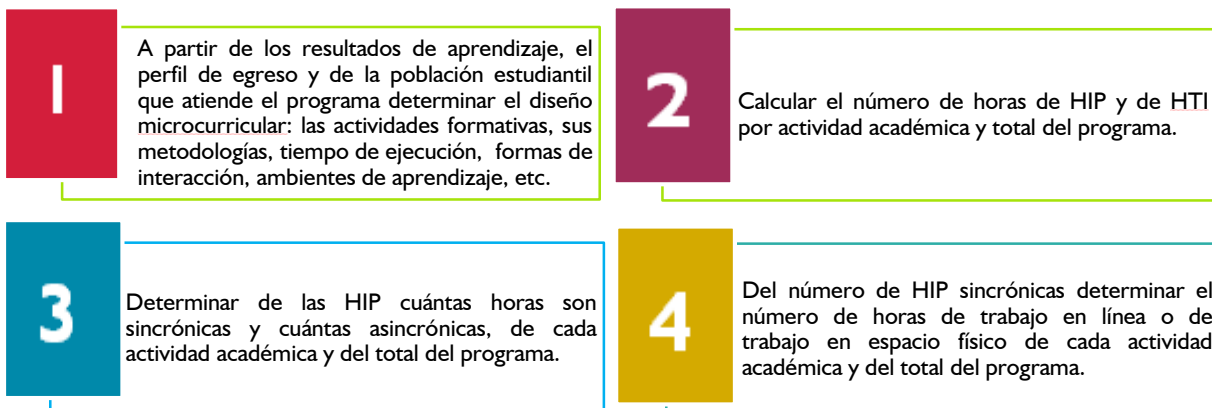
- Presencial-Virtual
- Presencial-A distancia
- Presencial-Dual
- Virtual-A distancia
- Virtual-Dual
- A distancia-Dual
- Presencial-Virtual- A distancia
- Presencial-Virtual-Dual
- Presencial-A distancia-Dual
- Virtual-A distancia-Dual
- Presencial-Virtual-A distancia-Dual

La combinación de estas modalidades exige la construcción de diseños instruccionales con una estructura pedagógica planeada y organizada para el logro de los resultados de aprendizaje propuestos por el programa. Es importante resaltar que esta construcción conjuga elementos de las modalidades y su determinación debe obedecer a los fundamentos pedagógicos para el logro de los resultados de aprendizaje del programa.

Bajo estas opciones de combinación, el Proyecto Educativo del Programa especificará las metodologías para el despliegue de cada actividad académica como se describe más adelante.

5.5 DETERMINACIÓN DE LA MODALIDAD DEL PROGRAMA

La modalidad de un programa académico es el resultado del diseño macro, meso y microcurricular que se planea para una población estudiantil con características específicas y los resultados de aprendizaje del programa. A continuación, se determina una secuencia de actividades que al llevarse a cabo permite determinar la modalidad en que se ofrecerá un programa. A pesar de que la unidad académico administrativa tenga una intencionalidad para oferta y la modalidad del programa, se deben llevar a cabo las actividades que se definen a continuación de forma rigurosa para el planteamiento de la propuesta curricular del programa, en el marco del Modelo Pedagógico Institucional UIS21.



Las actividades anteriores conllevan a determinar un número total de horas del programa discriminadas entre HTI e HIP diferenciadas entre asincrónicas y sincrónicas y estas últimas entre horas en espacio físico y en línea. Con esta determinación se puede a partir de las siguientes tablas revisar a qué modalidad correspondería el programa:

I. Relación HIP:HTI

Para programas de pregrado, especialización y maestría de profundización

	HIP	HTI
presencial	45%-35%	55%-65%
distancia	25%-15%	75%-85%
virtual	25%-15%	75%-85%

En programas de posgrado de maestría de investigación y doctorado, dada su naturaleza, esta tabla no se considera diferenciadora, por lo tanto, se continúa con el siguiente paso.

En programas de posgrado de maestría de investigación y doctorado, dada su naturaleza, esta tabla no se considera diferenciadora y el análisis para la determinación de su modalidad se inicia con el siguiente análisis.

2. Número de horas de trabajo del estudiante con interacción con el profesor, sincrónicas y asincrónicas

	HIP	
	Sincrónico	Asincrónico
presencial	> = 80%	< = 20%
distancia	70%-80%	30%-20%
virtual	< = 20%	> = 80%

3. Número de horas de trabajo del estudiante con interacción con el profesor sincrónicas en espacios físicos o en línea

	HIP	
	Sincrónico	
	Espacios físicos	En línea
presencial	80%-100%	20%-0%
distancia	10%-30%	90%-70%
virtual	0%-20%	100%-80%

Los resultados en cada una de las etapas anteriores orientan la definición de la modalidad, la cual se debe contrastar con la intencionalidad de la unidad que diseña o rediseña el programa para la determinación final y la conveniencia en la promoción del programa a la población objetivo.

Los programas de especialización médico-quirúrgica se desarrollarán únicamente en modalidad presencial, en razón a la necesidad de incorporar prácticas formativas que requieren la dedicación tiempo completo del estudiante⁷ y la asistencia a las Instituciones de Prestación de Servicios de Salud, en el marco de la relación docencia-servicio y bajo niveles de delegación supervisión y control concertados entre la Institución de Educación Superior y las Instituciones Prestadoras de Servicios de Salud. (Ascofame & CGEM, 2018). Si el resultado de la discriminación de horas del programa no se ajusta a los límites presentados en las tablas anteriores la modalidad puede establecerse como una combinación. Para determinar esta combinación se sugiere revisar los siguientes tipos y características asociadas.

Tabla 13. Características de las combinaciones de modalidades de programas

TIPO DE MODALIDAD COMBINADA	CARACTERÍSTICAS DE LA COMBINACIÓN	
Presencial - virtual		

⁷ El tiempo completo en programas del área de la salud según el Decreto 2376 de 2010, ratificado por la Ley 1917 son máximo 66 horas a la semana.

TIPO DE MODALIDAD COMBINADA	CARACTERÍSTICAS DE LA COMBINACIÓN	
	<p>Programa con una relación HIP:HTI intermedia, pero con HIP con mayor componente asincrónico (>40%). Para que no pierda su componente presencial, las actividades sincrónicas se desarrollan esencialmente en espacios físicos (por ejemplo, programas con componente experimental importante).</p>	<p>La combinación presencial enfocado hacia programas con componente importante en el que-hacer bajo condiciones controladas.</p>
<p>Presencial - a distancia</p>	<p>Programa con una relación HIP:HTI intermedia, pero con HIP con mayor componente sincrónico (>60%), y porcentaje de uso intermedio de espacios físicos. (por ejemplo, programas con componente experimental importante).</p>	
<p>A distancia-virtual</p>	<p>Programa con una relación HIP:HTI menor a la presencial, pueden presentarse dos situaciones: que en el proceso requieran desarrollar actividades sincrónicas con un porcentaje de horas intermedio (ej. 40-60%), o un porcentaje de horas desarrolladas en espacio físico entre 20 y 40%.</p>	

ANEXO 3. ASPECTOS PARTICULARES ASOCIADOS A LA MODALIDAD DE PROGRAMA

El Ministerio de Educación Nacional en el *Documento de orientación sobre modalidades, para procesos de implementación, verificación y evaluación* sugiere a las IES aportar evidencia de los siguientes aspectos particulares para que sean verificados y evaluados por los Pares Académicos y por las salas de evaluación de la CONACES. Como lo menciona el Ministerio en dicho documento si se trata de un proceso de Registro Calificado para un programa nuevo, estas condiciones se presentarán a manera de prospectiva sustentado en la infraestructura de la IES; si se trata de una renovación, se debe aportar evidencia de lo que se ha alcanzado durante el periodo en que el programa ha contado con el registro.

I. CONDICIONES INSTITUCIONALES

Artículo 2.5.3.2.3.1.6. Modelo de Bienestar.

El modelo de bienestar coherente con la modalidad y articulado al Proyecto Educativo Institucional, donde se especifiquen las actividades y los espacios (físicos y/o virtuales) en sedes, centros de atención, plataformas virtuales, empresa, otras, así como la pertinencia y capacitación de las personas a cargo de los procesos de Bienestar.

Según la modalidad, los medios educativos, convenios, alianzas, recursos específicos e infraestructura en sedes, centros de atención, plataformas virtuales, empresa, otras, que permitan el desarrollo integral de la persona y la convivencia.

Las estrategias desarrolladas, en el marco de la modalidad, para la prevención de la deserción y la promoción de la graduación de los estudiantes, especificando las interacciones con los estudiantes, (físicas y/o virtuales) en sedes, centros de atención, plataformas virtuales, empresa, otras.

Artículo 2.5.3.2.3.1.7. Recursos suficientes para garantizar el cumplimiento de las metas.

La existencia, gestión y dotación de los recursos tangibles e intangibles que le permiten desarrollar a la institución sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión con suficiencia, correspondiente con la modalidad, según las actividades (físicas y/o virtuales) y los espacios propuestos para su desarrollo (sedes, centros de atención, plataformas virtuales, empresa, otras).

2. CONDICIONES DE PROGRAMA

Artículo 2.5.3.2.3.2.3. Justificación del programa.

a) Orientación para las IES

- a) Una justificación del programa, acorde a la modalidad y los espacios propuestos para su desarrollo (sedes, centros de atención, plataformas virtuales, empresa, otras), que garanticen la pertinencia, la factibilidad y su contribución a solucionar las necesidades de la región y el país. Si la modalidad se toma como atributo o rasgo diferenciador, debe sustentarse con suficiencia a partir del análisis comparativo con la oferta en el área de conocimiento o en el sitio de desarrollo.

b) Orientación para el par académico

- a. Un estudio utilizando fuentes actuales y verificables, de por lo menos, la oferta de educación del área del programa en los ámbitos nacionales y las proyecciones del conocimiento en el contexto global, acorde a la(s) modalidad(es) del programa.
- b. Un documento que justifique la atención de necesidades de la región y del país, en concordancia con la(s) modalidad(es) del programa.
- c. Un documento que justifique la pertinencia de la(s) modalidad(es) del programa.

c) Orientación para la sala de evaluación

- a. La sustentación de la modalidad y sus combinaciones, y su pertinencia al desarrollo social, cultural, ambiental, económico y científico, frente a las necesidades del país y la región.

Artículo 2.5.3.2.3.2.4. Aspectos curriculares.

Componentes formativos:

a) Orientación para las IES

- a. El plan de estudios con los resultados de aprendizaje proyectados y la distribución de los créditos académicos, acorde a la normatividad, los lineamientos institucionales y en coherencia con la modalidad (virtual, a distancia, dual o combinada).
- b. Las actividades académicas en coherencia con la modalidad, la normatividad vigente, las interacciones con los estudiantes, (físicas y/o virtuales) y los espacios propuestos para su desarrollo (sedes, centros de atención, plataformas virtuales, empresa, otras).

b) Orientación para el par académico

- a. Un documento que presente el plan de estudios del programa representado en créditos académicos.
- b. Un documento que describa las actividades académicas en coherencia con la(s) modalidad(es) del programa, que evidencien estrategias de flexibilización curricular, estrategias de formación integral y los perfiles de egreso.

c) Orientación para la sala de evaluación

- a. Pertinencia del contenido curricular acorde a las áreas de conocimiento, normatividad vigente y su coherencia con la(s) modalidad(es) del programa.
- b. Concordancia entre las actividades académicas, las interacciones que permitan su realización según los lugares de desarrollo y la(s) modalidad(es) del programa, acorde a los resultados de aprendizaje proyectados.

Componente pedagógico

a) Orientación para las IES

- a. Los lineamientos pedagógicos que permitan el desarrollo de los aspectos curriculares acorde a la modalidad y las estrategias de difusión a la comunidad educativa que permitan su apropiación y aplicación.

- b. Según la modalidad, las estrategias pedagógicas (físicas y/o virtuales) desarrolladas en (sedes, centros de atención, plataformas virtuales, empresa, otras) y otros recursos específicos, que permitan el desarrollo y evaluación de prácticas formativas.

b) Orientación para el par académico

- a. Un documento con los lineamientos e innovación pedagógica y didáctica institucionales aplicables al programa en coherencia con la(s) modalidad(es) propuesta.
- b. Un documento donde se proyecten o verifiquen, los lineamientos y las estrategias pedagógicas (físicas y/o virtuales) desarrolladas en (sedes, centros de atención, plataformas virtuales, empresa, otras) y otros recursos específicos

e) c) Orientación para la sala de evaluación

- a. La coherencia institucional con la(s) modalidad(es) propuestas.
- b. La correspondencia del contenido curricular y las estrategias de implementación de los lineamientos y estrategias pedagógicas con la(s) modalidad(es) propuestas, que garanticen el logro de los resultados de aprendizaje proyectados.

Componente de interacción

a) Orientación para las IES

- a. Acorde a la modalidad, los recursos específicos y las estrategias de interacción en los espacios (físicos y/o virtuales), en (sedes, centros de atención, plataformas virtuales, empresa, otras), que permitan la creación y fortalecimiento de vínculos entre la institución y los diversos actores locales, regionales y globales. b. La participación de la empresa en el diseño de los planes curriculares en la modalidad Dual.

b) Orientación para el par académico

- b. Un documento con las estrategias y acciones curriculares específicas, diseñadas y realizadas por el programa y acordes con la(s) modalidad(es), para el fortalecimiento de los vínculos con los diversos actores locales, regionales y globales.
- c. Un documento con la gestión curricular con el sector productivo para el diseño de los programas en modalidad dual.
- d. Un documento con las estrategias y desarrollos si es el caso, diseñadas y realizadas por el programa y acordes con la(s) modalidad(es), que favorecen la internacionalización del currículo y el desarrollo de una segunda lengua.

c) Orientación para la sala de evaluación

- a. Capacidad y pertinencia del contenido curricular de crear y fortalecer vínculos externos a la institución y las diversas alternativas que se generan al articular la(s) modalidad(es).

Mecanismos de evaluación

a) Orientación para las IES

- a. Los lineamientos institucionales de evaluación acorde a los resultados de aprendizaje proyectados, mecanismos, sistema de realimentación, estrategias de seguimiento y

mejoramiento en docentes y estudiantes, en coherencia con la modalidad, las estrategias de interacción en los espacios (físicos y/o virtuales), en (sedes, centros de atención, plataformas virtuales, empresa, otras).

- b. Los programas duales, teniendo en cuenta el paralelismo didáctico, incorporan elementos curriculares propios (asignaturas, seminarios, cursos, módulos, etc.) que permitan conectar los resultados de aprendizaje que se logran con cada uno de éstos y que se completan con la fase de la práctica en la empresa.

Esta conexión entre currículo y prácticas se evidencia también en la estrategia de evaluación.

b) Orientación para el par académico

- a. Instrumentos de medición y seguimiento del desempeño de profesores y estudiantes con relación a los resultados de aprendizaje previstos para el programa y específicos a la(s) modalidad(es).

c) Orientación para la sala de evaluación

- a. Pertinencia y suficiencia de los instrumentos de medición y seguimiento a estudiantes y docentes con la(s) modalidad(es).

Artículo 2.5.3.2.3.2.5. Organización de actividades académicas y proceso formativo.

a) Orientación para las IES

- a. La organización de las actividades académicas de acuerdo a los aspectos curriculares presentados y en coherencia con la modalidad, la normatividad vigente y las estrategias de interacción en los espacios (físicos y/o virtuales) en (sedes, centros de atención, plataformas virtuales, empresa, otras).
- b. La discriminación de las horas de trabajo independiente y de acompañamiento directo del docente, acorde a la normatividad, los lineamientos institucionales y en coherencia con la modalidad, las estrategias de interacción en los espacios (físicos y/o virtuales) y los recursos disponibles en (sedes, centros de atención, plataformas virtuales, empresa, otras).
- c. Las actividades académicas que requieran prácticas y los mecanismos de acompañamiento que permitan el logro de los resultados de aprendizaje en coherencia con la modalidad, las estrategias de interacción en los espacios (físicos y/o virtuales) y los recursos disponibles en (sedes, centros de atención, plataformas virtuales, empresa, otras).

b) Orientación para el Par académico

- a. Un documento con el plan de estudios del programa expresado en créditos académicos, discriminando las horas de trabajo independiente y directo con el profesor en coherencia con la(s) modalidad(es) del programa.
- b. Un documento con la aplicación de la política institucional de créditos académicos en el programa, y argumente su coherencia con la(s) modalidad(es) del programa.
- c. Un documento con las estrategias previstas para el acompañamiento y seguimiento a las actividades académicas que permiten la interacción entre docentes y estudiantes en el proceso formativo en coherencia con la(s) modalidad(es) del programa.

- d. Los contenidos de las actividades académicas, syllabus y aulas virtuales y sus respectivos recursos de aprendizaje.

c) Orientación para la Sala de evaluación

- a. Coherencia institucional con relación a la(s) modalidad(es) del programa.
- b. Correspondencia en el contenido curricular, la política de créditos, la distribución de horas de trabajo independiente y directo con el profesor, así como las estrategias de acompañamiento con la(s) modalidad(es) del programa, en concordancia con los resultados de aprendizaje proyectados.

Artículo 2.5.3.2.3.2.6. Investigación, innovación y/o creación artística y cultural.

a) Orientación para las IES

- a. Los lineamientos institucionales y/o de programa, que permita el desarrollo de la Investigación, innovación y/o creación artística y cultural en forma pertinente y coherente con la modalidad.
- b. Las estrategias de formación en investigación, innovación y/o creación artística y cultural, coherentes con la modalidad, la normatividad vigente y las acciones de interacción (físicas y/o virtuales) en (sedes, centros de atención, plataformas virtuales, empresa, otras), que permitan garantizar el logro de los resultados de aprendizaje proyectados y un impacto social en los contextos de desarrollo.

b) Orientación para el Par académico

- a. Un documento con la existencia de estrategias de investigación formativa, acciones que contribuyan a la transformación social, áreas, líneas o temáticas, y desarrollo de productos, procesos y usos de los existentes en coherencia con la(s) modalidad(es) del programa.

c) Orientación para la Sala de evaluación

- a. La coherencia institucional con la(s) modalidad(es) propuestas.
- b. La congruencia en las estrategias que permitan la formación en investigación - creación en la(s) modalidad(es) del programa con el fin de desarrollar un pensamiento crítico y/o creativo y en coherencia con los resultados de aprendizaje proyectados.

Artículo 2.5.3.2.3.2.7. Relación con el sector externo.

a) Orientación para las IES

- a. Los lineamientos institucionales y/o de programa, que permita el desarrollo de la relación con el sector externo en forma pertinente y coherente con la modalidad.
- b. Los mecanismos y estrategias de vinculación de la comunidad académica con el sector productivo, social, cultural, público y privado, coherentes con la modalidad, la normatividad vigente, las acciones de interacción y mediación (físicas y/o virtuales) y los espacios de gestión académica (sedes, centros de atención, plataformas virtuales, empresa, otras).

