

**ACUERDO No. 019
01 DE MARZO DEL 2024**

**“Por el cual se actualiza el Modelo Educativo Institucional de la Fundación
Universitaria Seminario Teológico Bautista Internacional”**

**EL CONSEJO DIRECTIVO DE LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA SEMINARIO
TEOLÓGICO BAUTISTA INTERNACIONAL**, en ejercicio de sus facultades legales,
y en especial de las que le confiere el numeral 1) del artículo 30 del Estatuto de la
Institución, y

CONSIDERANDO:

Que la Fundación Universitaria UNIBAUTISTA es un espacio para que las y los estudiantes desarrollen competencias que les permitan desenvolverse laboralmente en un mundo altamente competitivo desde su compromiso vocacional.

Que el Modelo Educativo Institucional (MEI) constituye una representación de la realidad institucional que sirve de referencia y también de ideal. Como tal, va enriqueciéndose en el tiempo y sustenta el quehacer de la UNIBAUTISTA. Establece las concepciones sobre las relaciones con la sociedad, el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje que deben estar sustentadas en la filosofía, vocación e historia, propósito, fines, visión y valores institucionales.

Que el contexto educativo específico de la UNIBAUTISTA se sitúa en la Educación Cristiana, la cual se define como “el conjunto de las prácticas educativas realizadas por personas y comunidades desde la fe cristiana (Preiswerk, 2011). Consideramos que el principal propósito formativo es la preparación intelectual, social y espiritual de la comunidad educativa para realizar un servicio a Dios, la Iglesia y la sociedad.

Que las dinámicas macro curriculares de la UNIBAUTISTA se fundamentan en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra consagradas por el Estado Colombiano en el artículo 27 de la Constitución Nacional, concibiendo la educación como un derecho y un servicio público con una función social determinada por la promoción de los Derechos Humanos, la paz, la democracia, el trabajo, la recreación y el mejoramiento de la cultura, la ciencia, la técnica y el ambiente, en consonancia con el artículo 67 de la Carta Magna. La Unibautista se ampara, también, en el artículo 68 constitucional para articular un proyecto educativo expresado en un currículo que resulte significativo para la sociedad colombiana en un contexto institucional de respeto y convivencia, respetando las diferencias ideológicas, religiosas, étnicas, políticas y culturales.



Que la Ley 30 de 1992, dispone la dimensión social del campo de la educación superior, definiendo la misma, cómo un proceso permanente que posibilita el desarrollo de la potencialidades del ser humano de manera integral; Es así que dentro del PEI se propende por el despertar en los estudiantes un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico.

Que el Decreto 1330 de 2019, reglamenta los procesos para obtención y renovación de los registros calificados en la Educación Superior. El diseño de cada nuevo programa académico deberá cumplir con estándares de calidad en términos curriculares, en consonancia a lo dispuesto con las normatividades nacionales para la evaluación de los programas Que el Plan Decenal de Educación (2016-2026) impulsa el uso pertinente, pedagógico y generalizado de tecnologías para apoyar la enseñanza, la construcción de diversos conocimientos, el aprendizaje, la investigación y la innovación, fortaleciendo el desarrollo para la vida.

Que el Consejo Directivo, mediante el Acta No. 73 del 01 de marzo de 2024, ha otorgado su aprobación a la presente Política, brindando así su respaldo formal a las actualizaciones propuestas.

De acuerdo con lo anterior, el Consejo Directivo de la Fundación Universitaria Seminario Teológico Bautista Internacional procede a actualizar el Modelo Educativo Institucional, y

ACUERDA:

ARTÍCULO 1°. ACTUALIZACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO INSTITUCIONAL.

Se actualiza el Modelo Educativo Institucional de la Fundación Universitaria Seminario Teológico Bautista Internacional de acuerdo con los términos del presente Acuerdo.

ARTÍCULO 2°. ALCANCE. El Modelo Educativo Institucional (MEI) de la Unibautista aplica para toda la comunidad universitaria, en especial en sus procesos misionales y estratégicos con el fin de mejorar la calidad de la formación que se ofrece.

ARTÍCULO 3°. IMPLEMENTACIÓN. El Modelo Educativo Institucional estará a cargo de la Vicerrectoría Académica apoyado por las Direcciones de programas y el personal docente.

ARTÍCULO 4°. CARÁCTER VINCULANTE. El Modelo Educativo Institucional de la Fundación Universitaria Seminario Teológico Bautista Internacional forma parte integral de este Acuerdo y establece compromisos vinculantes para todos los

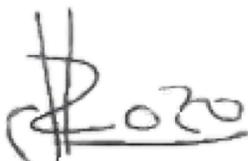


miembros de la comunidad universitaria. Su cumplimiento es esencial para mantener un ambiente universitario saludable y seguro.

ARTÍCULO 5°. VIGENCIA. Este Acuerdo entrará en vigor a partir de la fecha de su publicación oficial y deroga todas las normas y disposiciones previas que se opongán a él.

PUBLÍQUESE, COMUNÍQUESE Y CÚMPLASE

Dado en Santiago de Cali, al 01 día del mes de marzo del 2024.



JORGE ROZO GONZALEZ
PRESIDENTE DEL CONSEJO DIRECTIVO UNIBAUTISTA

C.C 16.640.809



JOSE SANTIAGO AREVALO BENAVIDES

SECRETARIO GENERAL

C.C. 1.151.957.912

MODELO EDUCATIVO FUNDACIÓN UNIVERSITARIA BAUTISTA

(2024)

Tabla de contenido

Introducción	3
1. Conceptualización	4
<i>Dinámica curricular</i>	5
<i>Enfoque pedagógico</i>	5
<i>Orientaciones didácticas</i>	5
2. Entornos de la Educación Superior	6
<i>Contexto global</i>	6
<i>Contexto nacional y regional</i>	7
<i>La Unibautista en contexto</i>	8
3. Componente curricular	10
<i>Lineamientos macrocurriculares</i>	11
Fundamento Legal	11
Fundamento filosófico-teológico	12
Fundamento epistemológico	13
Fundamento sociológico	13
Fundamento psicológico	14
<i>Lineamientos mesocurriculares</i>	15
<i>Modalidades</i>	16
Presencial	17
Virtual	17
Híbrida	18
<i>Extensión</i>	18
Programas de extensión	20
Educación para el trabajo	20
4. Enfoque pedagógico: constructivismo social	21
<i>Características del aprendizaje</i>	22
<i>Constructivismo y virtualidad</i>	23

<i>Entornos virtuales de aprendizaje</i>	24
5. Modelos didácticos constructivistas	25
<i>Aprendizaje basado en problemas (ABP)</i>	26
<i>Aprendizaje colaborativo (AC)</i>	30
<i>Aprendizaje-servicio (AS)</i>	32
6. La evaluación formativa	33
<i>Desarrollo de competencias</i>	35
<i>Ejes de la evaluación</i>	36
<i>Resultados de aprendizaje</i>	37
7. Lineamientos microcurriculares	38
<i>Secuencias didácticas</i>	39
<i>Herramientas didácticas constructivistas</i>	40
<i>Programas analíticos</i>	42
Referencias	46

Introducción

La comunidad educativa de la Fundación Universitaria Bautista (Unibautista), por medio de un grupo representativo de sus docentes, estudiantes y egresados, nos dimos a la tarea de revisar y actualizar el modelo pedagógico de la institución. Modelo establecido en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en 2002, documento en el que se explicitó su carácter “constructivista”. En el año 2012, a una década de su formulación inicial, se hizo necesario preguntarnos sobre nuestra identidad pedagógica, ya que consideramos que los cambios en el contexto cultural, económico y sociopolítico colombiano, como en el campo religioso, demandaban una innovación continua de la propuesta educativa, de tal forma que sea pertinente, transformativa y liberadora en la perspectiva del Reino de Dios. En ese mismo espíritu de actualización constante, a lo largo de estos diez años (2013-2023), hemos venido desarrollando diversas actividades de retroalimentación a nuestras prácticas pedagógicas para responder a las demandas contemporáneas. Entre estas se encuentran jornadas con los docentes, diagnósticos institucionales para la renovación de los registros calificados de nuestros programas, una investigación sobre las prácticas de evaluación (Lozano, et al, 2013), entre otras.

La Unibautista es una institución universitaria orientada a la preparación para el mundo del trabajo y la formación para la ciudadanía (Martinez, 2008). Se constituye en un espacio para que las y los estudiantes desarrollen competencias que les permitan desenvolverse laboralmente en un mundo altamente competitivo desde su compromiso vocacional. De esta manera, la ciudadanía cobra importancia capital en la formación de nuevos profesionales conscientes de su impacto como agentes de servicio en diversos contextos. Nuestra propuesta educativa se inscribe en las funciones sustantivas de la Educación Superior: docencia, investigación y extensión (Tapia, 2008). La docencia universitaria” tiene como propósito formar hombres y mujeres integralmente con el fin que puedan realizar un ejercicio profesional pertinente y contribuyan al desarrollo humano (Tobón, et al, 2006, págs. 62-64). La investigación se enfoca en crear y desarrollar nuevos conocimientos, metodologías y obras artísticas que contribuyan al avance de la ciencia, la producción, la cultura y la sociedad en general. La extensión fomenta procesos de formación continua en temas acordes con los requerimientos de las organizaciones sociales, el sector productivo y el desarrollo científico-disciplinar a través del análisis de problemas concretos.

1. Conceptualización

El Modelo Educativo Institucional (MEI) constituye una representación de la realidad institucional que sirve de referencia y también de ideal. Como tal, va enriqueciéndose en el tiempo y sustenta el quehacer de la Unibautista. Establece las concepciones sobre las relaciones con la sociedad, el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje que deben estar sustentadas en la filosofía, vocación e historia, propósito, fines, visión y valores institucionales. Se sustenta en un adamiaje teórico-práctico que articula nuestra oferta educativa con las demandas transversales de los diversos entornos de la Educación Superior. A propósito, proponemos tres componentes conceptuales del MEI: dinámica curricular, enfoque pedagógico y orientaciones didácticas.