- c. En caso de implementar la estrategia de convenios, estos deben adecuarse acorde a los programas, el objeto, las condiciones definidas por las partes y demás requerimientos normativos que apliquen.

b) Orientación para el Par académico

- a. Un documento con las estrategias, indicadores, metas, responsables y recursos para lograr la articulación de los profesores y estudiantes con la dinámica social, productiva, creativa y cultural de su contexto en coherencia con la(s) modalidad(es) del programa.
- b. Un documento con las acciones de interacción y mediación (físicas y/o virtuales) y los espacios de gestión académica (sedes, centros de atención, plataformas virtuales, empresa, otras) que permitan los vínculos y relaciones con el sector externo en coherencia con la(s) modalidad(es) del programa.

c) Orientación para la Sala de evaluación.

- a. La coherencia institucional con la(s) modalidad(es) propuestas.
- b. La congruencia en las estrategias que permitan la interacción con la dinámica social, productiva, creativa y cultural de su contexto, en la(s) modalidad(es) propuestas.

Artículo 2.5.3.2.3.2.8. Profesores.

a) Orientación para las IES

- a. Los lineamientos institucionales y/o de programa, que permita la atención del proceso formativo por parte de los profesores en forma pertinente y coherente con la modalidad.
- b. Un plan de vinculación, permanencia y capacitación de profesores, con énfasis en la modalidad y sus particularidades.
- c. Presentar los perfiles de los profesores y su conocimiento y experiencia certificada en la modalidad.
- d. La asignación de tiempos para el cumplimiento de las funciones sustantivas coherentes con la modalidad, la normatividad vigente, las acciones de interacción y mediación (físicas y/o virtuales) en (sedes, centros de atención, plataformas virtuales, empresa, otras).

b) Orientación para el Par académico

- a. Un plan de vinculación que garantice la idoneidad de los profesores en coherencia con la(s) modalidad(es) del programa.
- b. Un grupo de profesores con experiencia y formación correspondiente con la(s) modalidad(es) del programa y afín a la cantidad de estudiantes, perfil profesional y lugares de desarrollo. Según el caso, se puede verificar un plan de formación docente en la modalidad.
- c. Asignación de tiempos para el cumplimiento de las funciones sustantivas del programa en congruencia con la(s) modalidad(es) del programa.

c) Orientación para la Sala de evaluación

- a. La coherencia institucional con la(s) modalidad(es) propuestas.
- b. La pertinencia de los profesores vinculados o en plan de vinculación, que garanticen el proceso formativo con la(s) modalidad(es) propuestas.

- c. La coherencia de la asignación de tiempos de profesores vinculados o en plan de vinculación, que garanticen el proceso formativo con la(s) modalidad(es) propuestas.

Artículo 2.5.3.2.3.2.9. Medios educativos.

a) Orientación para las IES

- a. Los lineamientos institucionales y/o de programa, que definan los parámetros de uso, diseño, actualización, modificación, acceso y atención a NEE, de los medios educativos coherentes con la modalidad y las acciones de interacción y mediación (físicas y/o virtuales) en (sedes, centros de atención, plataformas virtuales, empresa, otras).
- b. La dotación de ambientes físicos y/o virtuales que incorpore: equipos, mobiliario, plataformas tecnológicas, sistemas informáticos, recursos bibliográficos físicos y digitales, bases, de datos, recursos de aprendizaje e información, coherentes con la modalidad y sus particularidades.
- c. Un plan de formación y apropiación de los medios educativos coherentes con la modalidad, las acciones de interacción y mediación (físicas y/o virtuales) en (sedes, centros de atención, plataformas virtuales, empresa, otras).
- d. El cumplimiento de la normatividad vigente de derechos de autor y licencias de funcionamiento en los medios educativos utilizados en plataformas virtuales, así como en los contenidos utilizados.
- e. En caso de ser necesario y acorde a la modalidad y los requerimientos para el desarrollo de los resultados de aprendizaje proyectados, la disponibilidad y la cobertura de escenarios de práctica a través de convenios.
- f. Un protocolo de prácticas que describa los mecanismos, normatividad, requerimientos, modelo de convenios (si aplica), recursos (profesores, administrativos, financieros), que garanticen el desarrollo de prácticas acorde a los resultados de aprendizaje proyectados coherentes con la modalidad, las acciones de interacción (físicas y/o virtuales) y los espacios de gestión académica (sedes, centros de atención, plataformas virtuales, empresa, otras).

b) Orientación para el Par académico.

- a. Un documento con los lineamientos institucionales y pedagógicos para el diseño, actualización y adquisición de los medios educativos en la(s) modalidad(es) del programa.
- b. Un documento con la información detallada de los medios educativos disponibles para el desarrollo del proceso formativo en la(s) modalidad(es) del programa y en cada lugar de desarrollo.
- c. Un documento que describa y sustente el proceso formativo de las prácticas del programa, si es del caso, acorde a su área de conocimiento, normatividad y en coherencia con la(s) modalidad(es) del programa.
- d. La relación de convenios y el proceso formativo y de acompañamiento asociado, en coherencia con la(s) modalidad(es) del programa.

c) Orientación para la Sala de evaluación.

- a. La coherencia institucional con la(s) modalidad(es) propuestas.

- b. Pertinencia de los medios educativos propuestos en el proceso formativo, el logro de los resultados de aprendizaje proyectados, la investigación y la extensión, en coherencia con la(s) modalidad(es) propuestas.
- c. Garantía del cumplimiento de las normas asociadas a derechos de autor y propiedad intelectual en los diseños y desarrollos de contenidos académicos y recursos de aprendizaje.
- d. El desarrollo de procesos formativos a través de la(s) modalidad(es) propuestas, en concordancia con la normatividad vigente, si es del caso, como por ejemplo los programas en áreas de la salud que implican formación en el campo asistencial.

REFERENCIAS

- Asociación Colombiana de Facultades de Medicina ASCOFAME & Consejo General de Educación Médica CGEM. (2018). *Avances, acuerdos y recomendaciones: Recomendaciones para el Futuro de la Educación Médica en Colombia. Acuerdos en Posgrados Médico Quirúrgicos*. Bogotá.
- Bates, A. W. (2015). Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning.
- Boude Figueredo, O., & Medina Rivilla, A. (2011). Desarrollo de competencias a través de un ambiente de aprendizaje mediado por TIC en educación superior. *Educación médica superior*, 25(3), 301-311.
- Boneu, J. M. (2007). Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/index.php/rusc/article/viewFile/v4n1-boneu/v4n1-boneu>
- Bravo F, León O, Romero J, Alfonso Novoa G, Lopez H. (2018). Ambientes de Aprendizaje Accesibles y con Afectividad-AAAA. ACACIA Cultiva: Equipo Metodología. Recuperado de: https://acacia.red/udfjc/wpcontent/uploads/sites/5/2018/07/Bajo_Rendimiento_para_uso_en_la_Metodolog%C3%ADa_AA_AA.pdf
- Cacheiro, M. L. (2014). *Educación y tecnología: estrategias didácticas para la integración de las TIC*. Madrid: UNED.
- Castro Flórez, M. C. (2019). Ambientes de aprendizaje. *Sophia*, 15(2), 40-54.
- Cornejo, P. C. (2019). Tipología de formaciones soportadas por entornos virtuales de aprendizaje en carreras de pregrado: el caso de dos universidades chilenas (Doctoral dissertation, Universidad del Bío Bío).
- Cortés, G. F., Bofill, C. H., & Rivera, M. O. (2020). ¿Qué constituye el aprendizaje combinado? Principios y desafíos para el desarrollo de un modelo de aprendizaje-enseñanza con integración de tecnología. *Trilogía*, 22.
- Dirección de Docencia Universidad Autónoma de Bucaramanga, UNAB 2018. Lineamientos Curriculares Planes de Estudio de Pregrado.
- Dunlap, J. C. & Grabinger, R. S., In: *Constructivist Learning Environment*, Wilson, B. G. (Ed.), 2a Ed. (Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, 1998
- Estebanell Minguell, M. (2002). Interactividad e interacción. RELATEC.
- Gebera, O. T. (2009). Desarrollo y perspectiva de la modalidad educativa blended learning en las universidades de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(6), 1-13.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. definition. current trends, and future directions. *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. (pp. 3-18). San Francisco: Pfeiffer.
- Jaramillo P. *Informática todo un reto. Ambientes de aprendizaje en el aula de Informática: ¿fomentan el manejo de la información?* Bogotá: Uniandes; 2005.
- Knowles MS. (1996). *The Adult Learning*. In: Craig RL. *The ASTD Training and Development Handbook: A guide to Human Resources Development*. 4th ed. New York: McGraw-Hill.

Ministerio de Educación Nacional Colombia, Reyes, A. X., Peláez, L. E. & Badillo M. E. (2020). Documento de orientación sobre modalidades, para procesos de implementación, verificación y evaluación.

Ministerio de Educación Nacional Colombia (2010). Viceministerio de Educación Superior -Primera edición; Lineamientos para la educación virtual en la educación superior.

Ministerio de Educación Nacional- CNA. (2021). Lineamientos y aspectos por evaluar para la acreditación en alta calidad de programas académicos.

Ministerio de Educación Nacional (25 de julio de 2019). Decreto 1330. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (19 de noviembre de 2020). Resolución 21795 de 2020. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-402045.html?_noredirect=1

Duart, Josep M.; Gallego Trujillo, Germán Alberto; Osorio Gómez, Luz Adriana; Pardo Osorio, Wilson Leandro; Ricardo Barreto Carmen, Segovia Cifuentes, Yasbley de María; Unigarro Gutiérrez, Manuel Antonio & Badillo Mendoza Miguel Ezequiel. (2020). Recomendaciones para fomentar la calidad en prácticas educativas mediadas por tecnologías digitales. Recuperado de http://redunete.net/wp-content/uploads/2020/11/2020-RedUnete-MEN-libro_recomendaciontecnologia_V5.pdf

Osorio, L. A., & Adriana, L. (2010). Ambientes híbridos de aprendizaje: elementos para su diseño e implementación. SISTEMAS: Ambientes Educativos Modernos Basados en Tecnología, 117, 70-79.

Rubiano Díaz, F. A. (2015). Efectos de las formas de comunicación en red sincrónica y asincrónica en el aprendizaje de los conceptos básicos del mercado en un ambiente computacional.

Universidad de Salamanca. Herramientas de comunicación (sincrónica y asincrónica) http://antia.fis.usal.es/sharedir/TOL/herramientasTutoria/herramientas_de_comunicacin_sincrnica_y_asincrnica.html#auto_top.

Valcárcel, M. (2005) " La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior, Informe de Investigación", Proyecto EA2003-0040

6 CAPITULO 6. LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PLURILINGÜES E INTERCULTURALES EN LOS PROGRAMAS ACADÉMICOS.

La Universidad Industrial de Santander ha establecido en su visión que: “Para el año 2030 la Universidad Industrial de Santander será reconocida en el entorno nacional e internacional como una comunidad intelectual, ética y diversa, que educa para interpretar los desafíos del mundo” y declara como un valor institucional el carácter cosmopolita y universal con que se abordan institucionalmente las funciones sustantivas de la docencia, la investigación y la extensión, reconociendo la pertenencia de la comunidad académica institucional a la sociedad global e intercultural. Es decir, la UIS se reconoce a sí misma como una comunidad que se construye permanentemente con una actitud de apertura al saber universal, a la colaboración académica internacional y a la ubicación de nuestra identidad nacional en el contexto social y cultural de la aldea global.

En consecuencia, profesores, estudiantes y demás miembros de la comunidad académica participan en redes nacionales e internacionales que permiten, por una parte, el permanente aprendizaje para reconocer desafíos y oportunidades de formación, investigación, extensión e innovación y, por otra, el diseño y puesta en práctica de soluciones que beneficien a la sociedad. En este sentido, la institución, que fortalece la presencia internacional, se concibe como un eje flexible, complejo y cosmopolita que escucha, aprende, gestiona y crea capacidades y respuestas ante problemas globales que asume como propios.

La concreción de esta visión se apoya en los lineamientos estratégicos definidos en el Proyecto Institucional, el Plan de Desarrollo y en las políticas de reciente formulación relacionadas con el desarrollo de competencias para la atención a la diversidad como la educación inclusiva, la equidad de género y la política de culturas, así como en los lineamientos institucionales para la internacionalización. Internacionalizar la propuesta curricular en los ámbitos macro, meso y micro-curricular implica necesariamente el desarrollo de competencias plurilingües e interculturales que habiliten a los miembros de la comunidad para relacionarse e interactuar con sus pares a nivel mundial.

En mérito de lo anterior, el Modelo Pedagógico UIS21, aprobado mediante Acuerdo del Consejo Académico No 233 de agosto 10 de 2021, concibe la formación integral como el conjunto de actividades de aprendizaje que desde el ámbito macro-curricular posibilita el desarrollo de los rasgos de la impronta común en los egresados. A fin de articular la visión institucional respecto del cosmopolitismo y la universalidad como características deseables en los profesionales que se forman en la institución, se define el plurilingüismo y la multiculturalidad como una oportunidad formativa que aporta a la consolidación de la visión institucional desde el componente de formación integral.

Los lineamientos curriculares para el desarrollo de competencias plurilingües e interculturales en los programas académicos, que se presentan en este documento aportan a la consolidación de los procesos de internacionalización del currículo a partir del respeto y valoración de la propia cultura a fin de formar profesionales integrales que entiendan la dinámica global, y sean capaces de reconocer y ofrecer soluciones a las necesidades que surjan en esta dinámica.

El documento aborda inicialmente el marco normativo a nivel nacional e institucional, así como los principios que fundamentan la construcción de estos lineamientos. En segundo lugar, se presentan las metas formativas para el desarrollo de competencias plurilingües e interculturales en el marco de la formación integral, los objetivos de los lineamientos y los procesos de desarrollo de competencias plurilingües e interculturales en concordancia con los diversos niveles de formación. Finalmente, el documento describe un conjunto de estrategias que apoyan la formación, uso y mantenimiento de las competencias plurilingües e interculturales para estudiantes y profesores, objeto de desarrollo a partir de la adopción de una política institucional para la internacionalización, las lenguas y las culturas.

6.1 MARCO NORMATIVO

6.1.1 MARCO NORMATIVO NACIONAL

Los lineamientos que se presentan en este documento se fundamentan en un marco normativo nacional determinado por la Constitución Política, la Ley 30 de 1992 que rige la educación nacional, la Ley 115 de 1994 que orienta a las instituciones en el desarrollo de las La Ley 115 de 1994 modificada por la Ley 1651 de 2013 del Ministerio de Educación Nacional orienta a las instituciones en el desarrollo de las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera, el Programa Nacional de Inglés 2015-2025, cuyo objetivo es lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, el Decreto 1075 de 2015 del Ministerio de Educación Nacional con el cual se adopta, como sistema de referencia, los estándares mínimos presentados por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), el decreto 1330 de 2019, y su resolución reglamentaria, 021795 de 2020 que establecen parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de programa para la obtención, modificación y renovación del registro calificado, la Resolución 18538 de 2017, que determina el nivel de dominio que deben alcanzar los egresados de programas de Licenciatura. El detalle de esta normativa se puede consultar en el Anexo 4 de este documento.

6.1.2 MARCO NORMATIVO INSTITUCIONAL

Los lineamientos establecidos fundamentan el desarrollo de competencias plurilingües e interculturales en los principios de pertinencia, transversalidad, flexibilidad, internacionalización, enfoque diferencial, pedagogía transformadora, Cultura global y el respeto hacia las culturas locales y formación integral que surgen a partir de las directrices establecidas en el Proyecto Institucional, el Plan de Desarrollo, el Modelo Pedagógico, los Lineamientos para la Internacionalización de la UIS, la Política de Culturas y la Política de educación inclusiva y que se detallan en el Anexo 4 a este documento.

6.2 METAS FORMATIVAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PLURILINGÜES E INTERCULTURALES EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN INTEGRAL

Las metas establecidas para el desarrollo de competencias plurilingües e interculturales son:

- Comunicación intercultural:
- Educación plurilingüe.
- Identidad y visibilidad cultural.
- Diversidad lingüística.
- Desarrollo de la autonomía.

El Anexo 4 a este capítulo define y detalla cada una de las metas formativas establecidas.

6.3 OBJETIVOS

6.3.1 OBJETIVO GENERAL

Apoyar el diseño y rediseño de programas de pregrado y posgrado integrales y flexibles que brinden a los estudiantes la posibilidad de adquirir las competencias plurilingües e interculturales que se adecuen a sus objetivos profesionales y personales.

6.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Orientar el desarrollo de competencias plurilingües e interculturales en los estudiantes de programas de pregrado y posgrado en la Universidad Industrial de Santander, mediante la construcción de espacios de práctica lingüística e intercultural y la creación de cursos orientados a atender los requerimientos específicos, en materia de lenguas extranjeras, del entorno, académico y científico y social actual.
- b) Mejorar la competitividad de los perfiles profesionales elevando sus desempeños en comunicación en lengua extranjera y su participación en el escenario internacional de aprendizaje, investigación e innovación.

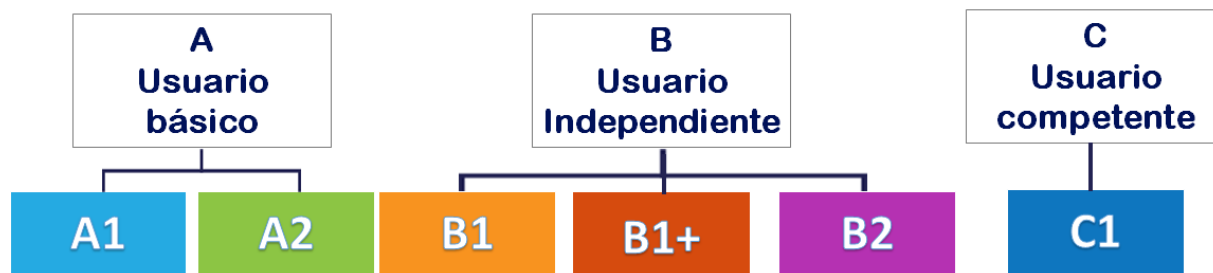
6.4 NIVELES DE FORMACIÓN Y PROCESOS DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS PLURILINGÜES E INTERCULTURALES

En primer lugar, el desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural en la UIS está abierto a múltiples idiomas y culturas y se valora esta diversidad. Sin embargo, se establece como primera lengua extranjera de estudio el inglés, en consideración a su innegable papel como la lengua de convergencia para la comunicación científica en el planeta.

En segundo lugar, en estos lineamientos, la Universidad Industrial de Santander se ciñe a las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional y mantiene los parámetros internacionales

estipulados en el MCER para determinar el nivel de desarrollo en las competencias lingüísticas. Se adopta un enfoque ramificado⁸, como se observa en la siguiente figura.

Figura 16. Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Escala Global Adaptación Enfoque de Niveles



La ramificación B1+ determina un nivel consolidado del nivel B1.

En lo relacionado con el desarrollo de competencias interculturales se adaptan los descriptores formulados en el Modelo de desarrollo de sensibilidad intercultural formulado por Milton Bennet con base en el marco conceptual establecido por la UNESCO en el documento Competencias Interculturales. Marco conceptual y operativo (2013)

La universidad adopta un enfoque de avance flexible y gradual que atiende a las diferentes características de los niveles de formación, técnico profesional, tecnológico, profesional de programas diferentes a las licenciaturas y de licenciaturas con o sin énfasis en lengua extranjera (de acuerdo con lo estipulado por el Ministerio de Educación en la Resolución 18583 de 2017) especialización técnica, especialización tecnológica, especialización profesional, especialización médico quirúrgica, maestría de profundización, maestría de investigación y doctorado.

En consideración a que los niveles en lengua inglés con los que llegan los estudiantes son altamente variables, porque dependen de las condiciones socioeconómicas y de otros factores personales y del entorno, la universidad entiende esa diversidad para la definición de una ruta formativa institucional para el desarrollo de competencias plurilingües e interculturales ofreciendo la posibilidad de que el estudiante se ubique en un nivel de competencia inicial acorde a su desarrollo. Esta ruta formativa se compone de tres etapas, la primera es la determinación del nivel inicial y requisito de ingreso, la segunda etapa es el ingreso a la ruta de formación y requisito de avance, la tercera etapa que determina el requisito de egreso y homologación. En las dos primeras etapas se atiende a la priorización institucional respecto del desarrollo de competencias en inglés, y a partir de la tercera etapa se integran las oportunidades de desarrollo de competencias lingüísticas e interculturales en otras lenguas.

⁸ De acuerdo con el MCER (2002) "La ventaja de un método ramificado es que los distintos usuarios pueden cortar la escala común de niveles y descriptores en diferentes puntos para responder a las necesidades locales sin que el resultado deje de estar relacionado con el sistema común. La numeración permite que se realicen más subdivisiones sin perder la referencia del objetivo principal del que procede. Con un esquema flexible de ramificaciones como el propuesto, las instituciones pueden desarrollar las ramas hasta el grado de profundidad que deseen con el fin de situar los niveles utilizados en su sistema en relación con el marco común".

6.5 NIVEL DE COMPETENCIA INICIAL EN LENGUA EXTRANJERA CLASIFICACIÓN Y NIVELACIÓN PARA PROGRAMAS DE PREGRADO

6.5.1 DETERMINACIÓN DEL NIVEL DE COMPETENCIA INICIAL.

Todos los estudiantes admitidos a un programa de pregrado en la UIS, deben presentar un examen clasificatorio de competencia en lengua extranjera inglés previo al inicio del primer semestre académico, el cual servirá para organizar la ruta de formación apropiada para que el estudiante alcance los niveles de competencia plurilingüe e intercultural requeridos para su graduación.

Los estudiantes extranjeros cuya lengua materna sea el inglés no requieren presentar el examen clasificatorio de competencia en lengua extranjera inglés.

Los estudiantes colombianos cuya lengua materna sea diferente al español presentarán un examen clasificatorio de competencia en español. Por su parte los estudiantes cuya lengua materna sea la Lengua de Señas Colombiana presentarán una prueba de clasificación dirigida a evaluar su competencia en expresión escrita en español.

Los estudiantes extranjeros cuya lengua materna sea diferente al español presentarán un examen clasificatorio de competencia de español como lengua extranjera (ELE).

El examen de clasificación es susceptible de homologación mediante los certificados definidos en el presente lineamiento. El estudiante que pueda certificar un nivel igual o superior al deseable a su ingreso no requiere tomar el examen de clasificación y si el nivel que certifica es el nivel esperado de desarrollo de competencia cumplirá desde su ingreso con el requisito de graduación.

El Instituto de Lenguas será el encargado de planificar y aplicar el examen de inglés. La Escuela de Idiomas será la encargada de planificar y aplicar los exámenes de Español Lengua Extranjera, y Español Lengua Segunda para estudiantes extranjeros y colombianos pertenecientes a comunidades indígenas, respectivamente. Por su parte, la Escuela de Educación será la encargada de planificar y aplicar el examen de competencia lectora y escritora en español para los estudiantes colombianos cuya lengua materna sea la Lengua de Señas Colombiana. Estas unidades se encargarán de la entrega de resultados al estudiante, a la unidad académica que administra los programas y de enviarlos a Admisiones y Registro Académico para su constancia en la hoja de vida.

6.5.2 COMPETENCIA INICIAL EN LENGUA EXTRANJERA Y NIVELACIÓN PARA PROGRAMAS DE PREGRADO

La universidad establece el nivel de competencia inicial de acuerdo con el nivel de formación del programa al que se vincula el estudiante, como se describe a continuación:

Tabla 14. Competencia inicial en lengua extranjera por programa académico de pregrado.

Nivel del programa académico	Competencia inicial en lengua extranjera inglés para estudiantes cuya lengua materna es el español.	Competencia inicial en español como lengua extranjera para estudiantes extranjeros cuya lengua materna es diferente al español	Competencia inicial en español como lengua segunda para estudiantes cuya lengua materna es una lengua nativa diferente a LSC	Competencia inicial en español como lengua segunda para estudiantes cuya lengua materna es la Lengua de Señas Colombiana (LSC)
Técnico profesional	NA	A2 en español	A2 en español	A2 en español solo en competencia escrita
Tecnológico	A1 en inglés	A1 en inglés A2 en español	A2 en español	A2 en español solo en competencia escrita
Profesionales (incluidas licenciaturas diferentes a las del área de énfasis en lengua extranjera)	A1 en inglés	A1 en inglés A2 en español	A2 en español	A2 en español solo en competencia escrita
Profesionales licenciaturas en área de énfasis en lengua extranjera	Según lo definido en los proyectos educativos del programa y la normativa nacional.			

6.5.2.1 Nivel técnico

Los estudiantes de programas de nivel técnico cuya lengua materna sea el español no requieren tener un nivel de dominio inicial en inglés para adelantar las actividades académicas propuestas en su plan de estudios.

Se espera que los estudiantes colombianos cuya lengua materna sea una lengua nativa⁹ puedan demostrar un nivel de dominio del español equivalente al A2 según el MCER, de igual forma se espera que los estudiantes cuya lengua materna sea la lengua de señas colombiana (LCS) puedan demostrar el nivel de dominio A2 en competencia de expresión escrita en español.

Se espera que los estudiantes extranjeros cuya lengua materna sea diferente al español puedan demostrar un nivel de dominio del español como lengua extranjera (ELE) equivalente al A2 según el MCER.

⁹ Lenguas Nativas de acuerdo con la ley 1381 del 25 de enero de 2010, son “todas aquellas actualmente en uso, habladas por todas las comunidades étnicas del país, así las de origen indoamericano habladas por los pueblos indígenas, las lenguas criollas habladas por las comunidades de San Basilio de Palenque y San Andrés, Providencia y Santa Catalina y la lengua Rromaní hablada por el pueblo Rrom o Gitano”. Se incluye también la Lengua de Señas Colombiana que a partir de 2016 fue incluida por el Ministerio de Cultura en el listado de lenguas nativas.

Cada programa académico establecerá las estrategias para acompañar a los estudiantes cuya lengua materna sea diferente al español en el desarrollo de la competencia lingüística e intercultural requeridos para alcanzar el nivel de competencia en español que les habilite para el desempeño esperado en las actividades académicas propias del mismo.

6.5.2.2 Nivel tecnológico

Se espera que el nivel de dominio de inglés de los estudiantes de nivel tecnológico a su ingreso a la universidad sea de al menos A1 según el MCER, sin que este sea un requisito para determinar el perfil de ingreso en los programas académicos de este nivel de formación.

Los estudiantes de nivel tecnológico que alcancen el nivel A1 o superior en el examen clasificatorio o que certifiquen un nivel superior a A1 tendrán acceso a la ruta formativa institucional para el desarrollo de competencias plurilingües e interculturales definidas por la Universidad para su programa.

Quienes no alcancen el nivel de competencia esperado, A1, en este examen cuentan con los tres primeros semestres para tomar un curso nivelatorio, auto gestionado y libre de créditos, que ofrecerá el Instituto de Lenguas. El estudiante debe inscribirse a este curso según el cronograma establecido y publicado por el Instituto de Lenguas.

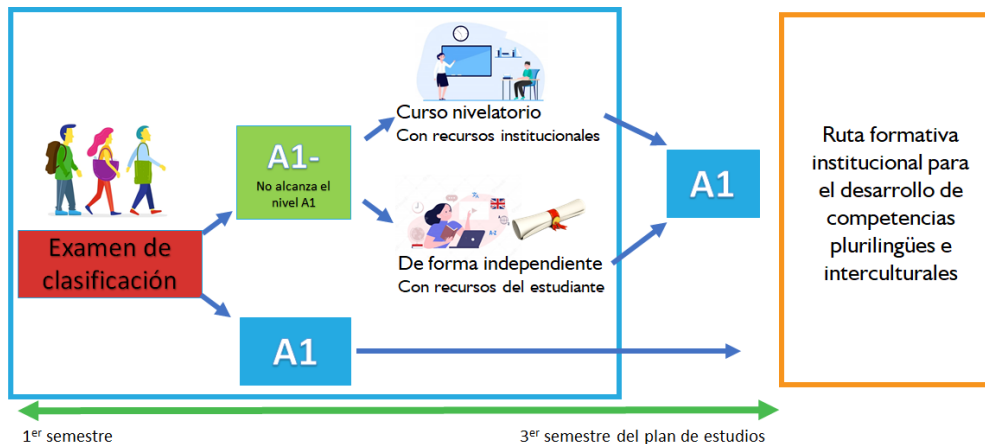
Si el estudiante no presenta examen clasificatorio en el tiempo establecido por la universidad no podrá acceder al curso nivelatorio, y tendrá que alcanzar y certificar dicho dominio lingüístico, de forma independiente, para poder cursar los niveles siguientes ofrecidos por la universidad. También tendrán que alcanzar y certificar de forma independiente el nivel A1 los estudiantes que no se inscriban o adelanten el curso nivelatorio. Esta certificación debe ser presentada para homologación antes de terminar el tercer semestre del programa.

Los estudiantes que no matriculen el curso nivelatorio o no logren aprobarlo tendrán que alcanzar el nivel de dominio A1 de forma independiente y homologar ante el Instituto de Lenguas, la Escuela de Idiomas o la Escuela de Educación, según corresponda.

En el diseño y rediseño de programas por ciclos propedéuticos, las unidades académico administrativas pueden proponer una variación en el momento del proceso formativo en el cual los estudiantes deben demostrar el nivel de competencia en lengua extranjera, si esta variación contribuye a mejorar la organización y coherencia del plan de estudios y del proceso formativo del estudiante.

A continuación, se presenta una síntesis gráfica de lo mencionado anteriormente.

Figura 17. Competencia inicial y nivelación de estudiantes de programas tecnológicos



Se espera que los estudiantes colombianos cuya lengua materna sea una lengua nativa puedan demostrar un nivel de dominio A2 en español según el MCER, de igual forma se espera que puedan demostrar el nivel de dominio A2 en español en competencia de expresión escrita. Para estos estudiantes demostrar el nivel de dominio en inglés determinado para los estudiantes cuya lengua materna es español es optativo.

Cada programa académico establecerá las estrategias para acompañar a estos estudiantes en el desarrollo de la competencia lingüística e intercultural requeridos para alcanzar el nivel de competencia en español que les habilite para el desempeño esperado en las actividades académicas propias.

Se espera que los estudiantes extranjeros cuya lengua materna sea diferente al español puedan demostrar además un nivel de dominio A2 en español según el MCER.

Los estudiantes extranjeros cuya lengua materna no es el español, de otras universidades, que lleguen a programas de pregrado para realizar pasantías de investigación o en intercambio, no están sujetos a estos requisitos y se acogerán a los términos del convenio vigente con su institución de origen.

Los descriptores que acompañan los niveles de competencia lingüística e intercultural inicial que se evalúan en el examen de clasificación se describen en detalle en el Anexo 5 a este documento.

6.5.2.3 Nivel profesional

Se espera que el nivel de dominio de inglés de los estudiantes de pregrado de nivel profesional a su ingreso a la universidad sea de al menos A1 según el MCER, sin que este sea un requisito para determinar el perfil de ingreso en los programas académicos de estos niveles de formación.

Los estudiantes de nivel profesional universitario que alcancen el nivel A1 o superior en el examen clasificatorio o que certifiquen un nivel superior a A1 podrán acceder a la ruta formativa institucional para el desarrollo de competencias plurilingües e interculturales señalada por la Universidad para programas profesionales.

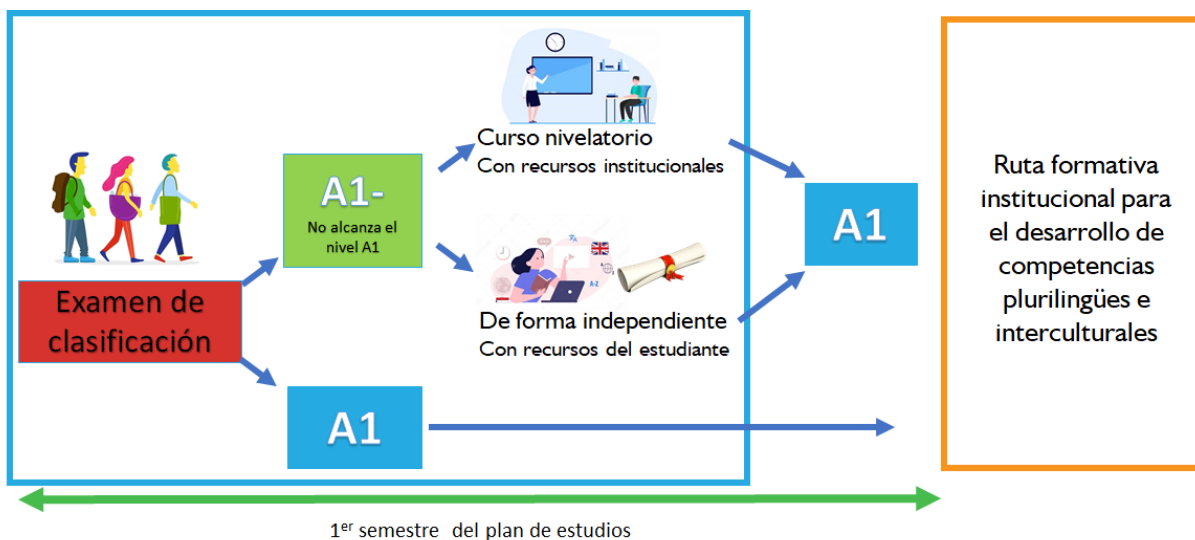
Quienes no alcancen el nivel de competencia esperado, A1, en este examen, podrán tomar durante su primer semestre académico un curso nivelatorio, autogestionado y libre de créditos, que ofrecerá el Instituto de Lenguas. El estudiante debe inscribirse a este curso según el cronograma establecido y publicado por esta unidad académica.

Si el estudiante no presenta examen de clasificación en el tiempo establecido por la universidad no podrá acceder al curso nivelatorio, y tendrá que alcanzar y certificar dicho dominio lingüístico, de forma independiente, para poder cursar los niveles siguientes ofrecidos por la universidad. También tendrán que alcanzar y certificar de forma independiente el nivel A1 los estudiantes que no se inscriban o adelanten el curso nivelatorio. Esta certificación debe ser presentada para homologación antes de terminar el primer semestre.

Los estudiantes que no matriculen el curso nivelatorio o no logren aprobarlo tendrán que alcanzar el nivel de dominio A1 de forma independiente y homologar ante el Instituto de Lenguas, la Escuela de Idiomas o la Escuela de Educación, según corresponda.

A continuación, se presenta una síntesis gráfica de lo mencionado anteriormente.

Figura 18. Competencia inicial y nivelación de estudiantes de nivel profesional



Se espera que los estudiantes colombianos cuya lengua materna sea una lengua nativa puedan demostrar un nivel de dominio A2 en español según el MCER, así mismo se espera que los estudiantes cuya lengua primera sea la lengua de señas colombiana (LCS) puedan demostrar el nivel de dominio A2 en español en competencia expresión escrita. Para estos estudiantes demostrar el nivel de dominio en inglés determinado para los estudiantes cuya lengua materna es español es optativo.

Se espera que los estudiantes extranjeros cuya lengua materna sea diferente al español puedan demostrar además del nivel de inglés descrito anteriormente un nivel de dominio A2 en español según el MCER.

Los estudiantes extranjeros cuya lengua materna es diferente al español, de otras universidades, que lleguen a programas de pregrado de nivel profesional para realizar pasantías de investigación o en

intercambio, no están sujetos a estos requisitos y se acogerán a los términos del convenio vigente con su institución de origen.

Las unidades académico-administrativas que ofrecen el programa establecerán las estrategias para acompañar a los estudiantes cuya lengua materna es diferente del español, en el desarrollo de competencias plurilingües e interculturales requerida que les habilite para el desempeño esperado en las actividades académicas propias del mismo.

Los descriptores que acompañan los niveles de competencia lingüística e intercultural inicial que se evalúan en el examen de clasificación se describen en detalle en el Anexo 5 a este documento.

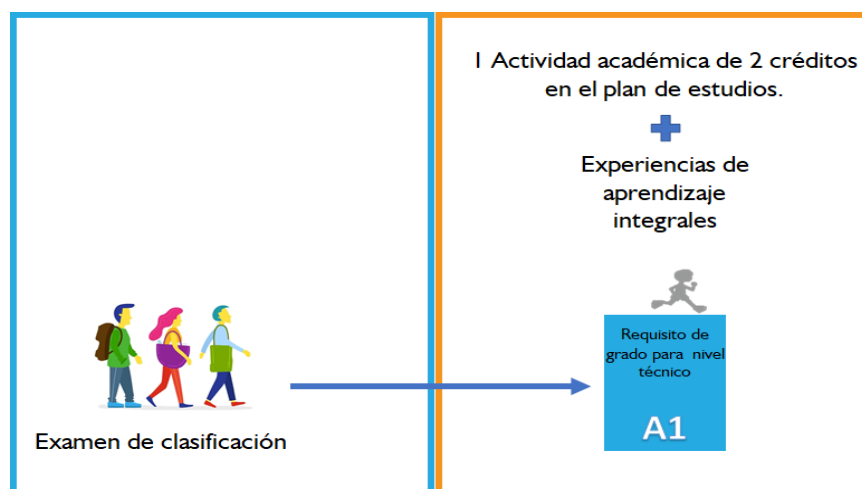
6.5.3 RUTA FORMATIVA INSTITUCIONAL PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PLURILINGÜES E INTERCULTURALES EN PROGRAMAS DE PREGRADO.

La ruta formativa institucional para el desarrollo de competencias plurilingües e interculturales está compuesta por trayectorias específicas de avance hasta alcanzar el requisito de egreso, para cada nivel de formación en pregrado. Las trayectorias están diseñadas para que los estudiantes desarrollen anticipadamente el nivel de competencia de egreso requerido, a fin de posibilitar su participación en programas de movilidad y actividades de internacionalización planteadas por su programa académico.

6.5.3.1 Trayectoria nivel técnico

Para obtener el grado los estudiantes de nivel técnico tendrán que haber alcanzado el nivel A1 en inglés según el MCER.

Figura 19. Ruta formativa institucional para el desarrollo de competencias plurilingües e interculturales programas técnicos para estudiantes cuya lengua materna es el español.



Los estudiantes extranjeros y colombianos cuya lengua materna sea diferente al español podrán cumplir el requisito de egreso en su lengua materna, para optar por esta alternativa deben presentar en su unidad académica una certificación indicativa de la nacionalidad o de la pertenencia a una comunidad indígena o raizal.