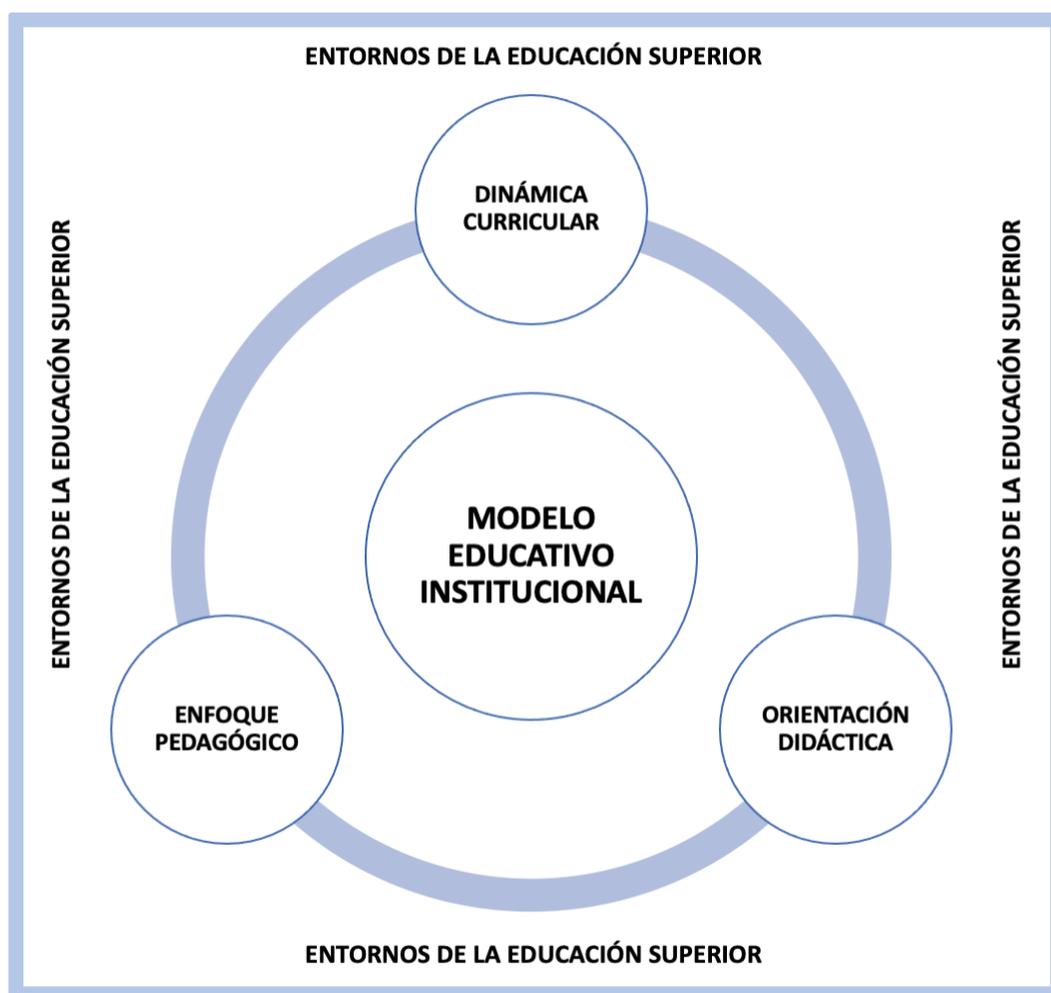


Figura 1: Componentes MEI Unibautista

Dinámica curricular

Históricamente el término currículo ha tenido una gama amplia de definiciones; desde las más elementales que lo equiparan por ejemplo con el sílabo de clase, con una tabla de contenido o con un plan de estudio, hasta las más complejas que lo definen como una estrategia que se usa para adaptar la herencia cultural a los objetivos institucionales. En nuestro MEI lo comprendemos desde una perspectiva dinámica que toda cuenta de toda la vida universitaria, sus procesos y su evaluación. De manera que obedece a aquellos aspectos de la cotidianidad y espontaneidad de las relaciones sociales en las aulas; como también a la planeación racional de la experiencia educativa, siendo la investigación el vínculo necesario entre el “ser” y “el deber ser” de la formación ofrecida por la institución. De igual manera, el diseño curricular se concretiza a partir de entornos concretos y grupos de interés: el sector productivo, la instituciones educativas, las comunidades locales, las iglesias, el Estado, el mercado y la sociedad civil en su expresión más amplia.

Enfoque pedagógico

El enfoque pedagógico corresponde al andamiaje epistemológico-metodológico desde el cual se configura el sistema de ideas pedagógicas, fundamentos filosóficos y tendencias educativas de la Unibautista. Caracteriza los fines formativos, fundamentos conceptuales, articulaciones, herramientas, procesos de evaluación y roles asumidos por los sujetos involucrados en los diversos procesos de enseñanza-aprendizaje. El enfoque asumido es el constructivista, el cual representa una guía que orienta las prácticas en el aula y la configuración de entornos virtuales de aprendizaje. Asimismo, determina las orientaciones, ideas y directrices consideradas óptimas por toda la comunidad para el buen desarrollo de la formación de alta calidad de los estudiantes (Fingermann, 2015), diseñando y ajustando la realidad educativa a las necesidades de los contextos local, nacional y global (Ortiz, 2015, p. 26).

Orientaciones didácticas

Desde las Ciencias de la Educación, la didáctica se comprende como la disciplina cuyo objeto incluye la génesis, circulación y apropiación de los saberes y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje. A través de su estatuto disciplinar, la reflexión didáctica busca materializar y concretar la mirada axiológica de la pedagogía sobre el educar. En términos epistemológicos, lo didáctico se constituye en el lugar específico en donde las situaciones

de aprendizaje se presentan de manera práctica. Es así que incorpora elementos como la representación y los medios intelectuales que utilizan los sujetos para apropiarse del conocimiento (Zambrano, 2005). En nuestro MEI, el componente didáctico corresponde al microcurrículo explicitado en el diseño de los espacios de enseñanza-aprendizaje. Las orientaciones didácticas ofrecen herramientas para el desarrollo de rutas metodológicas a los docentes de la Unibautista en consonancia con los planteamientos constructivistas de los modelos enseñanza-aprendizaje denominados Aprendizaje basado en Problemas, Aprendizaje-Servicio y Aprendizaje colaborativo.

2. Entornos de la Educación Superior

El MEI de la Unibautista se inserta en una serie de entornos educativos que varían en su amplitud y alcance. Desde el pensamiento complejo, el objetivo en la era planetaria es “educar para el despertar de una sociedad-mundo” (Moran, 2003, p. 78). El proyecto no se limita a las demandas del mundo globalizado ↓ manejo de tecnologías, uso comercial de la información, desarrollo económico y unificación de la cultura ↓, también, se ocupa de responder pertinentemente al entorno natural en que se desarrolla la vida humana, al compromiso ecológico construido a partir de una mirada contextual de la realidad y a la integración del conocimiento de las disciplinas humanas. Desde una perspectiva analítica y práxica, nos situamos en los contextos sociales global, nacional, regional e institucional. Comprendemos que las distintas dinámicas de la educación superior cambiaron en el mundo pospandémico impulsándonos a desarrollar una propuesta curricular flexible, que vincule presencialidad y virtualidad, en la superación de las brechas sociales en sintonía con los Objetivos desarrollo de sostenible (ODS) impulsados por la Organización de las Naciones Unidas: eliminación de la pobreza, educación de calidad, igualdad de género, trabajo, reducción de las desigualdades, consumo responsable, la acción por el clima, la paz y la justicia. Compromiso humano y educativo que asumimos desde nuestra tradición de fe bautista partir del ejercicio de una espiritualidad para la vida en el marco del Estado laico y de la defensa de la diversidad en todas sus expresiones.

Contexto global

La crisis global ocasionada por la Pandemia Sars-Covid 2, aceleró distintos cambios en todos los órdenes sociales, incluyendo el educativo (MEN, 2021). La reestructuración de las relaciones sociales en términos del tiempo y del espacio situaron a la virtualidad en un lugar central de las mediaciones pedagógicas. De modo que las concepciones sobre

los procesos de enseñanza-aprendizaje, los sujetos de la educación, las metodologías, las secuencias didácticas y la evaluación se vienen transformando vertiginosamente en los últimos años. Nuevas inquietudes surgen en diversos grupos sociales, incluyendo el variopinto sector confesional, por lo que resulta apremiante repensar e innovar nuestro MEI. Ad portas de la cuarta revolución industrial caracterizada por la emergencia de la Inteligencia Artificial, el bigdata, la nube, la robótica, el internet de las cosas y la realidad virtual aumentada; entendemos, así, que debemos orientarnos hacia el horizonte de la Educación 4.0. Esta se enfoca a la formación de competencias para el desenvolvimiento laboral en un complejo siglo XXI signado por la conectividad y la tecnología. Contexto que requiere de la formación de valores como solidaridad, empatía y humanización; como también, la promoción de la capacidad de egresados, estudiantes, docentes y colaboradores de adaptarse críticamente y conscientemente a las cambiantes realidades de la era digital (Binstock, 2022).

La excelencia académica en el ámbito de la cuarta revolución industrial requiere enfatizar en la superación de procesos educativos tradicionales con miras a suponer una realidad educativa diferente. Por ejemplo, la necesaria inmersión en modelos didácticos centrados en el aprendizaje a través de mediaciones virtuales. Se hace imperativa la inmersión en el trabajo colaborativo, la contextualización de la actividad docente y el afianzamiento de competencias virtuales que fundamenten la acción profesional en favor de la constitución de sujetos activos en procesos formativos asincrónicos y sincrónicos (Calderón, 2022). De modo que se puedan formular programas educativos que vinculen las preocupaciones locales con las condiciones globales del conocimiento con todas sus potencialidades y riesgos en términos económicos, culturales, emocionales, políticos y espirituales.