6.5.3.2 Trayectoria nivel tecnológico

Para obtener el grado los estudiantes de nivel tecnológico tendrán que haber alcanzado el nivel A2 en inglés según el MCER.

En cualquier momento a lo largo de la trayectoria, el estudiante podrá demostrar cumplimiento del requisito de egreso mediante certificación de nivel de competencia igual o superior al definido para el programa.

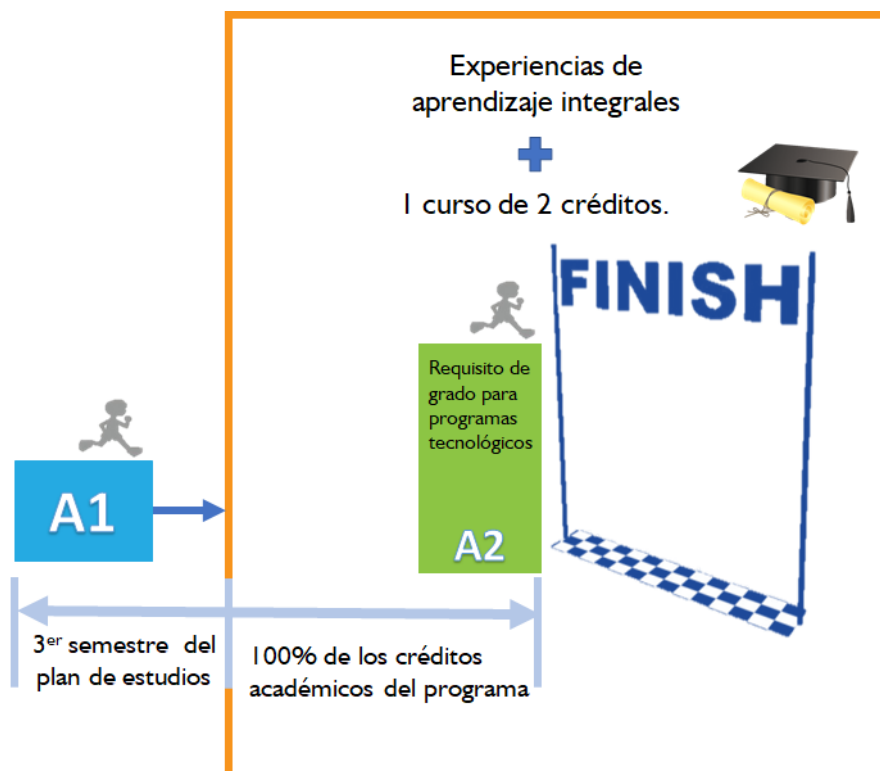
Los estudiantes extranjeros cuya lengua materna es diferente al español que ingresen a la universidad a un programa de nivel tecnológico, o aquellos que aspiren a realizar un intercambio académico que implique matricular actividades académicas ofrecidas solo en español, también tendrán que demostrar este nivel de dominio inglés antes de cursar el tercer semestre.

Para los estudiantes colombianos cuya lengua materna sea una lengua nativa¹⁰ o la Lengua de Señas Colombiana el cumplimiento del requisito de nivel de dominio en inglés es optativo.

Si el estudiante puede certificar desde el ingreso, el nivel de dominio A2 en inglés, cumplirá con el requisito de egreso anticipadamente, o podrá hacer uso de los créditos electivos para formación integral y desarrollar competencia plurilingüe e intercultural en alguna de las otras lenguas extranjeras ofrecidas por la universidad.

¹⁰ Lengua Nativa de acuerdo con la ley 1381 del 25 de enero de 2010, son “lenguas nativas todas aquellas actualmente en uso, habladas por todas las comunidades étnicas del país, así las de origen indoamericano habladas por los pueblos indígenas, las lenguas criollas habladas por las comunidades de San Basilio de Palenque y San Andrés, Providencia y Santa Catalina y la lengua Rromaní hablada por el pueblo Rrom o Gitano”. Se incluye también la Lengua de Señas Colombiana que a partir de 2016 fue incluida por el Ministerio de Cultura en el listado de lenguas nativas.

Figura 20. Ruta formativa institucional para el desarrollo de competencias plurilingües e interculturales programas tecnológicos para estudiantes cuya lengua materna es el español



Las competencias por demostrar en el estudiante en este nivel se observan en el Anexo 5 de este documento.

Los estudiantes cuya lengua materna no es el español podrán elegir cumplir el requisito de egreso en la lengua de su elección, esta lengua puede ser su lengua materna. Para optar por esta alternativa deben presentar en su unidad académica una certificación indicativa de la nacionalidad o de la pertenencia a una comunidad indígena o raizal.

6.5.3.3 Nivel profesional

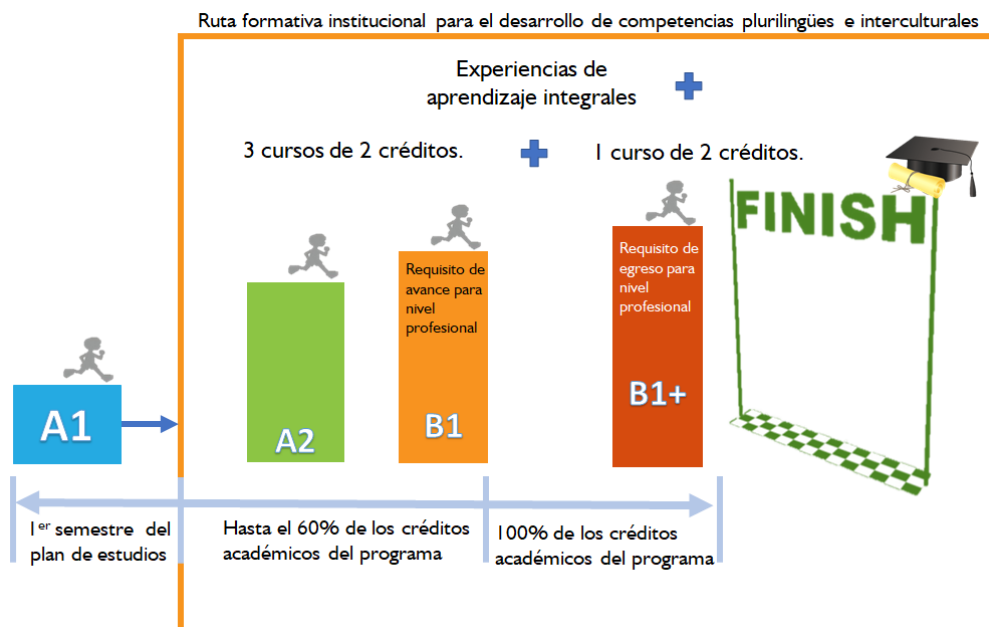
Para obtener el grado los estudiantes de programas de nivel profesional tendrán que haber alcanzado el nivel B1+ en inglés según el MCER.

Para lograrlo el estudiante deberá demostrar haber alcanzado el nivel de dominio B1 según el MCER en inglés hasta que haya cumplido con el 60% de los créditos académicos definidos en su plan de estudio, ya sea mediante la realización de tres (3) cursos de dos (2) créditos académicos cada uno, ofrecidos por la Universidad, o validación de nivel de lengua superior a B1, mediante prueba estandarizada.

Una vez el estudiante demuestra que alcanzó el nivel B1, tendrá la oportunidad de realizar un curso que eleve su nivel de competencia a B1+, equivalente a dos (2) créditos académicos, que harán parte

del 40% de créditos académicos restantes en su plan de estudio; al final del curso, el estudiante presentará la prueba de certificación de competencia de nivel B1+, cuyo resultado constituye evidencia de cumplimiento del requisito de egreso.

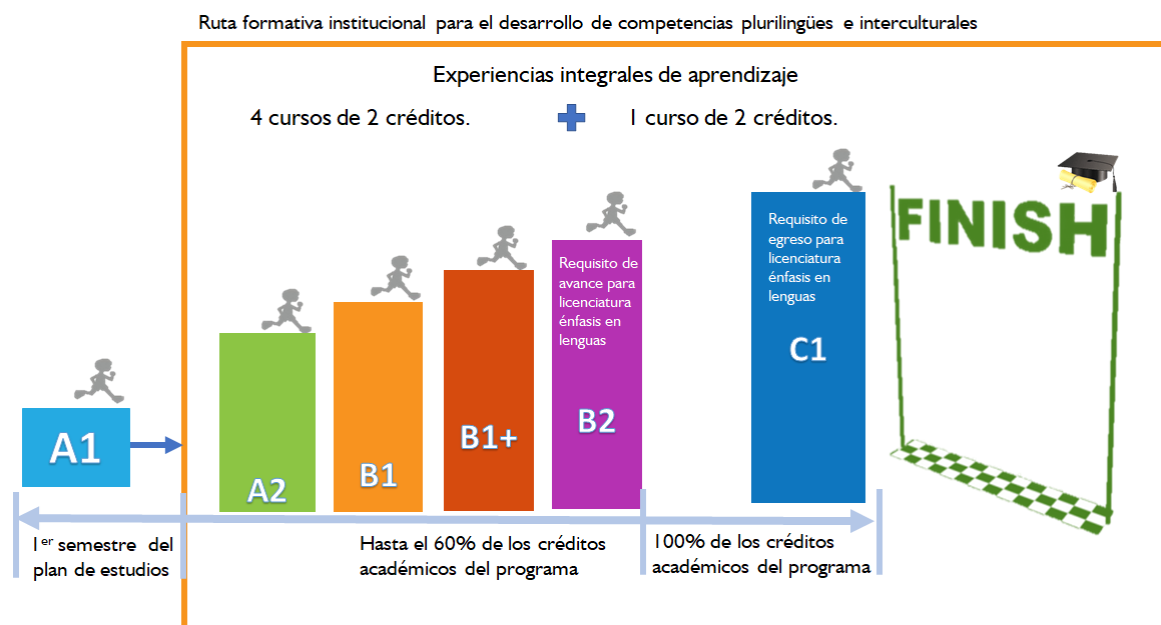
Figura 21. Ruta formativa institucional para el desarrollo de competencias plurilingües e interculturales programas profesionales para estudiantes cuya lengua materna es el español



El programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana definirá la lengua en la cual los estudiantes demostrarán el nivel de competencia B1+ como requisito de egreso.

Atendiendo a requerimientos del Ministerio de Educación Nacional según Resolución No. 18583 de 2017, para obtener el grado los estudiantes de programas de nivel profesional en los programas de licenciatura con énfasis en lenguas extranjeras tendrán que haber alcanzado el nivel C1 en inglés según el MCER. Por consiguiente, los estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas extranjeras con Énfasis en inglés tendrán que demostrar un nivel B2 según el MCER en la lengua de énfasis, al haber cursado el 60% de los créditos académicos, y un nivel C1 al egreso.

Figura 22. Ruta formativa institucional para el desarrollo de competencias plurilingües e interculturales programas profesionales de licenciatura con énfasis en lengua extranjera.



Para los estudiantes colombianos cuya lengua materna sea una lengua nativa o la lengua de señas colombiana el cumplimiento del requisito de avance de nivel de dominio en inglés es optativo.

Los estudiantes extranjeros cuya lengua materna es diferente al español que ingresen a la universidad a un programa de nivel profesional, deben alcanzar el nivel de dominio de avance definido por la universidad para su nivel de formación.

Los estudiantes cuya lengua materna es diferente al español podrán elegir cumplir el requisito de egreso en la lengua de su elección, esta lengua puede ser su lengua materna. Para optar por esta alternativa deben presentar en su unidad académica una certificación indicativa de la nacionalidad o de la pertenencia a una comunidad indígena o raizal.

Este requisito es homologable según lo establecido en el presente lineamiento.

Las competencias por evaluar en el estudiante en esta etapa de la ruta formativa se detallan en el Anexo 5 de este capítulo.

Estrategias para facilitar el logro del requisito de egreso en estudiantes de pregrado

Los estudiantes que habiendo cursado el 60% de los créditos del programa no hayan alcanzado el nivel de avance exigido por la universidad, tendrán la opción de tomar cursos intensivos que podrán ser ofrecidos tanto en los periodos académicos regulares como en los periodos intersemestrales. Estos estudiantes sólo podrán matricular hasta 12 créditos en el siguiente semestre, que incluyen la actividad académica de desarrollo de competencia plurilingüe e intercultural que le corresponda y la cual darán prioridad en su matrícula.

Los estudiantes que aun habiendo cursado el 70% de los créditos del programa no hayan alcanzado el nivel de avance exigido por la universidad solo podrán matricular en el semestre siguiente la actividad académica de desarrollo de competencia plurilingüe e intercultural que le corresponda.

Los estudiantes que opten por un idioma diferente al inglés para cumplimiento de su requisito de grado no están eximidos del requisito de avance en inglés anteriormente definido. La universidad, a través del Instituto de Lenguas y la Escuela de Idiomas, ofrecerá actividades académicas en lenguas diferentes al inglés, que el estudiante podrá tomar haciendo uso de los créditos asignados en su programa académico para lengua extranjera después de haber alcanzado el nivel requerido en inglés o para actividades académicas de formación integral. La apertura de estos cursos estará sujeta a la disponibilidad de recursos de la universidad y su demanda, por lo tanto, los estudiantes que los pierdan y no puedan repetirlos por falta de apertura tendrán que desarrollar la competencia por su cuenta y certificarla, o continuar con el desarrollo de la competencia en inglés. Estos cursos no podrán ser cancelados. Si la universidad no ofrece formación en la lengua de preferencia del estudiante, éste tendrá que adelantar sus estudios de forma independiente¹¹, y certificarlos de acuerdo con lo establecido en este lineamiento para homologación.

Los programas académicos pueden proponer niveles de exigencia superior a los establecidos en este lineamiento, justificando esta necesidad en el perfil académico propuesto o la disciplina de formación, las necesidades de la región que impactará u otra condición del programa que así lo amerite en cuyo caso solicitará autorización expresa al Consejo Académico.

Las siguientes tablas presentan un resumen de los niveles de dominio de lengua extranjera e interculturalidad exigidos en los diferentes programas académicos de pregrado:

Tabla 15. Nivel de dominio de lengua extranjera e interculturalidad por programa académico de pregrado para estudiantes cuya lengua materna es el español

Nivel del programa académico	Nivel de ingreso deseable	Nivel de avance requerido	Momento en que requiere el nivel de avance	Nivel de egreso requerido
Técnico profesional				A1 en inglés
Tecnológico	A1 en inglés	A1 en inglés	Tercero	A2 en lengua elegida por el estudiante
Profesionales (incluidas licenciaturas diferentes a las del área de énfasis en lengua extranjera)	A1 en inglés	B1 en inglés	Al cursar el 60% de créditos del programa	B1+ en lengua elegida por el estudiante
Profesionales licenciaturas en área de énfasis en lengua extranjera	A1 en lengua de énfasis	B2 en lengua de énfasis	Al cursar el 60% de créditos del programa	C1 en lengua de énfasis

¹¹ Hacerlo de forma independiente implica que el estudiante debe asumir los costos económicos que esto represente

Tabla 16. Nivel de dominio de lengua extranjera e interculturalidad por nivel de programa académico de pregrado para estudiantes extranjeros cuya lengua materna es diferente al español

Nivel del programa académico	Nivel de ingreso deseable	Nivel de avance requerido	Semestre en que requiere el nivel de avance	Nivel de egreso requerido
Técnico profesional	A2 en español			A1 en inglés
Tecnológico	A1 en inglés A2 en español	A1 en inglés	Tercero	A2 en lengua elegida por el estudiante, incluso lengua materna
Profesionales (incluidas licenciaturas diferentes a las del área de énfasis en lengua extranjera)	A1 en inglés A2 en español	B1 en inglés	Al cursar el 60% de créditos del programa	B1+ en lengua elegida por el estudiante, incluso lengua materna
Profesionales licenciaturas en área de énfasis en lengua extranjera	A1 en lengua de énfasis A2 en español	B2 en lengua de énfasis	Al cursar el 60% de créditos del programa	C1 en lengua de énfasis

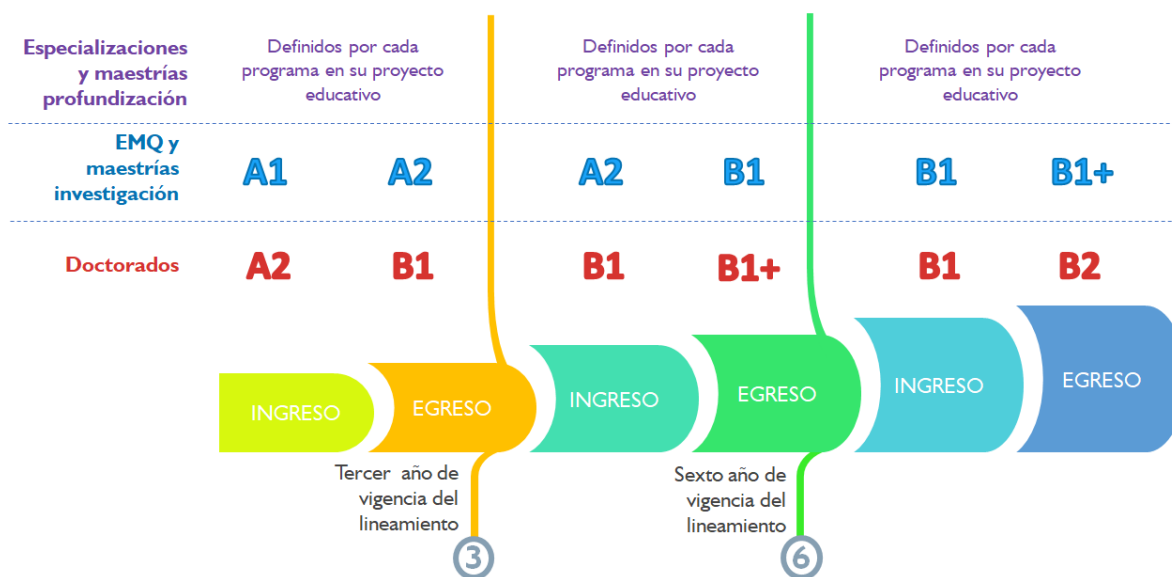
6.6 REQUISITO DE INGRESO EN LENGUA EXTRANJERA, RUTA FORMATIVA INSTITUCIONAL PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PLURILINGÜES E INTERCULTURALES, REQUISITO DE EGRESO Y HOMOLOGACIÓN EN PROGRAMAS DE POSGRADO.

El desarrollo de las competencias plurilingües e interculturales en la Universidad Industrial de Santander está abierto a múltiples idiomas y culturas, y se valora esta diversidad. Sin embargo, se establece como primera lengua extranjera de estudio el inglés, en consideración a su innegable papel como la lengua de convergencia para la comunicación científica en el planeta.

Para los programas de posgrado se establece una ruta formativa que se compone de tres etapas, la primera es certificación del requisito de ingreso, la segunda etapa es el ingreso a la ruta de formación y la tercera etapa comprende la certificación del requisito de egreso y la homologación.

Para los programas de posgrado, la universidad adopta un enfoque de avance flexible y gradual que atiende a las diferentes características de los niveles de formación, en los programas de especialización, especialización médico quirúrgica, maestría de profundización, maestría de investigación y doctorado, el cual se aprecia en la siguiente gráfica y se detalla en la subsiguiente descripción de requisitos de ingreso y egreso por nivel de formación posgradual.

Figura 23. Transición en los niveles de dominio de competencias plurilingües e interculturales para los niveles de formación posgradual.



6.6.1 REQUISITO DE INGRESO Y RUTA FORMATIVA INSTITUCIONAL PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PLURILINGÜES E INTERCULTURALES EN INGLÉS.

Atendiendo a los principios de flexibilidad y gradualidad en la implementación de estos lineamientos, en un primer momento (años 1 al 3 desde su promulgación), los programas de especialización y maestrías en profundización son autónomos en determinar en su Proyecto Educativo de Programa el nivel de competencia en lengua extranjera requerido para la admisión. En el caso de los programas de Especializaciones Médico Quirúrgicas y Maestrías en Investigación se determina el nivel A1 en lengua extranjera como requisito de ingreso. Para los programas de doctorado la exigencia del nivel A2 de competencia en lengua extranjera como requisito de ingreso.

El estudiante de posgrado podrá certificar el cumplimiento del requisito de ingreso en inglés, mediante la presentación de alguna de las alternativas establecidas en este lineamiento para homologación en posgrados.

La Universidad ofrecerá una ruta de formación en competencias plurilingües e interculturales para alcanzar el nivel de requisito de egreso previsto en estos lineamientos para quienes desde su ingreso no certifiquen dicho requisito. Los estudiantes que puedan aportar un certificado de cumplimiento del requisito de nivel de egreso no deberán transitar esta ruta formativa y cumplirán con el requisito desde el inicio del programa.

Los estudiantes extranjeros cuya lengua materna sea el inglés deberán presentar una certificación indicativa de su nacionalidad.

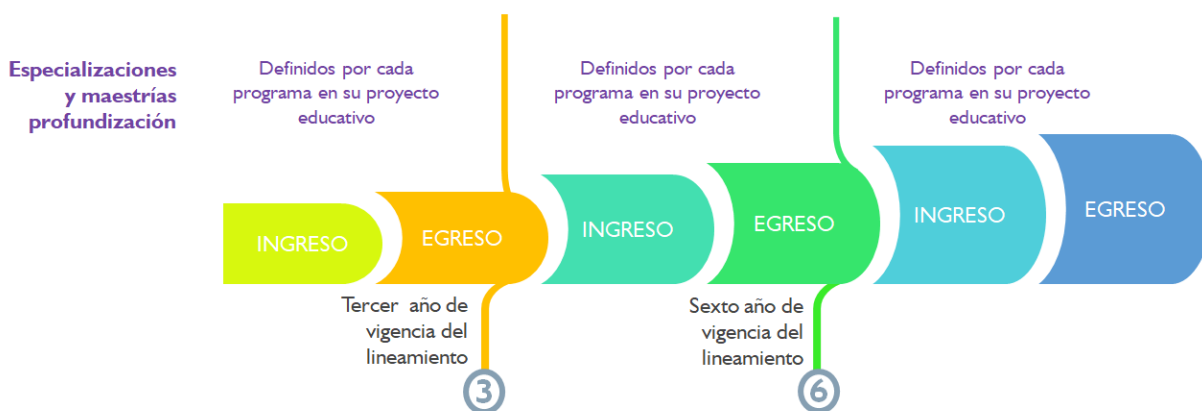
Los aspirantes de lengua materna diferente a la lengua española deberán presentar un certificado reconocido de español como lengua extranjera (ELE), en B2 según el MCER; la Escuela de Idiomas emitirá concepto sobre el certificado presentado.

Los estudiantes extranjeros de otras universidades cuya lengua materna sea diferente al español, que lleguen a los programas de posgrado en desarrollo de un convenio académico o en el marco de un programa de movilidad, cuyo objetivo sea realizar pasantías de investigación o un intercambio académico, que implique matricular actividades académicas ofrecidas sólo en español, no están sujetos a estos requisitos.

6.6.1.1 Requisito de Ingreso para niveles de especialización y maestría de profundización

La siguiente figura presenta la flexibilidad y gradualidad en el nivel de ingreso requerido a lo largo de seis (6) años a partir de la promulgación de este lineamiento para estos niveles de formación.

Figura 24. Transición en los niveles de dominio de competencias plurilingües e interculturales para los programas de especialización y maestrías en profundización.

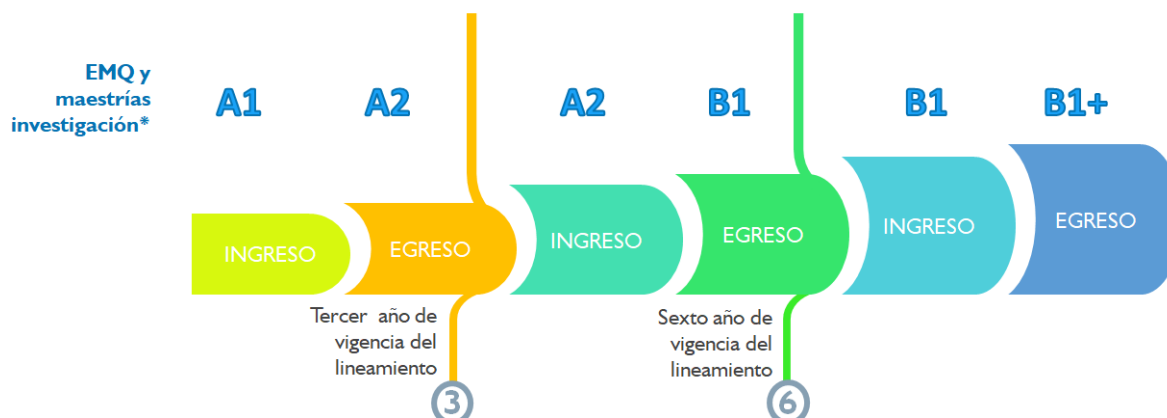


El nivel de dominio en competencia plurilingüe e intercultural exigido para el ingreso en programas de especialización y maestrías de profundización, será establecido por cada programa en su proyecto educativo, en caso de no estar enunciado será establecido cuando se elaboren y aprueben los documentos de reforma, modificación o renovación de registro calificado de cada programa.

6.6.1.2 Requisito de ingreso para niveles de especialización médico quirúrgica y maestría de investigación

La figura a continuación presenta la flexibilidad y gradualidad en el nivel de ingreso requerido a lo largo de seis (6) años a partir de la promulgación de este lineamiento, para estos niveles de formación.

Figura 25. Transición en los niveles de dominio de competencia plurilingüe e intercultural para los programas de EMQ y maestrías en profundización.



Durante los tres (3) primeros años siguientes a la aprobación de los lineamientos, el nivel de competencia en lengua extranjera e interculturalidad exigido para el ingreso a programas de especialización médico quirúrgica (EMQ) y maestría de investigación en la Universidad Industrial de Santander será de A1 según el MCER.

A partir del tercer año de vigencia de los lineamientos, el nivel exigido para el ingreso se incrementará a A2 según el MCER. Después del sexto año de vigencia el requisito de ingreso será B1.

Las competencias por demostrar en el estudiante de estos niveles de formación en los periodos mencionados se pueden observar en el Anexo 5 a este documento.

Para los estudiantes de especializaciones médico quirúrgicas y maestrías en investigación, que no cuenten con una certificación de nivel de competencia de egreso, la Universidad ofrecerá hasta cuatro cursos de lengua extranjera, dos por semestre. Quienes no tomen estos cursos o no los aprueben, tendrán que obtener el nivel requerido de forma independiente¹².

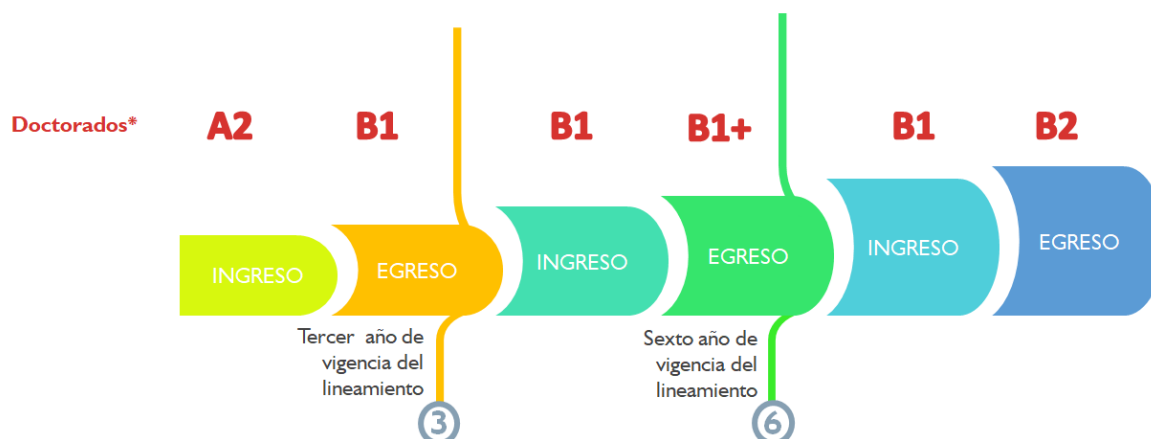
Los aspirantes a estos niveles de formación, tanto colombianos como extranjeros, cuya lengua materna es diferente al español, deberán demostrar un nivel de dominio B2 en español como lengua extranjera (ELE) según el MCER al momento de ingreso. La Escuela de Idiomas será la encargada de avalar la certificación.

6.6.1.3 Requisito de ingreso para nivel de doctorado

La figura a continuación presenta la flexibilidad y gradualidad en el nivel de ingreso requerido a lo largo de seis (6) años a partir de la promulgación de este lineamiento, para este nivel de formación.

¹² Al hacerlo de forma independiente el estudiante debe asumir los costos económicos que esto implique. Los estudiantes de programas de posgrados con financiación externa o autofinanciados, que opten por tomar los cursos de lengua extranjera ofrecidos por el Instituto de Lengua para alcanzar los niveles de lengua extranjera definidos por sus programas académicos deberán asumir los costos establecidos.

Figura 26. Transición en los niveles de dominio de competencia plurilingüe e intercultural para los programas de doctorado.



Durante los tres (3) primeros años siguientes a la aprobación de los lineamientos el nivel de dominio en competencia en lengua extranjera e interculturalidad exigido para el ingreso a programas de doctorado en la Universidad Industrial de Santander será A2 según el MCER.

A partir del tercer año de vigencia de los lineamientos, el nivel exigido para el ingreso se incrementará a B1 según el MCER.

Las competencias por demostrar en el estudiante de doctorado en los periodos mencionados están descritas en el Anexo 5 a este documento.

Para los estudiantes de doctorado, que no cuenten con una certificación de nivel de competencia de egreso, la Universidad **ofrecerá hasta cuatro cursos, de** lengua extranjera, dos por semestre. Quienes no tomen estos cursos o no los aprueben, tendrán que obtener el nivel requerido de forma independiente¹³.

Los aspirantes a este nivel de formación, tanto colombianos como extranjeros, cuya lengua materna es diferente al español, deberán demostrar un nivel de dominio B2 en español como lengua extranjera (ELE) según el MCER al momento de ingreso. La Escuela de Idiomas será la encargada de avalar la certificación.

6.6.2 REQUISITO DE EGRESO Y HOMOLOGACIÓN EN PROGRAMAS DE POSGRADO

A fin de cumplir con el requisito de egreso, los estudiantes de los programas de posgrado de todos los niveles de formación observarán los siguientes lineamientos

¹³ Al hacerlo de forma independiente el estudiante debe asumir los costos económicos que esto implique. Los estudiantes de programas de posgrados con financiación externa o autofinanciados, que opten por tomar los cursos de lengua extranjera ofrecidos por el Instituto de Lengua para alcanzar los niveles de lengua extranjera definidos por sus programas académicos deberán asumir los costos establecidos.

6.6.2.1 Nivel de especialización y maestría de profundización

El nivel de dominio en competencia plurilingüe e intercultural exigido para el grado en programas de especialización y maestrías de profundización, será definido por cada programa en su proyecto educativo, en caso de no estar enunciado será establecido cuando se elaboren y aprueben los documentos de reforma, modificación o de renovación de registro calificado de cada programa.

En consideración a que el nivel de dominio requerido para grado de los estudiantes de programas de pregrado de licenciatura con énfasis en lengua extranjera es C1 según el MCER, se adopta este mismo nivel como requisito de grado de los estudiantes de programas de especialización y maestría de profundización en el área de lengua extranjera.

6.6.2.2 Nivel de especialización médico quirúrgica y maestría en investigación

El requisito de grado para estos programas durante los tres (3) primeros años de vigencia será de A2 según el MCER.

A partir del tercer año de vigencia el requisito incrementará a B1 según el MCER.

Después del sexto año de vigencia el requisito de grado se incrementará a B1+.

Las competencias por evaluar en el estudiante en este nivel se especifican en el Anexo 5 de este documento.

En consideración a que el nivel de dominio requerido para grado de los estudiantes de programas de pregrado en lengua extranjera es C1 según el MCER, se adopta este mismo nivel como requisito de grado de los estudiantes de programas de maestría de investigación en el área de lengua extranjera.

6.6.2.3 Nivel de doctorado

El requisito de grado para los estudiantes de doctorado durante los tres (3) primeros años de vigencia de este lineamiento será B1 según el MCER.

A partir del tercer año de vigencia de los lineamientos el requisito de grado incrementará a B1+. A partir del sexto año de vigencia de los lineamientos el requisito de grado será de B2 según el MCER.

Las competencias por evaluar en el estudiante en este nivel se detallan en el Anexo 5 de este documento.

6.7 FORMACIÓN DE COMPETENCIA PLURILINGÜE E INTERCULTURAL.

6.7.1 ESTUDIANTES DE PREGRADO

La Universidad ofrecerá a los estudiantes de los programas de pregrado, que durante el primer semestre académico hayan sido clasificados por examen de suficiencia, y no cuenten con los niveles de dominio de lengua extranjera establecidos, la formación en plurilingüismo e interculturalidad mediante las actividades académicas que se describen a continuación y experiencias de aprendizaje integrales que serán ofrecidas por las diferentes unidades en el desarrollo de los lineamientos para la

internacionalización y la política para el plurilingüismo y la interculturalidad, que permiten la práctica de las lenguas en ambientes distintos al de los cursos de lengua extranjera establecidos en los planes de estudios de los programas académicos, además de la posibilidad de articular las lenguas extranjeras de manera transversal en las actividades académicas disciplinares del plan de estudios, las actividades o metodologías para esta incorporación serán definidas por cada unidad académica.

Los planes de estudio de los programas académicos de pregrado de nivel técnico y tecnológico incluirán al menos dos (2) créditos de actividades académicas para el desarrollo de las competencias en plurilingüismo e interculturalidad que les permitirán alcanzar los niveles de dominio antes expresados, los programas académicos de pregrado profesional, incluidos los programas de licenciatura - exceptuando las licenciaturas en lenguas extranjeras-, incluirán al menos ocho (8) créditos de actividades académicas y los programas de pregrado de licenciaturas con énfasis en lengua extranjera al menos 10 créditos. Cada una de estas actividades serán de dos (2) créditos y la distribución de las seis (6) horas de dedicación semanal entre Horas de trabajo del estudiante con interacción con el profesor (HIP) y horas de trabajo independiente del estudiante (HTI) dependerá de la caracterización del curso según el espacio y el tiempo de interacción profesor-estudiante.

Los estudiantes que opten por cumplir su requisito de egreso en una lengua diferente al inglés podrán usar además los créditos de actividades académicas electivas de formación integral incluidas en su plan de estudios para alcanzar el nivel exigido.

6.7.2 ESTUDIANTES DE POSGRADO

Como apoyo a la formación de las competencias plurilingües e interculturales de los estudiantes de programas de especialización médico quirúrgica, maestría y doctorado, subsidiados y mixtos, el Instituto de Lenguas de la UIS, o quien haga sus veces, ofrecerá hasta cuatro (4) cursos de lengua extranjera (dos niveles por semestre).

Los cursos se ofrecerán a los estudiantes de estos niveles de formación que no hayan demostrado la suficiencia requerida como requisito de egreso durante el proceso de admisión al programa. Los estudiantes que quieran optar por la realización de estos cursos deben realizar la inscripción y matrícula y los demás procesos establecidos por el Instituto de Lenguas.

Quienes no tomen estos cursos o no los aprueben, tendrán que obtener el nivel requerido de forma independiente¹⁴.

¹⁴ Al hacerlo de forma independiente el estudiante debe asumir los costos económicos que esto implique. Los estudiantes de programas de posgrados con financiación externa o autofinanciados, que opten por tomar los cursos de lengua extranjera ofrecidos por el Instituto de Lengua para alcanzar los niveles de lengua extranjera definidos por sus programas académicos deberán asumir los costos establecidos.

6.8 ESTRATEGIAS QUE APOYAN LA FORMACIÓN, USO Y MANTENIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS PLURILINGÜES E INTERCULTURALES PARA ESTUDIANTES

Para alcanzar los niveles de dominio definidos anteriormente y fomentar el desarrollo y mantenimiento de competencias plurilingües e interculturales en los estudiantes, la universidad ha establecido en la propuesta de Política para el plurilingüismo y la interculturalidad, entre otros, los siguientes mecanismos: ofrecimiento de cupos sin pago de matrícula o disminución de este costo en cursos de extensión de lengua extranjera ofrecidos por el Instituto de Lenguas de la UIS, incorporación de actividades académicas en otras lenguas dentro de los programas académicos, curso de inglés para propósitos específicos, la cátedra en lenguas nativas, el curso de español para extranjeros, el curso de plurilingüismo e interculturalidad, COIL (*Collaborative Online International Learning*), clases espejo y otras actividades académicas propuestas por la escuela de idiomas.

6.8.1 OFRECIMIENTO DE CUPOS EN CURSOS DE EXTENSIÓN DEL INSTITUTO DE LENGUAS

La universidad establece normativa específica para otorgar cupos a estudiantes de pregrado y posgrado para acceder a los cursos de extensión del Instituto de Lenguas UIS con descuentos o exenciones en los costos de inscripción o matrícula. Esta normativa puede ser modificada o ampliada según los resultados observados de su aplicación y las necesidades que surjan en el cumplimiento de las metas institucionales.

6.8.2 ACTIVIDADES ACADÉMICAS OFRECIDAS EN LENGUA EXTRANJERA

Los programas académicos pueden establecer dentro del plan de estudios actividades académicas para ser ofrecidas total o parcialmente en otra lengua. La incorporación de este tipo de actividades académicas será justificada en los diferentes elementos del proyecto educativo del programa. La unidad académica responsable de la actividad académica garantizará que el docente posee un nivel de dominio de la lengua en que se ofrecerá la actividad académica de al menos B1.