Contexto nacional y regional

El MEI de la Unibautista se enmarca dentro del Plan Nacional de Desarrollo (2022-2026), denominado “Colombia, Potencia Mundial de la Vida”. Su propósito en dicho sentido es la promoción de una educación de calidad para reducir la desigualdad. La apuesta es por una educación humanista, incluyente, antirracista e intercultural centrada en la formación y desarrollo de la profesión docente a través del fortalecimiento pedagógico, curricular y de ambientes de aprendizaje. Esta orientación pedagógica implica diseños curriculares pertinentes y contextualizados dirigidos hacia la consolidación de proyectos de vida en la educación superior comprendida como un derecho. De igual manera, nuestra propuesta educativa se encamina a la democratización del conocimiento y al reconocimiento de las expresiones culturales tradicionales. Horizonte que implica la renovación constante de

los programas académicos y de la extensión universitaria. La investigación dentro y fuera del aula se vuelve fundamental para el diálogo de saberes.

El Plan decenal de educación (PDE) (2016-2026) nos señala que las Instituciones de Educación Superior (IES) en el país se hacen pertinentes en la medida que se conecten con las necesidades sociales y la diversidad cultural de los estudiantes y su entorno a través de modelos curriculares inclusivos. En concordancia con el contexto global, desde nuestra mirada constructivista, retomamos el sexto desafío estratégico planteado por el PND: impulsar el uso pertinente, pedagógico y de las nuevas y diversas tecnologías para apoyar la enseñanza, la construcción de conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación, fortaleciendo el desarrollo para la vida. Igualmente, asumimos el séptimo desafío orientado a la construcción de una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género. En términos prácticos, dichos desafíos significan construir una comunidad académica diversa y brindar canales institucionales para el respeto a la diferencia comenzando desde el aula de clase o el entorno virtual del aprendizaje. En la misma línea, el Acuerdo por lo superior 2034, del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), nos convoca a construir pedagógicamente y didácticamente currículos que formen ciudadanos libres, éticos, responsables y productivos en el marco del posconflicto armado y ante las nuevas violencias que aquejan a nuestra nación.

Nuestro MEI, obedece también a dinámicas de la Educación Superior en el Departamento del Valle. En este, la cobertura ha presentado indicadores de crecimiento, al pasar de 31,8 % en 2010, al 43,2 % en 2018; aunque, las cifras son inferiores al promedio nacional, que para el mismo periodo presentaba el 37,1 % y el 52,0 %, respectivamente; de la misma manera, la tasa de incremento nacional fue del 5,02 % en comparación del 4,47 % de la departamental. Asimismo, la tendencia de la deserción en la región es mayor que la tasa nacional. Los estratos socioeconómicos uno y dos tienen mayor deserción por motivos económicos, lo que implica que estos estudiantes, principalmente hombres, abandonan sus estudios para solventar gastos familiares (Sabogal Pinilla & Rueda Rodríguez, 2021). Dada la historia de violencia, pobreza, vulnerabilidad, exclusión de individuos y grupos sociales sobre todo en zonas rurales, pero también urbanas, resulta imprescindible que formulemos propuestas curriculares enfocadas a la formación holística del ser humano rompiendo con nociones tradicionales del currículo dividido en parcelas de conocimiento. En este sentido, la Unibautista cuenta con un valor agregado que se remonta a su propia génesis como institución educativa confesional y con presencia de décadas en Cali y en todo el suroccidente colombiano.

La Unibautista en contexto

La Unibautista es una institución universitaria de tradición bautista, inscribiéndose en un contexto educativo específico: la Educación Cristiana, la cual se define como “el conjunto de las prácticas educativas realizadas por personas y comunidades desde la fe cristiana (Preiswerk, 2011). Consideramos que el principal propósito formativo es la preparación intelectual, social y espiritual de la comunidad educativa para realizar un servicio a Dios, la Iglesia y la sociedad. Desde esta perspectiva, la Unibautista se propone liderar llevar a cabo procesos educativos e investigativos que respondan a los problemas locales, nacionales y regionales, constituyéndose en un elemento clave de desarrollo y construcción de un nuevo país, a partir de una cultura ciudadana consciente de la nueva realidad pospandémica. La institución tiene una responsabilidad social que asume desde su potencial humano, fe y compromiso con la realidad social. El MEI de la Unibautista apunta a formar integralmente a profesionales relevantes de impacto positivo en el mundo laboral desde el ejercicio de una ciudadanía activa con apertura a la diversidad étnica, de género y religiosa.

La encuesta nacional sobre diversidad religiosa (ENDR), realizada en 2019, constata que Colombia experimenta un significativo proceso de transformación religiosa. Dinámica que se refleja en una pluralización del paisaje religioso (Beltrán & Larotta, 2020, pág. 13). Los resultados de la ENDR demuestran que para la mayoría de la población colombiana la religión es un asunto importante. Aproximadamente ocho de cada diez afirman que lo religioso sigue siendo relevante en términos subjetivos y sociales. Cerca del 80% de los colombianos se identifica con alguna vertiente del cristianismo, más otros que no asisten a un servicio religioso, pero que conservan creencias y valores cristianos. Las mujeres son quienes mayor importancia asignan a esta dimensión de la vida humana (81.5%). Las fieles católicas representan 58.7% y las evangélicas/pentecostales 21.3% del total de la muestra. Aunque, muchas aportan a las comunidades religiosas sus conocimientos y habilidades, no tienen necesariamente un reconocimiento institucional de su liderazgo. En términos de la autoidentificación religiosa, la expresión “diversidad protestante” se usó para agrupar a personas vinculadas a grupos protestantes, evangélicos, pentecostales y adventistas. Dicha categoría agrupa al 21.5% de la población encuestada, mientras que 57.2% se mantienen en el catolicismo. Cali es la ciudad capital con mayor porcentaje de personas que se identifican dentro de la diversidad protestante (25.7%), siendo sin duda un epicentro de expansión evangélica en nuestro país (Moreno, 2010; Gaona, 2018).

En este contexto sociohistórico, el Seminario Teológico Bautista Internacional cumplió una importante labor de formación intelectual y espiritual en este sector de la sociedad

colombiana a partir de 1953 y hasta 2002, labor educativa continuada por la Unibautista desde 2003. De manera que retomamos de forma particular las funciones sustantivas de las instituciones dedicadas a la Educación Superior. Para nosotros, la docencia apunta a formar integralmente hombres y mujeres desde una espiritualidad cristocéntrica. La labor docente no se reduce a la transmisión de contenidos o saberes. Es, más bien, un ejercicio de tipo artesanal, en el cual, se le va dando forma al conocimiento y la práctica a través de la interacción constante con las experiencias de los estudiantes. Nuestra investigación busca propiciar la interacción entre las comunidades de fe y la sociedad, entre la doctrina y la praxis, entre hermenéutica y compromiso, entre historia y transformación. Asimismo, la extensión se orienta a brindar a las familias, iglesias y sociedad civil herramientas para la formación de una conciencia crítica. Respecto al vínculo entre la Educación Cristiana y la Educación Superior, no formulamos una pedagogía estrictamente confesional; puesto que las teorías pedagógicas y prácticas didácticas tienen su carácter propio. Construimos el MEI fundamentado en un humanismo cristiano en el que fe y razón se complementan estableciendo un diálogo entre Ciencias Sociales, humanidades y saberes comunitarios.

3. Componente curricular

En el PEI de la Unibautista, el currículo se comprende como el conjunto de las experiencias planeadas por la institución, sean académicas, espirituales, emocionales, psicológicas, sociales, deportivas u otras, que buscan el crecimiento integral de los estudiantes, de los maestros y del conjunto de la comunidad universitaria. Asimismo, se ha concebido con dos características fundamentales: apertura y flexibilidad. Se considera abierto porque su estructura permite la incorporación ágil de aquellos contenidos nuevos que las ciencias y la propia experiencia nos aportan a cada momento, procediendo así a su actualización permanente. La flexibilidad curricular permite que nos adaptemos a las necesidades educativas de nuestros estudiantes, siendo un currículo para todos y todas. Las diferencias de los miembros de la comunidad educativa se convierten en un valor fundamental. El reconocimiento de que todos y todas las estudiantes no son iguales supone establecer la base para fomentar la inclusión. A su vez, la interdisciplinariedad nos permite diseñar programas que respondan a las necesidades de los contextos del acápite anterior. El componente curricular de la Unibautista se operativiza a partir de tres niveles de concreción organizados en lineamientos macrocurriculares, mesocurriculares y microcurriculares.

El nivel macrocurricular se refiere a los lineamientos organizativos rectores del proyecto de la Unibautista en el campo de la Educación Superior, los cuales abarcan las políticas educativas y los presupuestos gnoseológicos-epistemológicos de la dinámica curricular.

Estos fundamentos se constituyen en la base de los currículos de todos los programas académicos ofrecidos en la actualidad o previstos en un futuro. El nivel mesocurricular comprende los lineamientos que vinculan la oferta educativa de la Unibautista cristalizada en diversos planes de estudio. Estos constituyen programas de pregrado, posgrado, educación continuada y formación para el trabajo. Retoma las notas orientadoras para las modalidades presencial y virtual provistas desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Establece líneas para el diseño de nuevas carreras profesionales, diplomados y cursos vinculados al mundo laboral a partir de un enfoque pedagógico constructivista. En el nivel microcurricular se ofrecen diversos lineamientos para el diseño, el desarrollo y la evaluación de los espacios específicos de aprendizaje, aprehensión y desarrollo de las capacidades en los estudiantes. Por lo tanto, se enfoca en el desarrollo humano a la luz de referentes teóricos y conceptuales de los niveles macro y meso. En un plano práctico, se fundamenta en la construcción de secuencias didácticas, herramientas de aprendizaje y en el diseño de programas analíticos.