6.8.3 CURSO DE INGLÉS PARA PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

Los cursos de inglés para propósitos específicos (ESP), que permiten consolidar los niveles de competencia B1+, B2 y C1, se ofrecerán en modalidad semipresencial. El estudiante podrá seleccionar una de las siguientes opciones:

- *Reading and writing for Science*
- *Reading and writing for Engineering*
- *Reading and writing for Health*
- *Reading and writing for Social Sciences and Humanities*
- *English for specific purposes*
- Lengua Extranjera: Inglés Intermedio II Clil *Content and Language Integrated Learning*

- Lengua Extranjera: Inglés Intermedio III Clil *Content and Language Integrated Learning*

El enfoque de los cuatro primeros cursos se orienta al fortalecimiento de la lectura y escritura en la lengua meta: inglés, de manera que se fomente la apropiación y producción de artículos científicos en inglés, y serán ofrecidas como actividades académicas electivas que pueden hacer parte de la ruta flexible de los planes de estudio. Se amplía la oferta con las tres siguientes actividades académicas que favorecen el desarrollo de la competencia plurilingüe desde la perspectiva de formación disciplinar.

6.8.4 CÁTEDRA DE LENGUAS NATIVAS

En Colombia existen más de 80 pueblos indígenas con sus respectivas lenguas; entre ellas están las de origen indoamericano o habladas por los pueblos indígenas, y las lenguas criollas, habladas por comunidades afrodescendientes; además, el país tiene el fenómeno de la lengua romaní, hablada por las comunidades romaníes o de gitanos; la lengua hablada por la comunidad raizal del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, y una lengua de señas colombiana. Si bien el español es el idioma oficial de Colombia, de acuerdo con el Artículo 10. de la Constitución Política de Colombia, las lenguas y los dialectos de los 80 grupos étnicos son oficiales en sus territorios e implica una educación bilingüe. A partir de esta legislación y de la Ley de Lenguas Nativas 1381 de 2010, esta política de lenguas extranjeras reconoce la importancia de que la Escuela de Idiomas ofrezca la cátedra electiva de Lenguas Nativas para todos los estudiantes de sus programas profesionales.

La actividad académica de Lenguas Nativas tiene como objetivo conocer la diversidad cultural y etnolingüística de Colombia en el entorno sociocultural del país y del continente, vincular la cultura de los pueblos nativos al desarrollo del país y a las políticas de preservación de la cultura, lo que abarca la promoción y protección de las lenguas de todas las comunidades que integran un Estado multiétnico y multicultural. La cátedra también se plantea como objetivo el estudio y construcción de bases teóricas y metodológicas para el análisis de la riqueza lingüística colombiana. Esta actividad académica responde a la reforma curricular del programa de Licenciatura en Español y Literatura, adelantada en 2017, que introdujo un enfoque de trabajo intercultural y plurilingüe desde el inicio de la carrera. A partir de esta introducción de la diversidad lingüística colombiana en el currículo de la formación de profesores, se espera establecer un diálogo formativo e investigativo entre las culturas que circulan en el espacio universitario, y relacionarlas con las experiencias de aprendizaje en lenguas extranjeras.

A partir de esta experiencia, surge la importancia de la creación de una cátedra institucional abierta a toda la comunidad universitaria que visibilice y reconozca la necesidad de proteger, reivindicar y fortalecer las lenguas y las culturas de los pueblos autóctonos, ancestrales o aborígenes de Colombia, como un país multicultural. Dicha cátedra debe contar además con componentes pedagógicos de inclusión y revitalización lingüística y cultural.

6.8.5 ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS

La lengua española está en constante expansión, fundamentalmente por razones demográficas y las dinámicas de una población de más de 480 millones de hablantes nativos. Como lengua oficial en Colombia, el español está presente en el sistema educativo en todos los niveles. Como espacio para el aprendizaje y el desarrollo de la competencia lingüística en lengua extranjera (ELE) o segunda, Colombia se ha convertido en un atractivo espacio turístico, académico y profesional.

La Universidad Industrial de Santander, mediante la oficina de Relaciones Exteriores, la Escuela de Idiomas y el Instituto de Lenguas, propone ofrecer la cátedra de formación de profesores en ELE a manera de electiva o de extensión (diplomados). Además, para el aprendizaje de este idioma, se ofrecerán cursos (intensivos o adaptados) ofrecidos a la comunidad extranjera para desarrollar la competencia comunicativa en español. Esto implica la inclusión en programas como *Summer School* y la puesta en marcha de prácticas pedagógicas y trabajos de grado en esta área. De esta manera, el español como lengua extranjera y segunda hace parte de la internacionalización de la UIS.

6.8.6 PLURILINGUISMO E INTERCULTURALIDAD

Electiva interdisciplinaria ofrecida por la Escuela de Idiomas para todos los programas.

6.9 CONSIDERACIONES ADMINISTRATIVAS

6.9.1 HOMOLOGACIONES

Las homologaciones del nivel de competencia en lengua extranjera se causan por:

6.9.1.1 Clasificación

Los estudiantes que al ingreso puedan certificar un nivel superior a A1 según el MCER no requerirán tomar el examen de clasificación y deberán presentar el certificado de acreditación de suficiencia con fines de homologación ante el Instituto de Lenguas o la Escuela de Idiomas según le corresponda.

Los estudiantes que al ingreso cuenten con un certificado de acreditación de suficiencia de nivel igual o superior al establecido como requisito de avance o de egreso habrán cumplido con dichos requisitos previa presentación del certificado de suficiencia ante el Instituto de Lenguas o la Escuela de Idiomas, según corresponda. También cumplirán con el requisito de avance y de egreso en el momento de ingreso quienes presenten diploma de bachiller de colegios internacionales en inglés debidamente acreditados por el país de origen y de colegios bilingües de esta lengua (nacionales e internacionales).

Los estudiantes cuyo resultado en el examen de clasificación los ubique en un nivel B1 o superior deben tomar un examen de suficiencia que permita confirmar el cumplimiento del nivel de requisito de avance o de egreso o tomar la actividad académica de nivel superior incluida en su plan de estudios y aprobarla.

Los estudiantes que durante la inscripción a la universidad hayan manifestado un nivel de dominio en una lengua diferente al inglés, podrán aportar los documentos que lo demuestren.

6.9.1.2 Acreditación de la suficiencia en programas de pregrado.

El estudiante de pregrado podrá acreditar suficiencia con fines de homologación como requisito intermedio o para optar al grado con alguna de las siguientes opciones:

- a) Examen de suficiencia diseñado y aplicado por el Instituto de Lenguas de la UIS para determinar el nivel de dominio lingüístico. El estudiante que no alcance el nivel requerido podrá repetirlo una sola vez. La vigencia de este resultado será de dos años. El examen será programado dos veces al semestre.
- b) Diploma de bachiller de colegios internacionales debidamente acreditados por el país de origen y de colegios bilingües (nacionales e internacionales).
- c) Certificado de estudios expedido por una institución de educación superior nacional acreditada o internacional, indicando que ha cursado un total acumulado de horas equivalente al requerido según el nivel de formación, con una calificación aprobatoria igual o superior a 3.5 (o su equivalente).
- d) Certificado de un examen estandarizado internacional y reconocido de acuerdo con la normativa vigente del Ministerio de Educación Nacional.
- e) Certificado de haber cursado y aprobado los niveles requeridos según el examen clasificatorio, mediante las actividades académicas programadas por la universidad para los diferentes planes de estudio.
- f) Certificado de haber cursado y aprobado los niveles requeridos según el examen clasificatorio en los cursos de extensión ofrecidos por el Instituto de Lenguas de la UIS.
- g) Solicitar una validación por suficiencia de la actividad académica en los términos establecidos por la universidad.

Los certificados mencionados en los literales a, c, d, e y f presentados para avalar la suficiencia serán aceptados hasta con una vigencia de dos años. Esta vigencia será revisada para el cumplimiento del requisito de ingreso, el requisito de avance y el requisito de egreso. Los documentos que certifiquen un nivel B2 o superior y los diplomas de bachiller definidos en el literal b no pierden vigencia.

Los certificados de suficiencia diferentes a los ya contemplados serán analizados y estudiados por el Instituto de Lenguas o la Escuela de Idiomas, teniendo en cuenta principalmente el tipo de prueba y sus componentes, la equivalencia del puntaje en comparación con las pruebas incluidas en estos lineamientos y el idioma certificado.

Los estudiantes que acrediten la suficiencia de los niveles de dominio en cualquier etapa de su formación mediante una de las alternativas de suficiencia ofrecidas por la Universidad y no hayan hecho uso de los créditos asignados por el programa para tal fin podrán solicitar la homologación o podrán hacer uso de dicho creditaje para matricular otras actividades académicas electivas.

Si los créditos son utilizados en actividades académicas electivas la calificación que se asignará será la obtenida por el estudiante en dicha actividad académica y se hará la anotación en su hoja de vida de

cumplimiento del requisito de competencias plurilingües e interculturales. En caso de solicitar homologación, ésta se hará bajo las condiciones establecidas por la universidad para tal fin y la calificación asignada será la obtenida bajo los parámetros de dicha homologación.

6.9.1.3 Acreditación de la suficiencia en programas de posgrado.

El estudiante de posgrado podrá acreditar suficiencia con fines de homologación como requisito de ingreso o para optar al grado con alguna de las siguientes opciones:

- a) Título universitario profesional expedido por la UIS con fecha posterior a la entrada en vigencia de estos lineamientos y a sus planes de transición.
- b) Título de grado universitario obtenido en un país donde su lengua oficial sea la lengua extranjera exigida por la UIS apostillado.*
- c) Examen de suficiencia diseñado y aplicado por el Instituto de Lenguas de la UIS para determinar el nivel de dominio lingüístico. El estudiante podrá acceder al examen de carácter subsidiado una sola vez de acuerdo con la programación establecida por el Instituto de Lenguas¹⁵. La vigencia de este resultado será de dos años. El examen con carácter subsidiado será programado una vez al semestre.
- d) Certificado de estudios expedido por una institución de educación superior nacional acreditada o internacional, indicando que ha cursado un total acumulado de horas equivalente al requerido según el nivel de formación, con una calificación aprobatoria igual o superior a 3.5 (o su equivalente).
- e) Certificado de un examen estandarizado internacional y reconocido de acuerdo con la normativa vigente del Ministerio de Educación Nacional en inglés, italiano, francés y portugués*.
- f) Certificado de haber cursado y aprobado los niveles requeridos en los cursos de lengua extranjera ofrecidos a los estudiantes de posgrado por el Instituto de Lenguas de la UIS.
- g) Certificado de haber cursado y aprobado los niveles requeridos según el examen clasificatorio en los cursos de extensión ofrecidos por el Instituto de Lenguas de la UIS.

*En caso de contar con una certificación o diploma en una lengua diferente a las ofrecidas por el Instituto de Lenguas o Escuela de Idiomas, el estudiante deberá allegar copia de traducción oficial de la certificación internacional al inglés o al español.

Los estudiantes deben presentar los documentos que acreditan la suficiencia con fines de homologación ante el Instituto de Lenguas o la Escuela de Idiomas según le corresponda en los tiempos establecidos en el calendario académico. Los certificados de suficiencia diferentes a los ya contemplados serán analizados y estudiados por el Instituto de Lenguas o la Escuela de Idiomas, teniendo en cuenta principalmente el tipo de prueba y sus componentes, la equivalencia del puntaje en comparación con las pruebas incluidas en estos lineamientos y el idioma certificado.

La universidad dará una vigencia de dos años a los certificados y exámenes presentados para avalar la suficiencia. Esta vigencia será revisada tanto en el momento del ingreso como en el momento del

¹⁵ Quien no alcance el nivel requerido podrá tomarlo asumiendo los costos a que esto de lugar.

grado si el nivel de formación así lo exige. Los documentos que certifiquen un nivel B2 o superior y los títulos universitarios no pierden vigencia.

6.9.2 INFORMACIÓN Y REPORTE DE AVANCE DE DOMINIO EN COMPETENCIA PLURILINGÜE E INTERCULTURALIDAD DE LOS ESTUDIANTES

El Instituto de Lenguas o la Escuela de Idiomas, según corresponda, hará informes periódicos a las unidades académico administrativas del rendimiento en lengua extranjera e interculturalidad de los estudiantes para que desde allí se les oriente sobre la ruta formativa o se les brinde el acompañamiento para el desarrollo y fortalecimiento de sus competencias. El programa SEA o el que haga sus funciones apoyará a las unidades en esta labor de acompañamiento de mejora del rendimiento académico del estudiante. Esta información será uno de los insumos que utilizarán las unidades académicas en la elaboración del plan de internacionalización y sus informes de resultados.

Los resultados de solicitudes de homologación y del cumplimiento de requisitos de avance o de egreso será reportado periódicamente a las escuelas y a la oficina de admisiones y registro académico para su seguimiento e incorporación en las hojas de vida académica de los estudiantes.

6.9.3 EVALUACIÓN

Con el fin de mejorar el nivel de dominio de las competencias plurilingües e interculturales en sus estudiantes, la UIS evaluará su entorno y los resultados alcanzados a nivel nacional e institucional con la aplicación de las normativas y lineamientos que buscan el desarrollo de estas competencias pudiendo aumentar progresivamente los niveles de dominio exigidos con el fin de mejorar los perfiles profesiones de sus egresados y que la institución sea más competitiva internacionalmente. Como insumo para esta evaluación el Instituto de Lenguas, Escuela de Idiomas y programa SEA entregarán al Consejo Académico un informe del desempeño de los estudiantes durante cada periodo académico.

6.9.4 SITUACIONES ESPECIALES DE LOS ESTUDIANTES / VULNERABILIDAD, FUNCIONALIDAD DIVERSA

Si un estudiante presenta una diversidad funcional o se encuentra en situación de vulnerabilidad, documentado por un profesional o institución idóneo, recibirá atención por parte del División de Bienestar Universitario quien definirá la mejor vía para que pueda cumplir con los requisitos planteados y ofrecerá el apoyo requerido.

6.9.5 PLAN DE TRANSICIÓN

Los lineamientos aquí establecidos regirán para los estudiantes admitidos en periodos académicos posteriores a su aprobación. Para los estudiantes que ya han iniciado sus estudios y quieran alcanzar los niveles de dominio que se han definido podrán tomar los cursos que ofrezca la Escuela de Idiomas como actividades académicas de formación integral, en caso de haber cursado todos los créditos destinados a este tipo de actividad académica en su plan de estudios los podrán incluir como actividades académicas electivas sin créditos.

GLOSARIO

Este glosario precisa algunos términos que es conveniente clarificar en los lineamientos aquí establecidos para evitar ambigüedades e imprecisiones en su lectura y aplicación.

BILINGÜISMO: Es la coexistencia, dentro de un mismo individuo o dentro de una sociedad, de dos o más variedades lingüísticas. En el caso de la persona bilingüe, su dominio de las lenguas implicadas corresponde al de un hablante nativo, aunque dicho dominio no sea necesariamente igual en todas las habilidades lingüísticas. Es preciso tener en cuenta que una es la materna y la otra, u otras, pueden ser una segunda lengua o una lengua extranjera. En el caso de la sociedad, el reconocimiento y el estatus de las dos lenguas coexistentes son prácticamente los mismos, salvo en situaciones de diglosia, donde una variedad goza de mayor prestigio y posee más funciones públicas que la otra. El bilingüismo individual se refiere al uso de dos lenguas con independencia de la situación social y sin que las lenguas estén en contacto; por su parte, el bilingüismo social alude a la relación que establecen dichos usos con la sociedad donde se da el contacto.

El sujeto bilingüe adquiere las dos lenguas en las interacciones verbales cotidianas y no por aprendizaje sistemático. Esto se refleja en el hecho de que los niveles de desempeño de quienes han adquirido una lengua espontáneamente se diferencian de los de aquellos que la han aprendido gracias a procesos de enseñanza planeados ex profeso. No obstante, es frecuente que algunos programas de aprendizaje de lenguas extranjeras formulen objetivos que apuntan a formar hablantes “bilingües”, lo que en principio iría en contravía de las definiciones de bilingüismo comúnmente aceptadas en el ámbito de la sociolingüística, tanto más si este aprendizaje se lleva a cabo después de la pubertad.

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA: Concepto introducido por el lingüista Noam Chomsky con el cual alude al conocimiento lingüístico inconsciente de las reglas gramaticales subyacentes a las manifestaciones habladas de la lengua materna de un hablante-oyente ideal. Este saber “innato” lo habilita para comprender y producir una cantidad potencialmente infinita de oraciones gramaticalmente correctas o bien formadas, al tiempo que le permite rechazar las oraciones anómalas, lo que explica la categoría “hablante-oyente ideal”, frecuentemente malinterpretada por los contradictores del generativismo. La competencia no solo es un conocimiento del nivel sintáctico en sentido estricto, sino también de los niveles fonológico y morfológico de la lengua materna. Adicionalmente, ciertos enfoques que se ubican en la gramática funcional proponen que el término también incluya cierto conocimiento acerca de la adecuación de un enunciado al contexto de situación en que se produce, pero este alcance no fue contemplado por Chomsky ni sus continuadores.

COMPETENCIA COMUNICATIVA: Es un concepto introducido por el lingüista antropólogo norteamericano Dell Hymes en 1968, dentro del campo disciplinar denominado Etnografía de la Comunicación, por analogía con el concepto chomskyano de Competencia lingüística (Bagno, 2017; Trudgill y Hernández Campoy, 2007). Mientras que esta última “es estática, innata y tiene una base biológica”, la competencia comunicativa “es dinámica, aprendida y es de base social” (Alcaraz Varó y Martínez Linares, 2004, p. 133). La competencia comunicativa se fundamenta en la idea de que un hablante no solo posee un conocimiento gramatical de su lengua materna, sino también la manera de usarla apropiadamente en la sociedad donde vive. Gracias a esta, el hablante debe saber cuándo

hablar o cuándo no hablar, qué variedad o lengua, qué formas lingüísticas utilizar, qué estilo de acuerdo con la situación y cómo ser cortés, descortés, simpático, antipático, etc. (Bagno, 2017, p. 48; Trudgill y Hernández Campoy, 2007, p. 72). Como capacidad, la competencia comunicativa “abarca las técnicas de organización e interpretación del discurso propias de la actividad del hablar”, como lo definió Coseriu (Alcaraz Varó y Martínez Linares, 2004, p. 133). Así pues, es definida como “el dominio de las reglas de tipo social, cultural y psicológico que rigen el uso del lenguaje en los distintos contextos sociales” (Alcaraz Varó y Martínez Linares, 2004, p. 133).

En la actualidad, según Bagno (2017), se acostumbra dividir la competencia comunicativa en distintos tipos, a saber: competencia gramatical (conocimiento de las reglas de una lengua que hacen posible producir y comprender las secuencias de enunciados, así como distinguir entre aquellos que son aceptables de los que no lo son), competencia sociolingüística (capacidad para adecuar las variedades lingüísticas a un contexto comunicativo determinado), competencia discursiva (capacidad y habilidad para construir los enunciados de manera que formen un texto coherente y cohesionado de acuerdo con las particularidades de cada tipo de discurso), competencia estratégica (habilidades verbales y no verbales que permiten corregir y solucionar problemas comunicativos, como por ejemplo el uso de formas alternativas como las paráfrasis o los sinónimos más comprensibles para dirigirse a un interlocutor con menor competencia lingüística, etc.) y competencia pragmática (usada muchas veces como sinónimo de competencia comunicativa, referida al conocimiento de los factores sociales y psicológicos que condicionan e intervienen en cada desempeño lingüístico concreto).