Lineamientos macrocurriculares

El PEI de la Unibautista establece seis fundamentos nodales para la dinámica curricular de toda la institución: legal, filosófico, epistemológico, sociológico, teológico y psicológico. Estas dimensiones axiológicas del currículo deben ser transversales a todos los programas académicos en los distintos niveles de la oferta educativa y tienen como finalidad brindar coherencia a nuestra propuesta curricular.

Fundamento Legal

Las dinámicas macrocurriculares de la Unibautista se fundamentan en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra consagradas por el Estados Colombiano en la el artículo 27 de la Constitución Nacional. Asimismo, concibe la educación como un derecho y un servicio público con una función social determinada por la promoción de los Derechos Humanos, la paz, la democracia, el trabajo, la recreación y el mejoramiento de la cultura, la ciencia, la técnica y el medio ambiente en consonancia con el artículo 67 de la Carta Magna. La Unibautista se ampara, también, en el artículo 68 constitucional para articular un proyecto educativo expresado en un currículo que resulte significativo para la sociedad colombiana en un contexto institucional de respeto y convivencia, respetando las diferencias ideológicas, religiosas, étnicas, políticas y culturales.

En el marco de la Ley 30 de 1992, la Unibautista comprende su función social en el campo de la Educación Superior; esta definida como “un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con

posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional” en el Capítulo I, artículo 1. Es así que dentro del PEI propendemos por despertar en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico, tal como lo establece el artículo 4 del Capítulo I. El currículo se enmarca dentro de los lineamientos establecidos por el artículo 7 del capítulo III de la ley 30 de 1992; cuando se afirma que los campos de acción de la Educación Superior son el la técnica, la ciencia, la tecnología, las humanidades, el del arte y la filosofía.

La propuesta curricular de la Unibautista se enmarca en el Decreto 1330 de 2019, el cual reglamenta los procesos para obtención y renovación de los registros calificados en la Educación Superior. El diseño de cada nuevo programa académico deberá cumplir con estándares de calidad en términos curriculares como señala el artículo 2.5.3.2.3.2.4. Estos son los componentes formativos, pedagógicos, de interacción, conceptualización teórica-epistemológica y los mecanismos de evaluación en el marco del MEI. Asimismo, nos ceñimos a las disposiciones del Acuerdo 002 de 2020 del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) para la evaluación de los programas de Alta Calidad. Las líneas de trabajo son: a) Proyecto educativo del programa e identidad institucional; b) perfil de los estudiantes; c) perfil de los docentes; d) perfil de los egresados; e) aspectos académicos y resultados de aprendizaje; f) permanencia y graduación; g) interacción con el entorno nacional e internacional; h) aportes de la investigación, la innovación, el desarrollo tecnológico y la creación, asociados al programa académico; i) bienestar de la comunidad académica; j) medios educativos y ambientes de aprendizaje. Elementos que deberán estar acordes a la Misión Institucional y con el PEI.

Fundamento filosófico-teológico

Sebá (2000) señala que la teología, como parte esencial del saber universal, debe estar presente en las instituciones universitarias confesionales para clarificar, ante el complejo proceso de secularización, un nuevo contexto social, cultural y religioso a través de un auténtico diálogo interdisciplinar. El fundamento curricular teológico ayuda a clarificar tres preocupaciones centrales del diseño de los programas de la Unibautista: a) Promover la transformación social con miras a la expansión de la libertad, la justicia y la paz; b) Dar a conocer al Dios del *Shalom* (paz) que ofrece tanto la libertad de la opresión y la alineación como la libertad para cuidar el entorno, servir al prójimo y crear bienestar; c) Desafiar a los seres humanos a alcanzar el propósito de “llegar a ser más humanos”.

En la Unibautista, desde nuestra tradición de fe, concebimos a las mujeres y a los hombres como seres trascendentes y espirituales en constante búsqueda. De la

convicción de que todos hemos sido hechos a imagen de Dios, se desprenden una serie de valores, actitudes, convicciones como el profundo respeto por la dignidad humana, por el derecho a la vida y a la integridad, por la diversidad, la solidaridad y el amor por los demás. De esta comprensión antropológica-filosófica como un ser en permanente construcción, transformación, de un ser por realizar y con la responsabilidad de auto realizarse en consonancia a la divinidad y en relación con los demás; de la concepción de un ser afectado tanto por factores internos como externos, y al mismo tiempo con el potencial de influir en su ambiente natural, socio-histórico, y cultural, desde una opción de reflexión, de libertad interior, ejerciendo una autonomía responsable. Nuestro currículo se propone la formación de seres humanos íntegros, críticos y propositivos.

Fundamento epistemológico

Las bases epistemológicas de nuestra propuesta curricular descansan en los principios del constructivismo social. Como señala Rafael Porlán (2002) “no es posible entender una teoría de la enseñanza de los conocimientos, sin haber respondido a ciertas preguntas claves sobre la naturaleza del conocimiento científico (contenido central del aprendizaje académico), sobre la naturaleza del conocimiento cotidiano (ámbito desde el cual los profesores y los alumnos interactúan entre sí y con los contenidos, sobre la relación entre ambos y sobre las características del desarrollo conceptual). De manera que el desarrollo del conocimiento en nuestro currículo pasa por dos elementos centrales: la metacognición, como autoconsciencia del propio acto de conocer, y la investigación como descubrimiento intersubjetivo de nuevos conocimientos contextuales y pertinentes. Siguiendo con Porlán (2002), la construcción del conocimiento profesional implica la consolidación de un perfil docente-investigador; de didácticas vinculadas a la investigación crítica de problemas relevantes; de una racionalidad de la práctica profesional articulada en torno a la triada conocimiento-interés-reflexión; y al vínculo entre la formación disciplinar e investigativa del profesorado y la continua experimentación,

Lo anterior involucra una una posición ética, pues hoy en día los mayores problemas en el conocimiento científico y social, tienen que ver con el campo de aplicación del mismo; hoy asistimos a un aumento de la capacidad de manipulación del conocimiento científico, no solo sobre los objetos sino también sobre los seres vivos. Es necesario que el estudiantado conozca y se apropie de la diversidad de formas de conocimiento espontáneo o cotidiano y sus mecanismos de funcionamiento; ya que sus concepciones previas, sus constructos teóricos, sus horizontes de significación, sus motivaciones, expectativas e intereses influyen en sus aprendizajes, en su lectura de la realidad tanto al interior como al exterior de aula.

Fundamento sociológico

El fundamento sociológico del currículo de la Unibautista descansa en la perspectiva de una sociología de la educación vista desde la pedagogía crítica. Autores como Michael Apple (2008) sostienen que existen conexiones poderosas entre el conocimiento formal e informal de la escuela y la sociedad más amplia, con todas sus desigualdades. La educación no es una empresa neutral, puesto que las instituciones universitarias son formas de capital cultural, que reflejan intereses y perspectivas de la colectividad. Apple llama la atención sobre la necesidad de estudiar constantemente las dinámicas curriculares para develar las relaciones concretas en las aulas (políticas, económicas, religiosas) y las interacciones entre diferentes actores sociales involucrados (docentes, estudiantes, administrativos). A su vez, Henry Giroux (1990) nos convoca a resistir la reproducción acrítica de saberes, prácticas y tradiciones en los procesos educativos. Así nos invita a construir programas curriculares en los que se reconozca la capacidad de los sujetos de transformar su realidad a partir de relaciones didácticas dialógicas. De manera, que los docentes no cumplen una simple labor de transmisión de los saberes, sino que se constituyen en auténticos intelectuales al diseñar espacios para la democracia y el cuestionamiento de las formas tradicionales de vinculación social como ejercicios de poder. Así, el vínculo entre relaciones sociales y currículo se pone de presente en la cotidianidad al interior y el exterior del salón de clases (Castillo, 2017).

En la perspectiva planteada, el diseño curricular de la Unibautista parte de problemas y necesidades que hoy afronta nuestra sociedad, asociados a su vida política, social, económica y cultural; lo cual hace necesario pensar una acción educativa más articulada a estos aspectos. Esto implica la formación de profesionales de alta calidad científica, poseedores de herramientas tanto conceptuales, como prácticas, que les permita leer, comprender e interpretar nuestra realidad social y al tiempo generar proyectos que le posibiliten intervenir en ella, contribuyendo a su transformación.

Fundamento psicológico

El currículo se fundamenta en una perspectiva del aprendizaje situada en la intersección entre las dimensiones intra e interpersonales de la educación (Rosas-Carvajal, 2020). Desde dicha perspectiva, los programas curriculares se constituyen en espacios de formación individual y colectiva. El aprendizaje se concibe como el desarrollo continuo que lleva al ser humano a una maduración a través de la interacción significativa con la realidad. El ser humano tomando elementos del medio ambiente los asimila y relaciona con las estructuras ya existentes. Así el aprendizaje será un proceso gradual. El individuo

va ganando nociones que poco a poco se irán haciendo más complejas a partir de nuevas experiencias. La estructura mental individual permanecerá en una constante actividad, tendiendo siempre a una situación de mayor estabilidad. Equilibrio relativo en la medida en que no significa estatismo, sino más bien un devenir a través del cual se construye y reconstruye su realidad subjetiva e intersubjetiva. Esta concepción de aprendizaje tiene su concomitancia con la concepción de un ser humano en desarrollo. Se entiende como un ser trascendente, capaz de interactuar inteligentemente con su entorno, de tal manera que su desarrollo involucra sus estructuras cognitivas que se transforman y maduran en la interacción con el contexto. Es decir, se trata de un ser humano que transforma la realidad y se desarrolla íntegramente en dicho proceso.

Una teoría del Desarrollo Humano que reconozca que la espiritualidad puede tener un impacto significativo en su bienestar personal y social puede relacionarse con las contribuciones de Abraham Maslow (1943) y Viktor Frankl (1993). Aunque Maslow no se centró exclusivamente en la dimensión espiritual del desarrollo humano, su trabajo tiene implicaciones para la comprensión de cómo las necesidades espirituales y de autorrealización encajan en el panorama más amplio del desarrollo personal. Para este psicólogo las categorías principales que conforman la pirámide de necesidades son:

1. Necesidades Fisiológicas (en la base)
2. Necesidades de Seguridad.
3. Necesidades Sociales o de Pertenencia.
4. Necesidades de Estima.
5. Necesidades de Autorrealización (en la cúspide)

Maslow (1943), proponía que la autorrealización era la culminación de la motivación humana y representaba el deseo de alcanzar el potencial máximo de una persona. Esto incluía la búsqueda de significado y propósito en la vida, así como el desarrollo de talentos y habilidades únicos. Aunque no se centró específicamente en la espiritualidad, la autorrealización podía estar relacionada con la dimensión espiritual para algunas personas. Por su parte, Frankl (1993), influyó en la comprensión de la dimensión espiritual en el desarrollo humano, proponiendo que incluso en las circunstancias más difíciles, las personas pueden encontrar sentido y propósito en la vida, lo que puede ser una fuente de fortaleza y resiliencia. Desde esta perspectiva, la búsqueda de sentido se relaciona con una búsqueda espiritual, vinculación central en la dinámica curricular de Unibautista.

Lineamientos mesocurriculares

Caracterización de cada una de las modalidades, sus vínculos y diferencias tanto para programas de pregrado como de posgrado y de extensión. Los programas técnicos, profesionales y tecnológicos son aquellos que corresponden a las competencias de un campo específico del conocimiento y cuya denominación sea diferenciable permitiendo una distinción de sus ocupaciones, disciplinas y profesiones. Actualmente ofrecemos dos programas profesionales con sus respectivos registros calificados: Teología presencial y Teología virtual.

Los programas de posgrado corresponden a la formación posterior al título de pregrado en los niveles de especialización, maestría y doctorado. Las especializaciones tienen como propósito profundizar en los saberes propios de un área de ocupación, disciplina o profesión, orientándose a una mayor cualificación del desempeño profesional y laboral. Las maestrías tienen como propósito ampliar los conocimientos, actitudes y habilidades para la solución de problemas disciplinares, interdisciplinarios o profesionales y/o dotar a la persona en la sociedad desarrollos propios de su ocupación, la apreciación cultural y el desarrollo personal a lo largo la vida. En el diseño curricular, se distinguen dos tipos de maestrías:

A) Investigación: maestrías que procuran por el desarrollo de conocimientos, actitudes y habilidades científicas para una formación avanzada en la investigación, innovación o creación de nuevos conocimientos, procesos y productos tecnológicos u obras artísticas de interés cultural. El trabajo investigativo resultado del proceso debe evidenciar las competencias científicas, disciplinares o creativas propias del investigador, del creador o del intérprete artístico, de acuerdo con lo contemplado en el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología. B) Profundización: las maestrías orientadas al desarrollo avanzado de conocimientos, actitudes y habilidades para solucionar problemas o analizar situaciones particulares de carácter disciplinar, interdisciplinario o profesional, por medio de la apropiación de saberes, metodologías y desarrollos científicos, tecnológicos, artísticos o culturales. Para optar al título, el estudiante podrá cumplir con lo establecido por la institución como opción de grado, mediante un trabajo de investigación que podrá ser en forma de estudio de caso, la solución de un problema concreto o el análisis de una situación particular, o aquello que la institución defina como suficiente para la obtención del título. En la actualidad contamos con un programa virtual de maestría en Teología en modalidad profundización.

Los doctorados tienen como finalidad la formación de investigadores e investigadoras capaces de realizar autónomamente procesos académicos e investigativos en un área específica del conocimiento profesional. Las investigaciones de los estudiantes en este nivel deben contribuir al avance del conocimiento de acuerdo con el Sistema Nacional de

Ciencia y Tecnología. Aun no contamos con programas doctorales, pero estamos en la disposición institucional es desarrollar una oferta a este nivel en el mediano plazo.

Modalidades

El artículo 2 del Decreto 1330 de 2019 define las modalidades de la Educación Superior en Colombia como los modos utilizados por cada institución para integrar el conjunto de opciones curriculares que buscan dar respuesta a los requerimientos específicos del nivel de formación y atender a las características conceptuales que faciliten el acceso a los estudiantes en condiciones diversas de tiempo y espacio. A partir de los lineamientos nacionales, la Unibautista diseña el contenido curricular de cada uno de sus programas según áreas de conocimiento en coherencia con las modalidades que ofrece: presencial y virtual. Asimismo, en el MEI se presentan los lineamientos curriculares para el diseño de futuros programas en modalidad híbrida y la integración de las herramientas virtuales en la presencialidad. Los programas definen cuál es la interacción y la manera en que se proponen las combinaciones precisando las relaciones entre sincronía y diacronía.

Presencial

La modalidad presencial es aquella en la que los estudiantes asisten regularmente a un espacio físico y desarrollan su proceso de aprendizaje en un contexto grupal y/o individual y en interacción sincrónica con profesores, compañeros y recursos educativos de diversa índole, en entornos de interacción presencial, complementado en tiempo y espacio, con el trabajo autónomo que desarrolla el estudiante. Otra característica, es que puede incluir las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como metodología. Si bien la modalidad presencial continuamente se ha nutrido del aporte de las TIC y la comunidad profesoral y estudiantil hace uso frecuente de diferentes medios y mediaciones, esta integración de las TIC a la modalidad presencial durante las últimas décadas ha aportado a que se generen diversos escenarios que enriquecen el proceso formativo, sin perder el foco esencial de la presencialidad.

Virtual

La Modalidad virtual se define como una educación basada en entornos digitales dentro del ciberespacio y desarrollados en una temporalidad mayoritariamente asincrónica. En

esta modalidad, el desarrollo curricular se fundamenta en la tecnología educativa o *e-learning*. Se establece una relación interpersonal de carácter educativo en la que los actores interactúan a través de representaciones numéricas de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta relación social-educativa requiere de una construcción didáctica para desarrollar un aprendizaje significativo con base en el uso de la tecnología. En dicho sentido, las plataformas, o “campus” virtuales, son interfaces que brindan a los estudiantes parámetros comunicativos, instruccionales, pedagógicos, didácticos, evaluativos y de interacción integrales. De modo que las mediaciones constructivistas se focalizan en los desarrollos que ofrecen las plataformas (2002, pp.10-11).

Como Unibautista, asumimos, desde nuestro enfoque constructivista, el sexto Desafío Estratégico del Plan Decenal de Educación (2016-2026), que impulsa el uso pertinente, pedagógico y generalizado de tecnologías para apoyar la enseñanza, la construcción de diversos conocimientos, el aprendizaje, la investigación y la innovación, fortaleciendo el desarrollo para la vida. En términos mesocurriculares, nuestros programas deben tener un componente formativo articulado en una planeación general de estudios coherente con modalidad y resultados de aprendizaje; desarrollar una flexibilidad curricular a través de rutas formativas, gestión del tiempo y del espacio, dinámicas de interacción específicas, la robustez del entorno virtual y el ingreso a sistemas y procesos de acceso remoto a los recursos pedagógicos. Para este diseño curricular, contamos con una serie de recursos materiales, logísticos y de software en constante innovación.

Híbrida

La modalidad híbrida permite la combinación de las modalidades presencial y virtual, para lo cual es necesario integrar un conjunto de opciones organizativas y curriculares que den respuesta a requerimientos específicos de un determinado programa académico. De igual manera, es imperativo atender a las características conceptuales que faciliten el acceso a los estudiantes en condiciones diversas de tiempo y espacio. La Unibautista garantiza la autonomía de cada programa de pregrado o posgrado para optar por una propuesta educativa presencial-virtual a partir del desarrollo de sus propias condiciones de calidad. De manera que se pueda solicitar ante el MEN un registro calificado único, siempre y cuando se justifiquen la pertinencia social, pedagógica, curricular y didáctica de dicha propuesta. El uso de las TICs como apoyo de las actividades académicas de los programas en modalidad presencial deberá declararse en la respectiva solicitud como desarrollo de las condiciones de calidad, sin embargo, el uso de estas tecnologías no determina en sí mismo una oferta en modalidad virtual o híbrida.

Extensión

Como señala Vega Mederos (2002), la extensión universitaria cumple la función cardinal de preservar y desarrollar la cultura más allá de la tradicional aula de clase. En este sentido debe constituirse en la vertiente principal de trabajo de la educación superior, de forma que logre la interacción entre la institución universitaria y la sociedad, siendo ambas parte influidas y transformadas recíprocamente. La extensión se desarrolla en dos direcciones complementarias: intrauniversitaria y extrauniversitaria. La primera dirección se refiere a la totalidad de la comunidad educativa, que incluye estudiantes, docentes, administrativos y demás colaboradores. La segunda dirección a la población en general comprendida a partir de sectores y grupos de interés concretos: el mercado laboral, el sector productivo, las culturas particulares, las instituciones educativas, las comunidades locales, las iglesias, el Estado y la sociedad civil en sus diversas expresiones.