En resumen, la competencia comunicativa es la capacidad que poseen los miembros de una comunidad de habla. Desde este punto de vista, se asume como las convenciones compartidas por los hablantes en relación con la variedad que usan dentro de su comunidad (Romaine, 1996, p. 39).

INTERCULTURALIDAD: "Como concepto y práctica, proceso y proyecto, la interculturalidad significa – en su forma más general– el contacto e intercambio entre culturas en términos equitativos; en condiciones de igualdad. Tal contacto e intercambio no deben ser pensados simplemente en términos étnicos sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas, orientados a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y colectivos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, tanto en la vida cotidiana como en las instituciones sociales, un convivir de respeto y legitimidad entre todos los grupos de la sociedad" (Walsh, 2009, p. 41).

LENGUA CRIOLLA: Es un pidgin que se ha convertido en la lengua materna de una comunidad de habla. Por lo general, los criollos son lenguas que se han forjado tras procesos de colonización en regiones sometidas a un intenso intercambio comercial, cultural y étnico. Un buen ejemplo de ello es lo ocurrido con grupos africanos e indígenas en “excolonias sobre la base del inglés, el español, el portugués, el francés o el holandés” (Alcaraz Varó y Martínez Linares, 2004, p. 177). El proceso de constitución de una lengua criolla (criollización) comienza con la extracción de vocabulario de la

lengua sociopolíticamente dominante en la comunidad (superestrato), en tanto que su estructura gramatical proviene de las lenguas de los pueblos dominados. El criollo resultante exhibe una expansión estructural (gramática y léxico) y estilística del pidgin original (Hernández Campoy, 1993). En Colombia sobreviven dos lenguas criollas: la hablada en el departamento de San Andrés y Providencia y la hablada en el corregimiento de San Basilio de Palenque, municipio de Mahates, departamento de Bolívar.

LENGUA DE SEÑAS: “Es una lengua visogestual usada por personas sordas como su medio de comunicación primario. Las lenguas de señas son sistemas lingüísticos gobernados por reglas, así como las lenguas orales, y se estructuran, como estas, en diferentes niveles de análisis: semántica, sintaxis, morfología, fonología, léxico” (Bagno, 2017, p. 229).

LENGUA EXTRANJERA: Toda lengua no materna es extranjera. De acuerdo con Cuq (2003) se pueden distinguir tres grados de extranjería: la distancia material o geográfica; la distancia cultural, que hace posible que dos lenguas geográficamente cercanas remitan a culturas totalmente distantes; y la distancia lingüística, que es medible entre las familias de lenguas (romances frente a eslavas, etc.) y suele estar determinada por el grado de inteligibilidad de la lengua foránea. En el campo de la didáctica, una lengua es extranjera cuando se constituye como un objeto de enseñanza y de aprendizaje que se contrapone, por sus características, a la lengua materna del aprendiz. La lengua extranjera no es la lengua inicial del proceso de socialización del individuo, ni la primera en el orden de las apropiaciones lingüísticas (Cuq, 2003, p. 150).

LENGUA OFICIAL: Comúnmente, corresponde a “la lengua o lenguas que por ley deben o pueden emplearse en las instituciones administrativo-gubernamentales, jurídicas, educativas y otras similares de un determinado país” (Trudgill y Hernández Campoy, 2007, p. 200). Hay cierto grado de consenso en cuanto a que la condición sine qua non para que una lengua sea considerada oficial es su promulgación explícita como tal en un acto administrativo (Constitución política, leyes, decretos, etc.), de ahí su naturaleza institucional (Cuq, 2003, p. 152). Sin embargo, esta condición no siempre se cumple, como lo demuestra el hecho de que en los Estados Unidos no exista reconocimiento oficial de lengua alguna en la Constitución, a nivel federal, lo que no resta el estatus oficial al inglés (Bagno, 2017, p. 242). Ocurre que en ciertos estados hay más de una lengua oficial (en Camerún, el francés y el inglés; en Bélgica, el francés y el holandés y en Suiza, el francés, el alemán, el italiano y el romaní) o que una lengua extranjera, casi siempre la de una potencia imperialista, sea lengua oficial, mas no nacional, en sus antiguos dominios (el francés como lengua oficial en seis estados africanos) o que la lengua de un imperio ya inexistente sea oficial y nacional en territorios otrora dominados donde ya existían otras lenguas nativas u originarias, como ocurre con el español en la América hispánica (exceptuando a Paraguay con su bilingüismo diglósico español/guaraní). También es posible que, en algunos países, haya lenguas que sean oficiales en territorios específicos, como el gallego, el euskera y el catalán en España, donde son cooficiales con el castellano en las Comunidades autónomas de Galicia, el País Vasco y Cataluña, respectivamente.

LENGUA FRANCA: Es “una lengua que se utiliza como medio de comunicación entre personas sin una lengua nativa común” (Trudgill, 1983). En su constitución, las lenguas francas toman elementos

provenientes de las distintas lenguas presentes en el territorio (Cuq, 2003, p. 155). No obstante, esta caracterización debe ser matizada, pues tal denominación depende de las circunstancias históricas de las que participan las lenguas implicadas. En efecto, tan franca fue la lengua náhuatl en el periodo prehispánico y en la primera etapa de la Nueva España, como lo es la lengua inglesa en la actualidad.

LENGUA MATERNA: Es la lengua utilizada por un individuo desde su nacimiento, así como la que se emplea usualmente en el hogar y en una comunidad (Bagno, 2017, p. 239). En el campo teórico de la adquisición y el aprendizaje de lenguas se denomina así a “la lengua con la que se lleva a cabo el proceso de adquisición del lenguaje de un individuo” (Alcaraz Varó y Martínez Linares, 2004, p. 372). De acuerdo con Bagno, la definición no acarrea dificultades si la lengua considerada es la de un individuo que hace parte de un entorno familiar y de una comunidad con normas monolingües estables. Desde esta perspectiva, la lengua materna, entendida como la que se transmite de padres a hijos, equivale a la lengua nativa (la que se habla desde el nacimiento) y a la lengua familiar (hablada en el hogar), siempre que sea la lengua hablada como primera lengua, es decir, las más comúnmente utilizada (2007, p. 239). Sin embargo, en comunidades bilingües o multilingües, la definición de la lengua materna se torna problemática. En efecto, en contextos donde hay sustitución de lenguas, la lengua materna de un niño puede que no sea la misma de sus padres; del mismo modo, el concepto de lengua familiar dependerá de si el término alude a la lengua tradicional de los más viejos, de la nueva lengua nativa de los niños (como ocurre cuando los padres migran con niños muy pequeños a un país donde se habla una lengua diferente a la materna), es decir, que una de esas lenguas puede no ser la lengua materna para algunos miembros de una misma familia, con lo que también la noción equivalente de lengua primera sería relativa, en especial para explicar aquellos casos donde un niño muy pequeño cambia de una primera lengua inicial en la primera infancia a otra que, en adelante, será su otra lengua “materna” (Bagno, 2007, p. 239).

LENGUA NACIONAL: Es “una lengua que funciona como la principal en un estado-nación” (Trudgill y Hernández Campoy, 2007, p. 200). Así definida, suele emplearse como sinónimo de lengua oficial; sin embargo, no son conceptos equivalentes, puesto que la lengua nacional reviste carácter simbólico, por ser el vehículo de los valores nacionales, de índole cultural de un sentimiento o tendencia nacionalista (Cuq, 2007, p. 152), sin que ello implique su proclamación como lengua oficial mediante algún acto administrativo. Por lo general, las lenguas nacionales son el resultado de “actos de identidad”, en palabras de Romaine (1996, p. 54), que no necesariamente tienen efectos prácticos en su uso, aunque sí efectos simbólicos, como la mayor adhesión a una causa nacionalista. Puede darse el caso de que una lengua nacional sea declarada como oficial, aunque los ciudadanos prefieran utilizar otra lengua mayoritaria (el gaélico frente al inglés en la República de Irlanda) o que la lengua nacional no sea la lengua oficial, como ocurre con un buen número de lenguas nacionales africanas de uso extendido frente al estatus oficial asignado al francés o al inglés.

LENGUA NATIVA U ORIGINARIA: Para el caso de Colombia, la ley 1381 del 25 de enero de 2010, conocida como Ley de Lenguas Nativas, establece en su parte inicial que se entienden “como lenguas nativas todas aquellas actualmente en uso, habladas por todas las comunidades étnicas del país, así las de origen indoamericano habladas por los pueblos indígenas, las lenguas criollas habladas por las

comunidades de San Basilio de Palenque y San Andrés, Providencia y Santa Catalina y la lengua Rromaní hablada por el pueblo Rrom o Gitano” (Ley 1381 de 210).

LENGUA SEGUNDA O L2 (O SEGUNDA LENGUA): “Suele ser la oficial administrativa en comunidades plurilingües, utilizada en la educación, en la Administración, etc.” (Alcaraz Varó y Martínez Linares, 2004, p. 372). Por lo general es una lengua que, siendo la lengua materna y de uso mayoritario en una nación, no es la lengua materna de los hablantes pertenecientes a comunidades o grupos étnicos con tradiciones lingüísticas propias, quienes solo entran en contacto con ella después de la educación primaria o al traspasar los linderos del grupo local o del entorno familiar íntimo. En Colombia, el español es la lengua segunda de un número importante de comunidades indígenas.

MULTILINGÜISMO: “Situación sociolingüística opuesta al monolingüismo en la que hay más de una lengua implicada, conllevando normalmente contacto lingüístico y bilingüismo individual” (Trudgill y Hernández Campoy, 2007, p. 229). En sociolingüística, el término puede referirse a las capacidades individuales manifestadas como una serie de continuos conformados por las habilidades lingüísticas (escucha/lectura/habla/escritura) en los diferentes niveles lingüísticos (fonética, gramática, vocabulario, semántica), por lo que, visto así, como un “fenómeno gradiente”, permite caracterizar con mayor precisión los casos que se distribuyen a lo largo del continuo multilingüe, yendo desde la persona que domina plenamente más de una lengua hasta aquella que solo articula unas cuantas expresiones en esas lenguas, así como a quienes comprenden más de una lengua, aunque no sean capaces de expresarse en ninguna de ellas; o a quienes no obstante hablar alguna aceptablemente poseen destrezas literarias notables (Deumert, 2011), para mencionar solo algunos casos singulares que tornan compleja esta noción.

Dentro de la sociolingüística, este término también se reserva para las naciones o sociedades, incluso si solo hay dos lenguas involucradas, por lo que se aplica a la descripción de territorios con soberanía política donde conviven diferentes comunidades lingüísticas (Bagno, 2017, p. 297). Otros autores optan por el término Poliglosia, para referirse a lenguas con funciones diferenciadas y con distintos grados de prestigio, de acuerdo con las funciones que cumplen en la sociedad (Cuq, 2007).

El multilingüismo es la situación sociolingüística más común, pues resulta prácticamente imposible hallar una nación o estado monolingüe en sentido estricto. Una definición de corte más glotopolítico diferencia el multilingüismo del pluringüismo en que mientras el primero acepta la existencia de distintas variedades lingüísticas como una realidad inevitable e incluso como un problema, el segundo valora esta diversidad como un activo de cualquier nación (Hamel, 2013).

POLÍTICA LINGÜÍSTICA: “La política lingüística puede ser definida como el conjunto de medidas que los poderes públicos toman o pueden tomar para intervenir en las interacciones lingüísticas de las sociedades. Generalmente, estas intervenciones tienen por objetivo una regulación de la actividad lingüística de la sociedad de acuerdo con la atribución de funciones a una o más variedades presentes” (Bagno, 2017, p. 350). También se concibe como el “conjunto de elecciones conscientes efectuadas en el dominio de las relaciones entre lengua y vida social, y más específicamente, entre lengua y vida nacional” (Calvet, 1999). La política lingüística está orientada a solucionar problemas prácticos (elección de lenguas como objeto de enseñanza, como medio de comunicación entre las autoridades

y la ciudadanía, como lengua franca en naciones lingüísticamente fragmentadas, como objeto de preservación por su condición minorizada, etc.) y también puede formar parte de acciones simbólicas, como es el caso de la declaratoria de una variedad como lengua nacional, especialmente en circunstancias donde existen fuertes sentimientos nacionalistas enfrentados (Fasold, 1996).

PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA: “Búsqueda y puesta en marcha de los medios necesarios para la aplicación de una política lingüística” (Calvet, 1999). Se diferencia de la política lingüística en que la planificación reúne la totalidad de las acciones que buscan llevar a cabo la programación y las modalidades de realización de los objetivos propuestos por la política, especialmente en lo relacionado con la definición de los medios disponibles y los procedimientos considerados por esta puesta en escena. En la planificación intervienen de manera efectiva los agentes, medios y recursos establecidos para llevar a buen puerto los propósitos contemplados en la política lingüística (Cuq, 2003, p. 195). No está demás precisar que tanto las políticas como los procesos de planificación pueden ser agenciados por gobiernos, instituciones, grupos de la sociedad civil o individuos, como lo atestiguan una buena cantidad de procesos de este tipo a lo largo de la historia (Cooper, 1997).

PLURLINGÜISMO: Es la capacidad de un individuo de emplear con acierto varias lenguas. Debe tenerse en cuenta que la competencia en cada una de estas lenguas no es necesariamente uniforme, pues depende de factores situacionales y culturales de índole diversa, tales como los dominios, roles, estatus e identidades de los participantes, actos, estrategias y géneros, modalidades y canales, finalidades, etc.).

El plurilingüismo se manifiesta en el fenómeno de alternancia de códigos en el cual el hablante pasa de una variedad a otra, de acuerdo con las necesidades comunicativas y las situaciones de comunicación en las que se ve involucrado (Cuq, 2003, p. 196). En términos glotopolíticos, el plurilingüismo, a diferencia del multilingüismo, se define socialmente y se caracteriza por la valoración positiva de la diversidad lingüística (Hamel, 2013).

REPERTORIO LINGÜÍSTICO: también conocido como repertorio verbal, hace referencia al conjunto de lenguas o de variedades lingüísticas de un grupo o de un individuo (Cuq, 2003, p.214). Cuando se trata de una persona, el repertorio inicia con su lengua primera o materna y es flexible y cambiante, según el desarrollo de elementos lingüísticos, habilidades, conocimientos, vivencias y competencias en lenguas durante su existencia (Uribe, 2015, p.30-31).

VARIEDADES LINGÜÍSTICAS: son “subconjuntos de formas lingüísticas, de todos los niveles” (García Marcos, 2015, p. 67), que pueden adscribirse a una lengua. Es un “término neutro (...) para referirse a cualquier tipo específico de lenguaje -dialecto, acento, sociolecto, estilo o registro- que el lingüista desee considerar por alguna razón como una entidad individual. Dicha variedad puede ser muy general, como el ‘inglés estadounidense’, o muy específica, como el ‘dialecto de la clase obrera del Lower East Side de la ciudad de Nueva York’ (Trudgill y Hernández-Campoy, 2007, p. 347). El término variedad también equivale a lecto. La variedad alude a “la diversidad de formas en el sistema lingüístico de una lengua motivada por razones geográficas o sociales” (Alcaráz Varó y Martínez

Linares, 2004, p. 683). Se estudian como variedades los sociolectos, los dialectos, los acentos, los idiolectos y los estilos.

El término variedad es neutro porque suele emplearse como alternativa a los más polémicos y subjetivos de dialecto y lengua, en buena parte porque evita las dificultades de trazar distinciones nítidas y categóricas entre esas dos nociones desde una perspectiva puramente lingüística (Bagno, 2017, p. 474), que no siempre corresponden a las maneras como los hablantes conciben y denominan sus lenguas.

Desde una perspectiva sociolingüística, un modo de hablar solo puede recibir el rótulo de variedad si es empíricamente recolectable y documentable, es decir, si existen hablantes dentro de una comunidad que empleen auténticamente ese modo de hablar (Bagno, 2017, p. 474).

ANEXO 4. MARCO NORMATIVO NACIONAL E INSTITUCIONAL Y METAS FORMATIVAS

I.1 MARCO NORMATIVO NACIONAL

La Constitución Política, en sus artículos 67, 68 y 70, reconoce la importancia de la educación y el respeto por la diversidad cultural nacional. Paralelamente se han establecido lineamientos nacionales para la protección y promoción de la tradición lingüística que se consolidan con La Ley 1381, del 25 de enero de 2010 o Ley de Lenguas nativas.

La Ley 30 de 1992, que rige la educación superior, establece, entre otros objetivos, el trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones y, promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país; ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional; promover la formación y consolidación de comunidades académicas y la articulación con sus homólogas a nivel internacional y conservar y fomentar el patrimonio cultural del país que requieren de la comunicación en lenguas diferentes a la materna. El cumplimiento de estos objetivos puede ser apoyado por el aprendizaje de lenguas extranjeras.

La Ley 115 de 1994 modificada por la Ley 1651 de 2013 del Ministerio de Educación Nacional orienta a las instituciones a “desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera”.

El Programa Nacional de inglés 2015-2025, establecido por el Ministerio de Educación Nacional, tiene como objetivo principal: Lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables.

El Ministerio de Educación Nacional en el Decreto 1075 de 2015 adopta, como sistema de referencia, los estándares mínimos presentados por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación y señala que publicará de forma periódica la lista de exámenes estandarizados que permiten certificar el dominio lingüístico.

El Ministerio de Educación Nacional, expidió el decreto 1330 de 2019, que en el Artículo 2.5.3.2.3.2.4. determina los aspectos curriculares que las instituciones de educación superior deben considerar en el diseño de sus programas académicos dentro de los que incluye el establecimiento de “las condiciones que favorezcan la internacionalización del currículo y el desarrollo de una segunda lengua” (MEN, 2019). Lo anterior se reglamenta a través de la Resolución 021795 de 2020 que establece los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de programa para la obtención, modificación y renovación del registro calificado donde instituye para el proceso de obtención de registro calificado por primera vez que se debe presentar la siguiente evidencia e indicadores de los componentes de interacción que favorezcan la internacionalización y puntualiza que se debe describir el contenido curricular que favorezca la comprensión de las dinámicas globales y que desarrollan competencias inter y multiculturales (MEN 2020). En cuanto a renovación o modificación del registro calificado esta Resolución exige resultados e indicadores de

que el currículo incorpora los contenidos que desarrollan competencias comunicativas en segunda lengua.

En esta misma línea el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) en los Lineamientos y aspectos por evaluar para la acreditación en alta calidad de las instituciones de educación superior, incluye como característica a evaluar la utilización efectiva y el dominio de una segunda lengua (CNA, 2021), en cuanto a los programas académicos establece como aspecto a evaluar para la acreditación en alta calidad, el contar con estrategias que permitan el desarrollo de competencias comunicativas y uso de una segunda lengua por parte de los estudiantes y de la interacción con comunidades no hispanohablantes.

En cuanto a los programas de licenciatura la Resolución 18538 de 2017, determinó que:

Las instituciones de educación superior deberán garantizar que los graduados de todos los programas de Licenciatura cuenten inicialmente con nivel A2 o superior de una lengua extranjera, correspondiente al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL), avanzando gradualmente hacia el nivel B1 (MEN, 2017).