Los diseños curriculares del área de extensión parten del principio de una cultura abierta. No se reducen a un paquete de cursos, seminarios o talleres ofertados en el mercado educativo. La configuración de los programas parte del reconocimiento de las dinámicas, necesidades y orientaciones socioculturales de cada sector y grupo de interés con el cual la Unibautista interactúa. De manera que no se trata de una educación bancaria, en términos de Freire, sino de una relación dialógica entre la institución y la sociedad en sus expresiones organizativas concretas. En dicho sentido, constantemente redireccionamos y actualizamos nuestra propuesta para ser pertinentes en el ámbito de esta función sustantativa de la Educación Superior. La Unibautista cuenta con un Departamento de Extensión y Educación Continua, en el cual se desarrolla la proyección social de la Institución.

Los conceptos principales de la política de extensión de la Unibautista son:

1. El desarrollo de la Extensión a través de los seminarios, cursos, diplomados, educación continua.
2. La presencia de la extensión en el deporte, en lo cultural, espiritual, social y académico.
3. La extensión a través de la proyección social en el ámbito del servicio de salud, en lo social, en el bienestar universitario.
4. La extensión en el apoyo de los diferentes entes de la educación Universitaria.

La función de la extensión la comprendemos desde el concepto de la educación para la vida; dado que nuestra comunidad educativa está conformada por personas en diferentes

etapas de su ciclo vital consideramos importante vincular la dimensión pedagógica con los ámbitos cultural, socioeconómico y político desde la perspectiva del desarrollo humano. Es así que la educación de adultos es un área orientada a diversos sectores rurales y urbanos que buscan ser actores sociales útiles, conscientes y capaces de reafirmar su propia identidad. De manera que parte de las necesidades de individuos y comunidades con necesidades específicas (Ramírez & Víctor, 2010). En dicho sentido, nuestros programas se orientan al desarrollo de habilidades para la vida. Definidas estas como destrezas orientadas al comportamiento positivo y adaptable, que permiten a los individuos lidiar eficazmente con las demandas y retos de la vida cotidiana. Por ejemplo, conocimiento, comunicación asertiva, toma de decisiones, pensamiento creativo, manejo de emociones y sentimientos, empatías, relaciones interpersonales, pensamiento crítico, resolución de conflictos, manejo del estrés, entre otros (Martínez Ruiz, 2014).

Programas de extensión

Los programas de Extensión son variados y se desarrollan de manera presencial, virtual e híbrida. Actividades formativas que comprenden diplomados, cursos de corta duración, seminarios de capacitación, actualización, profundización y promoción universitaria junto al departamento de Mercadeo. Se desarrollan consultorías, asesorías y voluntariados a través del Bienestar Universitario en beneficio de egresados. Asimismo, se articulan unidades de desarrollo académico con el apoyo del comité académico y de Bienestar universitario para desarrollar una oferta pertinente a los contextos locales, regionales, nacionales e internacionales. Los diplomados son presenciales y virtuales aprovechando la tecnología con que cuenta la Institución. A su vez, la institución ofrece una formación laboral a través de cursos, los cuales son impulsados por nuestro Departamento de Bienestar y de Talento Humano en sinergia con diversas entidades sociales que trabajan para el desarrollo humano.

Educación para el trabajo

Los programas de educación para el trabajo ofrecidos por la Unibautista se fundamentan en lo establecido por el Decreto 4904 de 2009. En este marco se busca actualizar, suplir conocimientos y formar a los y las estudiantes en aspectos académicos o laborales de tal manera que obtengan una certificación de aptitud ocupacional. Promovemos la formación en la práctica del trabajo mediante el desarrollo de conocimientos técnicos y habilidades con la finalidad de capacitar al estudiantado para su desempeño artesanal, artístico,

recreacional, en participación ciudadana y en la dinamización comunitaria desarrollando competencias laborales específicas. El objetivo requiere diseñar programas curriculares flexibles y coherentes con las necesidades contextuales y expectativas de la persona, la sociedad, el mercado laboral, el sector productivo y la diversidad cultural.

Desde la vocación cristiana y humanística de la Unibautista, nuestra oferta de educación para el trabajo se inserta en la modalidad de “programas de formación académica”. En dicha categoría, la institución se encuentra en la capacidad de diseñar planes curriculares relacionados con áreas como humanidades, arte, idiomas, recreación, lúdica, gestión cultural, formación democrática y en general de organización del trabajo comunitario e institucional. Estos programas deben tener una duración mínima de ciento sesenta (160) horas. Actualmente ofertamos tres programas de este tipo: Música y Gospel, Capellanía, y Estudios Bíblicos y ministeriales.

4. Enfoque pedagógico: constructivismo social

El enfoque pedagógico de la Unibautista se sustenta en el constructivismo social como paradigma epistémico. Perspectiva anclada en los trabajos pioneros de Lev Vygotsky (1989, 1995) y retomada de manera renovadora durante las últimas décadas marcadas por la emergencia de la era virtual (Gros Salvat, 2002); (Lira Valdivia, 2004); (Hernández Gallardo, 2007); (Vega, et al, 2023). Como parte de la familia de los constructivismos, esta propuesta pedagógica define el rol de docentes y estudiantes, la evaluación, las estrategias didácticas y las metodologías para el aprendizaje (Sánchez Molina, 2023, p. 85).¹ Esta corriente propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del aprendiz. El propósito se cumple cuando se considera al aprendizaje en sociedad, impulsado por un colectivo y unido al trabajo productivo, incentivando procesos de desarrollo colectivo, el conocimiento científico-técnico, humanístico y el fundamento de la práctica en la formación educativa de nuevas generaciones (Araya, et al, 2007, p. 91). Desde una perspectiva epistemológica, el enfoque constructivista asumido descansa en los siguientes principios pedagógicos: el saber se construye activamente en contextos socioculturales con connotaciones ideológicas; el sujeto se ubica como un constructor del conocimiento inserto en contextos sociales que constituyen sistemas de significaciones dinámicos; la experiencia y la práctica concreta como puntos de partida para generar conocimiento; el cuestionamiento de concepciones del mundo que condicionan las

¹ La familia de los constructivismos aplicados a pedagogía y a la Educación Superior incluye cuatro líneas teórico-prácticas: cognitiva (Piaget, Ausbel); humanista (Maslow, Rogers, Steiner); sociocultural (Vigotsky, Bruner, Wertsch); y radical (Glaserfeld, Maturana).

formas de comprender los fenómenos; el conocimiento no es universal, es diverso, cambia de acuerdo con los tipos de sociedad, cultura y época. Diversos conjuntos de relaciones sociales, culturales y de poder condicionan el desarrollo de la oferta educativa, los marcos de investigación y las maneras de pensar (Castaño, 2011, pp. 118-119, 114).

El constructivismo sociocultural se centra en el desarrollo del aprendizaje a partir de sus dimensiones interpersonal, comunicativa y social. Reconoce la importancia de múltiples mediaciones pedagógicas, puesto que la gestión activa del conocimiento se desarrolla al interior de comunidades de aprendizaje que favorecen la acción educativa por medio de la relación profesores-estudiantes y entre los mismos estudiantes (Sánchez Molina, 2023, pág. 84). Si bien Vigotsky le asigna un papel importante a la cultura y al contexto en la construcción de conocimiento, no significa que desaparezca el individuo como artífice de su propio desarrollo intelectual, moral, ético y profesional (Frisancho Hidalgo, 2016, pp. 144, 146-147). El conocimiento, siguiendo a Piaget, se constituye en una interacción dialéctica entre el sujeto y los objetos, estableciendo un sistema de relaciones ideológicas mediadas por las interpretaciones que provienen del contexto social, en las que los objetos funcionan de modos socialmente establecidos (Becker, 2016, pág. 43). El conocimiento se construye en interacción con el contexto;² lo que se diseña curricular y pedagógicamente es la manera de organizar las interacciones de los estudiantes con el mundo externo. El sujeto selecciona, transforma, adapta e incorpora las significaciones del contexto educativo a sus propias estructuras cognoscitivas. En dicha perspectiva, es necesario compartir con otros modos de saber y construir puentes entre diferentes rutas didácticas para conferir sentido a la experiencia en la medida en que lo global y lo local se integran en la forma que el sujeto significa su experiencia y práctica contextual (Castaño, 2011, pp. 115, 118-121).

El enfoque constructivista de Vygotsky (1989) subraya la importancia de la cultura, la sociedad y la interacción social en el desarrollo humano. Desde esta perspectiva, el desarrollo, es decir, los cambios biopsicosociales que experimentan las personas a lo largo de sus vidas, se consideran procesos arraigados en la cultura, en la sociedad y en la interacción social. Este enfoque enriquece la comprensión del desarrollo al destacar cómo la cultura y la interacción social dan forma a la mente y el comportamiento de las personas a lo largo de sus vidas. La relación entre el constructivismo y las perspectivas de Maslow (1943) y Frankl (1993) se complementan cuando se trata de comprender la

² El contexto de aprendizaje se define como el tejido complejo de factores lingüísticos, sociales, políticos, económicos, filosóficos y religiosos. Varía de una sociedad a otra y mientras los elementos comunes son a menudo discernibles, la amalgama es única para cada una de ellas (Molina, 2010).

dimensión espiritual y su desarrollo en el contexto de la vida tanto social como cultural. El constructivismo histórico-social se enfoca en cómo las personas construyen y negocian su comprensión del mundo a través de la interacción social y cultural. En este contexto, la dimensión espiritual cobra relevancia al reconocer las creencias y valores espirituales como construcciones personales y culturales que están influenciadas por la interacción con otros y por la cultura que los rodea. De este modo, el constructivismo sociocultural proporciona un marco para entender cómo las personas construyen su dimensión espiritual a través de la comunicación y la interacción con su entorno social y cultural.