En el caso de las licenciaturas con énfasis en lenguas, la Resolución 18538 de 2017, del MEN, establece que:

Después de tres años contados a partir de la vigencia de dicha resolución, para los programas de Licenciatura que tengan énfasis en una lengua extranjera, se deberá evidenciar que los estudiantes han logrado el Nivel C1 en la lengua de énfasis, de acuerdo con los estándares del Marco Común Europeo de Referencia (MEN, 2017).

1.2 MARCO INSTITUCIONAL

Los lineamientos para el desarrollo de competencias plurilingües e interculturales en los programas académicos se orientan por las directrices establecidas en el Proyecto Institucional, el Plan de Desarrollo, el Modelo Pedagógico, los Lineamientos para la Internacionalización de la UIS, la Política de Culturas y la Política de educación inclusiva de los que se derivan sus principios orientadores, los cuales se listan a continuación:

1.2.1 PRINCIPIOS ORIENTADORES PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PLURILINGÜES E INTERCULTURALES

1.2.1.1 Pertinencia

La propuesta curricular institucional y de los programas académicos para el desarrollo de competencias plurilingües e interculturales será permeable y adaptable a las necesidades, retos y oportunidades derivados del entorno local, nacional e internacional.

1.2.1.2 Transversalidad

Las experiencias de aprendizaje concebidas para el desarrollo de competencias plurilingües e interculturales serán formuladas a través de todo el sistema curricular: macro, meso y micro-curriculo.

1.2.1.3 Flexibilidad

Expresada en que, si bien se da prioridad a la obtención de un nivel inicial de dominio del inglés como lengua extranjera, también se posibilita que el estudiante, a partir de sus necesidades e intereses, pueda optar por el desarrollo de competencias en otras lenguas.

1.2.1.4 Internacionalización

La Internacionalización de la UIS, se entiende “como una dinámica que articula políticas, planes y proyectos hacia la consolidación de una perspectiva global e intercultural en el desarrollo de las funciones de formación, investigación, proyección social y transferencia de conocimiento”. Una de las bases sobre las cuales se fundamenta el logro de esta internacionalización es el desarrollo de las competencias transversales de plurilingüismo e interculturalidad.

1.2.1.5 Enfoque diferencial

Este principio hace referencia, como se expresa en la Política de Educación Inclusiva de la UIS, a que todas las estrategias que se generen para el desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural reconocerán la existencia de grupos poblacionales que por sus condiciones y características étnicas, culturales, sociodemográficas, su sexo, su orientación sexual y ciclo vital son más vulnerables y requieren un abordaje ajustado a sus particularidades para disminuir situaciones de inequidad.

1.2.1.6 Pedagogía transformadora

La propuesta curricular concebida para la formación de competencias en plurilingüismo e interculturalidad tiene una vocación transformadora del estudiante, que además del cambio conceptual y metodológico, busca su crecimiento personal.

1.2.1.7 Cultura global y el respeto hacia las culturas locales

Este lineamiento reúne dos principios y valores de importancia de la Política de Culturas, el pluralismo cultural y la inclusión, y el diálogo intercultural, y orienta hacia el entendimiento de la diversidad cultural y a propiciar los medios para que las diferentes visiones de mundo que surgen a partir de ella puedan circular sin exclusiones y se reconozca y valore la cultura propia.

1.2.1.8 Formación integral

Los lineamientos aquí establecidos entienden a los estudiantes como “sujetos multidimensionales, con motivaciones, necesidades y comportamientos sociales y éticos, biológicos, afectivos y estéticos,

cognitivos y tecnológicos”, con particularidades e individualidades que deben ser entendidas para lograr en ellos el desarrollo de competencias plurilingües e interculturales.

1.3 METAS FORMATIVAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PLURILINGÜES E INTERCULTURALES EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN INTEGRAL

Figura 27. Metas formativas para el desarrollo de competencias plurilingües e interculturales en el marco de la formación integral



1.3.1 COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

El aprendizaje de las lenguas se concibe como parte de la preparación de los estudiantes para desempeñarse exitosamente en sociedad y como factor crucial en el proceso de construcción de identidades. El rol de las lenguas en el fomento de la conciencia cultural se centra en la creación del sentimiento de pertenencia en el individuo y de responsabilidad social, lo que facilita el diálogo entre culturas en situaciones como las migraciones, el contacto con los pueblos y las lenguas nativas. La educación para la valoración de las diferencias culturales y el reconocimiento del otro será fundamental para el desarrollo de repertorios plurilingües y el incremento de la conciencia global en la comunidad educativa. Es decir, se busca desarrollar la conciencia pluricultural para lograr una comunicación intercultural.

1.3.2 EDUCACIÓN PLURILINGÜE

La Unesco adoptó, en 1999, la expresión “educación plurilingüe” para referirse al uso de por lo menos tres lenguas en la educación; a saber, la lengua materna, una lengua regional o nacional y una lengua internacional. Según esta organización, la educación plurilingüe es la única forma de responder a las exigencias de la participación en los ámbitos mundial y nacional, así como de atender las necesidades específicas de comunidades distintas en cuanto a su cultura y la lengua de esta. La educación bilingüe o plurilingüe fomenta la adquisición de las lenguas utilizadas más ampliamente en un país y en el mundo, pero también la preservación de la riqueza lingüística nacional y regional. Se trata entonces de reconocer un escenario multilingüe que requiere de una educación plurilingüe para el logro de una participación real desde la ciudadanía global.

1.3.3 IDENTIDAD Y VISIBILIDAD CULTURAL

La Ley 1381, del 25 de enero de 2010, garantiza “el reconocimiento, la protección y el desarrollo de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como la promoción del uso y desarrollo de sus lenguas”. Este reconocimiento garantiza que el aprendizaje de una lengua extranjera no irá en detrimento del uso, la enseñanza y la difusión de las lenguas nativas (indígenas, criollas, gitanas y lengua de señas colombiana) por parte de los estudiantes que las han adquirido como lengua materna o como segunda lengua. En efecto, esos lineamientos promueven decididamente la ampliación de la visibilidad de las lenguas nativas colombianas en los ámbitos nacional e internacional, considerando que la visión de la interculturalidad y el plurilingüismo implica la promoción de la riqueza lingüística y cultural de las lenguas autóctonas y las de mayor penetración en el ámbito global del intercambio de saberes.

1.3.4 DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

Durante siglos, las políticas lingüísticas tenían como objetivo lograr la homogeneidad lingüística de cada nación con el uso de un solo código. Durante el siglo XXI, la meta ha sido trascender al desarrollo de programas con miras a fomentar el bilingüismo, usualmente orientando los esfuerzos hacia una lengua extranjera con influencia mundial. La tendencia de la primera mitad del siglo XXI y la apuesta institucional es la promoción de la conciencia plurilingüe del ciudadano y la protección y el fomento de la diversidad lingüística. Para comprender esta pluralidad, se hace necesario distinguir la diferencia entre lengua materna o primera (o la que tiene un hablante como nativa y que hace parte de los referentes identitarios) y la sutil distinción entre segunda lengua (no considerada como propia y aprendida en inmersión) y lengua extranjera (ajena a su identidad y, en general, a su nación, etnia o espacio cotidiano de vida). En Colombia, el español adquiere el estatus de lengua segunda en el caso de los hablantes colombianos de lenguas nativas y los extranjeros que aprenden la lengua española cuando experimentan inmersión en la vida del país, sea en un entorno escolar o por contacto social.

I.3.5 DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA

Se propone crear espacios de reflexión dentro de los procesos de enseñanza de las lenguas en torno a la lengua objeto de aprendizaje y la lengua propia, con el fin de incrementar la conciencia lingüística y asumir un mayor grado de responsabilidad en el proceso de aprendizaje, tanto en situaciones de clase como en aprendizajes independientes (Bosch, 2009).

ANEXO 5. DESCRIPTORES DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA E INTERCULTURAL SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA

I.1 COMPONENTE LINGÜÍSTICO

Las competencias del componente lingüístico por demostrar en los estudiantes en cada nivel:

Tabla 17. Descriptores de competencia lingüística. Adoptados del Marco Común Europeo de Referencia.
Cuadro de autoevaluación¹⁶

Nivel de dominio	Comprender		Hablar		Escribir
	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción oral	Expresión oral	Expresión escrita
A1	Reconocer palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a uno mismo, la familia y el entorno inmediato, cuando se habla despacio y con claridad.	Comprender palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Poder participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y ayude a formular lo que se intenta decir. Plantear y contestar preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales	Utilizar expresiones y frases sencillas para describir el lugar de residencia y las personas conocidas.	Ser capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo el nombre, la nacionalidad y la dirección en el formulario del registro de un hotel.
A2	Comprender frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Ser capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Ser capaz de leer textos muy breves y sencillos. Saber encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprender cartas personales breves y sencillas.	Poder comunicarse en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Ser capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no se comprende lo suficiente como para mantener la conversación por uno mismo.	Utilizar una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a la familia y otras personas, las condiciones de vida, el origen educativo y el trabajo actual o el último que se haya tenido.	Ser capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a las necesidades inmediatas. Poder escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.

¹⁶ Consejo de Europa, (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación

Nivel de dominio	Comprender		Hablar		Escribir
	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción oral	Expresión oral	Expresión escrita
BI	<p>Comprender las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc.</p> <p>Comprender la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.</p>	<p>Comprender textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo.</p> <p>Comprender la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.</p>	<p>Desenvolverse en casi todas las situaciones que se presentan cuando se viaja donde se habla esa lengua. Poder participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).</p>	<p>Saber enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, los sueños, esperanzas y ambiciones. Poder explicar y justificar brevemente las opiniones y proyectos. Narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y poder describir las reacciones.</p>	<p>Ser capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que son conocidos o de interés personal. Poder escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.</p>
BI +	<p>Comprender las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc.</p> <p>Comprender la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional,</p>	<p>Comprender textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo.</p> <p>Comprender la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.</p>	<p>Desenvolverse en casi todas las situaciones que se presentan cuando se viaja donde se habla esa lengua. Poder participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).</p>	<p>Saber enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, los sueños, esperanzas y ambiciones. Poder explicar y justificar brevemente las opiniones y proyectos. Narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y poder describir las reacciones.</p>	<p>Ser capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que son conocidos o de interés personal. Poder escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.</p>

Nivel de dominio	Comprender		Hablar		Escribir
	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción oral	Expresión oral	Expresión escrita
	cuando la articulación es relativamente lenta y clara.				
	<p>Ser capaz de llevar a cabo una entrevista preparada, comprobando y confirmando información, aunque puede que tenga que pedir de vez en cuando que le repitan lo dicho si la respuesta de la otra persona es rápida o extensa.</p>	<p>Ser capaz de leer artículos e informes relativos a problemas de su campo de conocimiento.</p>	<p>Ser capaz de proporcionar la información concreta que se requiere en una entrevista o consulta (por ejemplo, sabe describirle a un médico sus síntomas. puede explicar el motivo de un problema; es capaz de resumir y dar su opinión sobre un cuento, un artículo, un discurso, un debate, una entrevista o un documental y contesta preguntas que demanden detalles.</p>	<p>Saber describir cómo se hace algo dando instrucciones detalladas; intercambiar con cierta seguridad información factual acumulada sobre asuntos habituales y que no lo sean tanto, dentro de su área de conocimiento.</p>	<p>Ser capaz de tomar nota cuando alguien solicita información o expone un problema.</p>
B2	<p>Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.</p>	<p>Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.</p>	<p>Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.</p>	<p>Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.</p>	<p>Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a</p>

Nivel de dominio	Comprender		Hablar		Escribir
	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción oral	Expresión oral	Expresión escrita
					determinados hechos y experiencias.
CI	<p>Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente.</p> <p>Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.</p>	<p>Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo.</p> <p>Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.</p>	<p>Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.</p>	<p>Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.</p>	<p>Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos. Incluso puedo estar en la capacidad de pedir un empleo</p>

COMPONENTE INTERCULTURAL

Las competencias del **componente intercultural** por demostrar en los estudiantes en cada nivel:

NIVEL AI

- Comprender y responder a las diferencias culturales en valores, creencias, percepciones, respuestas emocionales y comportamientos.
- Mostrar interés por otras culturas comprendiendo básicamente las diferencias y semejanzas culturales.
- Comprender que las diferencias en las percepciones y el comportamiento de las personas son derivadas de aspectos culturales.
- Reconocer estereotipos y generalizaciones sobre el "otro" cultural.
- Mostrar interés por aprender sobre los valores y prácticas culturales de diversas comunidades.

NIVEL A2

- Detectar respuestas estereotipadas en situaciones de percepción de diferencias culturales.
- Valorar la propia cultura en relación de igualdad con respecto de las demás.
- Juzgar las diferencias culturales como connaturales a los procesos evolutivos de las diferentes sociedades.

NIVEL B1

- Reconocer y apreciar las diferencias y similitudes entre mi cultura y las otras culturas.
- Sentir curiosidad respecto de otras culturas y esforzarse por adaptarse a la diferencia cultural.
- Reconocer que los juicios éticos sobre asuntos culturales se derivan de las propias percepciones las cuales son culturalmente aprendidas.

NIVEL B1 +

- Reconocer y apreciar las diferencias y similitudes entre mi cultura y las otras culturas.
- Sentir curiosidad respecto de otras culturas y esforzarse por adaptarse a la diferencia cultural.
- Reconocer que los juicios éticos sobre asuntos culturales se derivan de las propias percepciones las cuales son culturalmente aprendidas.

NIVEL B2

- Reconocer y apreciar las diferencias y similitudes entre mi cultura y las otras culturas.
- Sentir curiosidad respecto de otras culturas y esforzarse por adaptarse a la diferencia cultural.
- Reconocer que los juicios éticos sobre asuntos culturales se derivan de las propias percepciones las cuales son culturalmente aprendidas.

NIVEL C1

- Adapto mi comportamiento y mi marco de pensamiento en situaciones de interacción con personas de otras culturas de manera auténtica y culturalmente apropiada.
- Demuestro adaptabilidad en situaciones de diálogo intercultural para navegar por los puntos en común y las diferencias culturales
- Genero estrategias para que las personas de otras culturas con las cuales interactúo se sientan valoradas e involucradas

REFERENCIAS

- Alcaraz Varó, E. y Martínez Linares, M. A. (2004). Diccionario de lingüística moderna. *Revista Española de Lingüística*, 35(2)
- Amorós, C. (2008). La evaluación de la planificación lingüística. A: *Norma y estandarización. Salamanca: Luso-Española de Ediciones*, 89-93.
- Armstrong, N., & Mackenzie, I. E. (2013). *Standardization, ideology and linguistics*. Palgrave Macmillan.
- Bagno, M. (2017). *Dicionário crítico de sociolingüística*. Parábola.
- Beacco, J.C., Byram, M. (2007): « Données et méthodes pour l'élaboration des politiques linguistiques », chapitres 3 et 4, Deuxième partie in *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Consejo de Europa, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg.
- Bosch, Mireia. (2009) Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas. Didáctica del español como lengua extranjera, *Monográficos marcoELE* (9).
- Calvet, L. J. (1999). La guerre des langues et la politique linguistique, collection Pluriel. *Hachette Littératures*.
- Campoy, J. M. H. (1993). *Sociolingüística británica: Introducción a la obra de Peter Trudgill*. Ediciones Octaedro.
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes*.
- Consejo Superior UIS (2018). *Acuerdo N.º 026 de 2018. Por el cual se aprueba el Proyecto Institucional de la Universidad Industrial de Santander*. Bucaramanga, Colombia: Universidad Industrial de Santander.
- Consejo Superior UIS (2019). *Acuerdo N.º 017 de 2019. Por el cual se aprueba la política de culturas de la Universidad Industrial de Santander*. Bucaramanga, Colombia: Universidad Industrial de Santander.
- Consejo Superior UIS (2019). *Acuerdo N.º 032 de 2019. Por el cual se aprueba la política de educación inclusiva para los aspirantes, estudiantes, y graduados de la Universidad Industrial de Santander*. Bucaramanga, Colombia: Universidad Industrial de Santander.
- Consejo Superior UIS (2019). *Acuerdo N.º 047 de 2019. Por el cual se aprueba el Plan de Desarrollo Institucional (2019-2030) de la Universidad Industrial de Santander*. Bucaramanga, Colombia: Universidad Industrial de Santander.
- Cooper, R. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. España, Cambridge University Press.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: CLE international.
- Deumert, A. (2011). Multilingualism. En E. Mesthrie (ed.). *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics*. (pp. 261-282). Cambridge University Press,.

- Fasold, R. (1996). *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística*. Visor.
- García Marcos, F. (2015). *Sociolingüística*. Síntesis.
- Hamel, R. E. (2013). "Language policy and ideology in Latin America". En R. Bailey, R. Cameron y C. Lucas (eds.). *The Oxford handbook of sociolinguistics* (pp. 609-628). Oxford University Press.
- Hernández Campoy, J. M. (1993). *Sociolingüística británica. Introducción a la obra de Peter Trudgill*. Octaedro.
- Instituto Cervantes. 2009. *CVC. Diccionario de términos clave de ELE*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm
- Lara, L. F. (2004). *Lengua histórica y normatividad*. El Colegio de México.
- Longa, V.M. y J. López Rivera, J. J. (2009). Algunos comentarios críticos sobre el libro Hablar con corrección, de Pancracio Celdrán Gomariz. *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante* (23), 353-370.
- Mackey, W. (1989). Determining the status and functions of language. En U. Ammon (ed.). *Status and function of languages and language varieties*. (pp. 3-20). Walter de Gruyter.
- Milroy, L. (2004). Language ideologies and linguistic change. En C. Fought (ed.). *Sociolinguistic variation. Critical reflections* (pp. 161-177). Oxford, Oxford University Press, 161-177.
- Ministerio de Cultura. (2010). *Ley 1381 de 2010. Ley de Lenguas Nativas*. Congreso de Colombia. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Decreto No. 1330 de 2019. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015-Único Reglamentario del Sector Educación*. Bogotá, Colombia: Congreso de Colombia. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto No. 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. Bogotá, Colombia: Congreso de Colombia. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-351080.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de 1994. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Santafé de Bogotá, Colombia: Congreso de Colombia. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1992). *Ley 30 de 1992. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Santafé de Bogotá, Colombia: Congreso de Colombia. http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2004). *Programa Nacional de inglés 2015-2025, Colombia Very Well!* http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2020). *Resolución 021795 de 19 de noviembre de 2020*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-402045_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2017). *Resolución 18538 de 2017* https://normograma.info/men/docs/pdf/resolucion_mineduacion_18583_2017.pdf
- Rico-Troncoso, C. (2018). La competencia comunicativa intercultural (CCI) en los contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Signo y Pensamiento*, 37(72), 77-94.
- Romaine, S. (1996). *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona, Ariel.
- UNESCO, UniTin, Universidad Nacional de Colombia. (2017). Competencias Interculturales. Marco conceptual y operativo. Bogotá: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (Unesco), y UniTim: cátedra Unesco diálogo intercultural desde la Universidad Nacional de Colombia.
- Uribe, E. M. (2015). *Les universités, actrices des politiques linguistiques éducatives en Colombie*. (NNT: 2015USPCCA182) [Doctoral dissertation, Université Sorbonne Paris Cité].
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar-Abya Yala.