Características del aprendizaje

Retomamos a Olmedo & Farrerons (2017) quienes señalan ocho características básicas del aprendizaje en términos constructivistas: A) Activo/autonomía: la actitud de los estudiantes debe ser responsable para comprometerse en el proceso de su propio aprendizaje. B) Constructivo: la integración de nuevas ideas en los conocimientos previos para construir nuevos significados. C) Colaborativo: el soporte social y la contribución de todos los miembros que realizan en la acción educativa. D) Intencional: los estudiantes aprenden más si persiguen intencionadamente un objetivo de formación. E) Complejo: es mejor que los estudiantes resuelvan problemas complejos antes que problemas excesivamente simplificados; F) Contextual: las actividades de aprendizaje deben estar en un contexto real o simulado en entornos de aprendizaje. G) Conversacional: aprender es un proceso social fundamentado en el diálogo. H) Reflexivo: los estudiantes toman decisiones en su proceso de aprendizaje, ya que su control en el proceso le permite aprender mejor (Olmedo & Farrerons, 2017, p. 14). La investigación ha de ser asumida como una cultura y no solamente como una práctica reducida al espacio de unas asignaturas, los y las estudiantes deben ser formados en ella desde el primer semestre por medio de su inclusión en el aula de clase y tiene que considerarse como eje articulador del plan de estudios.

Constructivismo y virtualidad

Un enfoque pedagógico virtual implica una transformación de los procesos pedagógicos mediante los cuales se aprende, explica, adquiere y comprende el conocimiento. La pedagogía en el ámbito virtual continúa siendo, desde el punto de vista epistémico, la rama del conocimiento que estudia los procesos, las acciones y las prácticas educativas con miras a su enseñabilidad, análisis, práctica, producción y transformación del quehacer educativo. La creación de saberes en línea no debe direccionarse únicamente hacia cambiar el papel del libro impreso por una pantalla. Al contrario, los materiales en

línea pedagógicamente diseñados, asegurarán y facilitarán el conocimiento analítico y el aprendizaje colaborativo. El problema no es la mera transmisión de la información, sino enseñar a los estudiantes a gestionar la gran cantidad de información disponible en la era digital. El reto pedagógico es incluir dentro del diseño curricular estrategias de aprendizaje que propicien la formulación de problemas relevantes, la planificación conjunta de estrategias de búsqueda de datos, el análisis y valoración de información. La pedagogía constructivista en el mundo virtual continua viendo el conocimiento como un constructo social y, por tanto, las herramientas informáticas facilitarán y promoverán la interactividad del proceso educativo. El enfoque pedagógico ofrece la posibilidad de crear nuevos entornos de relación educativa mediados desde las plataformas virtuales (Lira Valdivia, 2004, pp. 47-48). Cuando el estudiante se relaciona con otros a través de las Tecnologías de la Informática y la Comunicación (TICs) es posible buscar una explicación sociocultural a la interacción de los procesos formativos entre su propia subjetividad y los contextos ampliados por los espacios virtuales (Hernández Gallardo, 2007, p. 59).

La labor de mediador pedagógico en la modalidad virtual, se enfoca, conceptualiza y visualiza como un proyecto educativo y tecnológico abierto a un proceso de constante mejora, enriquecimiento y revisión. Para el estudiante de la modalidad de aprendizaje virtual, los retos que debe enfrentar son: asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje; ejercer un rol activo y protagónico en la adquisición del conocimiento; cultivar una actitud crítica, responsable, puntual y comprometida; demostrar madurez académica, disposición para aprender de los demás y con facilidad de expresión escrita, y estar dispuesto a dialogar con otros sincrónica y asincrónicamente utilizando las herramientas digitales (Lira Valdivia, 2004, pág. 48).

Entornos virtuales de aprendizaje

Denominamos entorno virtual de aprendizaje a la creación de materiales informáticos de enseñanza-aprendizaje basados en un sistema de comunicación mediada por el ordenador. En un planteamiento tradicional de la enseñanza los diseñadores toman las decisiones sobre qué es lo que los estudiantes han de aprender, cómo, en qué contextos, qué estrategias se han de utilizar para conseguir los aprendizajes y cómo debe ser evaluada esta adquisición. Estas concepciones son sustituidas por los constructivistas por una propuesta más flexible del aprendizaje, en la que el proceso no está tan pre-especificado. En este sentido, el diseño es un proceso de resolución de problemas que deben ir modificándose en función de los resultados que se van alcanzando. Los entornos constructivistas de aprendizaje pueden quedar definidos como un espacio en donde los alumnos deben trabajar juntos, ayudándose unos a otros, usando una variedad de

instrumentos y recursos informativos que permitan la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y actividades para la solución de problemas. El diseño de materiales multimedia y el Internet puede facilitar el trabajo centrado en el estudiante (Gros Salvat, 2002, p. 239).

El diseño de entornos virtuales de aprendizaje puede orientarse a partir de principios constructivistas como el papel activo del alumno en la construcción de significado, la importancia de la interacción social, la solución de problemas en contextos auténticos o simulados. Cada estudiante posee una estructura mental única a partir de la cual construye significados interactuando con la realidad. Un aula virtual puede incluir actividades que exijan a los participantes crear sus propios esquemas, mapas, redes u otras formas de representación del conocimiento. Así asumen con libertad y responsabilidad la tarea de comprender y generar un modelo externo que refleje sus conceptualizaciones internas sobre un tema. Este enfoque pedagógico fomenta la conversación y la interacción entre los estudiantes; estimula la capacidad de expresar, discutir, e integrar diversos puntos de vista; alienta la búsqueda de la comprensión a través del análisis y la reflexión. El conocimiento se construye a medida que el aprendiz va descubriendo el sentido de sus experiencias. La enseñanza incorpora problemas del mundo real y contextos auténticos que fomentan la colaboración, otorgando al alumno un alto grado de control del proceso de aprendizaje. El modelamiento, la tutoría, el aprendizaje guiado son estrategias de apoyo cognitivo usuales en el constructivismo. La estructura no-lineal y asociativa de la virtualidad puede ser vista como un medio eficaz para que los alumnos construyan sus propias representaciones del conocimiento, más que como una estructura para modelar representaciones conceptuales de expertos. El usuario tiene control de los enlaces y la secuenciación del contenido (Henao & Zapata, 2002, pp. 16, 22).

El enfoque pedagógico que hemos caracterizado desde el enfoque constructivista es una construcción continua que invita a diseñar e implementar estrategias y espacios tanto formativos como investigativos. No podemos olvidar la relación dialéctica entre teoría y práctica, ya que es nuestro imperativo romper con una visión instrumental de la Teología, lo que significa superar la falsa dicotomía entre lo pragmático y lo reflexivo, ampliar la acción teológica, ajustar las propuestas sobre investigación teológica y concebir la enseñabilidad del saber teológico como un problema principalmente teológico. Este documento se constituye en una ruta de acción tanto para docentes como para estudiantes, por lo tanto, debe ser revisado periódicamente y contrastado con las exigencias que a diario los distintos contextos ejercen sobre la Educación Superior.

5. Modelos didácticos constructivistas

Como señala Gros Salvat (2002), el constructivismo es, en la actualidad, un enfoque utilizado para diseños pedagógicos y didácticos que conectan el aprendizaje con la experiencia, el desarrollo humano y la práctica profesional. Desde nuestra perspectiva institucional, proponemos tres modelos didácticos centrados en el aprendizaje, los cuales se enmarcan en el paradigma constructivista sociocultural: el Aprendizaje basado en problemas, el Aprendizaje colaborativo y el Aprendizaje-servicio. Estos tienen en común la capacidad de generar entornos educativos complejos que pueden ayudar a mejorar la educación y la formación necesaria para vivir en la sociedad actual.

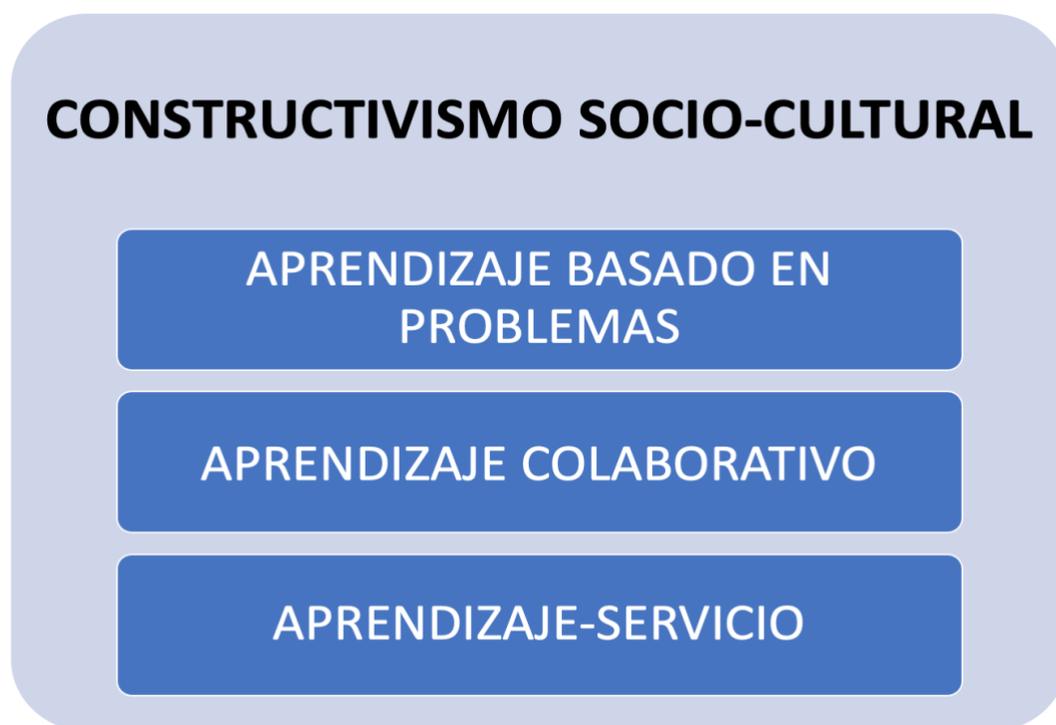


Figura 2: Modelos de aprendizaje de la Unibautista en el marco constructivista

Aprendizaje basado en problemas (ABP)

Los contextos educativos descritos en la sección anterior representan para nuestro enfoque pedagógico una gran variedad de demandas que van desde la formación para el mundo del trabajo, hasta la formación de una conciencia crítica de la iglesia, y la sociedad que contribuya al mejoramiento de la calidad de vida y al cumplimiento de la

misión integral de una manera eficaz, pasando por la producción de conocimientos y de prácticas propiamente teológicas. En este sentido, tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje, como el de evaluación, pueden ser articulados en una perspectiva pedagógica que tenga como fundamento la problematización de la realidad con la cual interactúa la propuesta educativa. Proponemos que esta perspectiva sea el ABP que entendemos como una postura teórico-práctica en la que el conocimiento se construye a partir de una relación problemática con la realidad.

La selección de esta perspectiva pedagógica responde a varios factores: su relación intrínseca con el constructivismo, el cual enfatiza la preponderancia del papel del estudiante como artífice de su proceso educativo; su cercanía metodológica y epistemológica con las mediaciones teológicas descritas, las cuales, también se acercan a la realidad desde posturas hermenéuticas, críticas y propositivas; su énfasis en lo investigativo desde una posición interdisciplinaria –que coincide con el pensamiento complejo y con la relación entre disciplinas como la Teología, la Pedagogía, las Ciencias Sociales, las Ciencias de la Religión y la Ciencias Humanas-; y por la importancia que le da a los contextos de actuación. Sin embargo, es importante resaltar que desarrollar el ABP no significa tener un recetario ni tampoco la privación de la libertad de cátedra, al contrario, es contar con un fundamento que potencialice la creatividad y la inventiva tanto de los y las docentes como de los y las estudiantes dentro el proceso educativo.

Es importante reconocer que las mismas expresiones “problémica” o “problema” son ya problemáticas. Delimitar un problema y desarrollar una solución no es tarea sencilla, ya que estos procesos están determinados por posturas epistemológicas, ideológicas y pragmáticas determinadas, algunas de estas conscientes y explícitas, otras inconscientes y ocultas. Por tanto, consideramos que uno de los elementos que no se debe perder de vista en la implementación del ABP es la investigación y reflexión constante sobre las propias disciplinas académicas, su naturaleza, métodos y marcos de referencia, porque es a través de este lente disciplinar que le hacemos preguntas a la realidad social, que construimos salidas a las problemáticas de los distintos contextos y que aportamos a la construcción del conocimiento humano.

El ABP pone el acento en la investigación como eje articulador entre la docencia y la extensión, ya que se encuentra presente tanto en el aula como en los procesos educativos que se llevan a cabo por fuera de los recintos de la institución. Partir de problemas significa que tanto el docente como los estudiantes tienen que desarrollar habilidades y establecer estrategias para ir más allá del sentido común que reproduce estructuras, costumbres, creencias y relaciones inequitativas, injustas, opresoras y

dañinas para la vida. Por eso, pensamos que una institución como la Unibautista es realmente universitaria cuando investiga.

El tipo de profesional que se pretende formar determina la orientación de los procesos educativos que se desarrollan en los programas presenciales y virtuales ofrecidos. Es así que la forma en que entendamos la apropiación del saber por parte del egresado o egresada, las habilidades profesionales que desarrolla a partir de este mismo saber y su posición frente al mundo laboral y a las problemáticas de los contextos sociopolíticos, económicos y culturales en los que se desenvuelven iluminará nuestra concepción del papel que han de asumir docentes y estudiantes en el transcurso de la formación académica. Además de las cualidades comunes a todo profesional que trabaja con comunidades en un contexto laboral altamente competitivo, tales como la empatía, el trabajo en equipo, la capacitación y el mejoramiento continuo, la sensibilidad o la articulación del conocimiento con la realidad y las problemáticas concretas de su área de influencia, el profesional de la Unibautista está llamado a manifestar cualidades más específicas, a partir de su visión, apropiación y desarrollo de la espiritualidad como la dimensión fundante de sus prácticas profesionales, ministeriales, intelectuales y socioculturales en general.

Desde el ABP el estudiante tiene un papel activo en su formación, pues le corresponde apropiarse de los contenidos teóricos, analizar y problematizar la realidad a partir de las categorías que va construyendo, y producir conocimiento situado, como también dar respuesta a las necesidades que identifica en su área de desenvolvimiento. En este sentido, es una persona que se está formando con una visión integral de la vida en la que articula en un solo ser lo que en otras disciplinas se trabaja y entiende por separado. No se están formando solamente para la competencia en el mercado laboral, sino más bien en la línea de su vocación de servicio como seres trascendentes y espirituales en constante búsqueda. La perspectiva problémica sitúa al estudiante en la perspectiva de la alteridad, en la medida de que se comprende a sí mismo(a) como un ser en el mundo junto a otros y otras. También porque asume compromisos no sólo con su propia persona, sino que se proyecta a la construcción de comunidad académica. El y la estudiante capaz de problematizar su propia realidad y los contextos en los que participativa, pues es quien primero ha reconocido su lugar en el mundo y el lugar de los demás. Esto significa que analiza críticamente su lugar en dinámicas sociales, culturales, económicas y políticas.

Para esta propuesta metodológica nos basamos principalmente en el trabajo desarrollado por (Correa & Rúa, 2009, págs. 92-94), quienes señalan que el ABP es tanto una forma de diseño curricular como un método de enseñanza que usa los problemas como estímulo y como centro de la actividad del estudiante. La idea principal es proveer al

estudiante de una motivación intrínseca hacia la adquisición y construcción de conocimiento nuevo; por ello el punto de partida debe ser un problema, una pregunta o un acertijo que el estudiante desea resolver. Pedagógicamente se asocia con ideas constructivistas como el “aprender a aprender”, el trabajo en colaboración en grupos pequeños y el estudio de problemas reales.

En el ABP es necesario generar y estimular una situación problémica que es “aquella situación pedagógica que da lugar a preguntas que es necesario resolver; es la situación que se caracteriza por la existencia de un nuevo objeto de actividad intelectual y la aspiración a dominarlo por parte del sujeto que aprende...surge sólo sobre la base de la interacción del sujeto del aprendizaje y el objeto de conocimiento y sólo en el caso de que esta interacción de inmediato no determine los resultados” (Medina, 1997 p.104). Se caracteriza por ser el resultado de una necesidad de conocimiento no impuesta, motivar el interés por la búsqueda de conocimiento; agotar el conocimiento formal de los estudiantes para iniciar la búsqueda del conocimiento académico científico en la solución de un problema y adoptar y construir sus propias categorías.

No basta con conocer la metodología y aplicarla de forma instrumental, es necesario abrir espacios formativos para su interiorización. Dicha capacitación debe brindarse a los nuevos docentes al momento de su vinculación, pero también a los que ya trabajan en la institución. Desde el momento de la inducción los y las estudiantes deben ser orientados en los principios básicos del ABP. Es responsabilidad de cada docente ir incluyendo en su plan de aula actividades problémicas, orientándose en las capacitaciones que recibe. Consolidar redes o grupos de investigación a partir de problemas en la institución o en contextos de influencia de la Unibautista, se pueden articular investigaciones en las que aporten docentes con distintas formaciones. Además, a través de los semilleros de investigación los estudiantes pueden identificar y trabajar problemáticas comunes. Los docentes pueden implementar actividades de tipo investigativo dentro de sus áreas particulares (ejercicios de observación, de recopilación documental, análisis de textos a profundidad, entre otros).

La producción textual implica la implementación de metodologías que promuevan el desarrollo de su pensamiento crítico y reflexivo. No se da por sentado que el estudiante ya sabe leer y producir textos académicos. Al contrario, la enseñanza de la lectura y la escritura debe estar incluida en cada asignatura. Generar espacios discursivos en los que no basta la opinión, sino que trascienden a la argumentación y la proposición. Generar procesos de razonamiento lógico y análisis en los que no se invalidan las categorías del aprendizaje y el tipo de pensamiento. Ejemplo: memorización, interiorización e incluso asimilación, entre otras. La revisión por parte del o la docente de los textos producidos por los y las estudiantes y su devolución con las observaciones que origine para ser

escrito nuevamente hasta que se le dé una producción final de calidad. En este sentido, el profesor de cada disciplina es el más competente para enseñar a leer y escribir para las competencias de su disciplina.

Plantear diferentes estrategias didácticas como relatorías, debates, interdisciplinariedad, intertextualidad. En síntesis, los y las estudiantes de la Unibautista son personas dueñas y responsables de sus propio proceso educativo; son analíticos, críticos, argumentativos y propositivos; son conscientes de su lugar en el mundo y buscan comprender el lugar del otro(a); y, gradualmente, aprenden a problematizar la realidad a partir de categorías disciplinares en diálogo interdisciplinar, para lo cual desarrollan destrezas investigativas y de producción textual. Consideramos que el ABP se fundamenta en el compromiso del docente con su disciplina, ya que, es él o ella quien provoca en los estudiantes el interés o “apetito” por aprender, en este sentido, cumple una función de mediación pedagógica que realiza por medio de la presentación problemática de información, situando contextos y poniendo los problemas en perspectiva.

Este modelo didáctico busca generar reflexión y autocrítica desarrollando competencias como flexibilidad, innovación, tecnificación e integralidad. Realiza actividades que reproduzcan el propio acto de conocer, posibiliten visiones sinópticas y fomenten una mirada crítica sobre las mismas; exposiciones sistemáticas en las que articula los contenidos con los contextos concretos de su vivencia; investiguen sobre su actividad para el mejoramiento permanente de su práctica. Otro aspecto importante en términos del ABP es la articulación entre docencia e investigación. El perfil de los y las docentes como investigadores lo comprendemos desde dos miradas: a) En su labor de preparar constantemente sus clases. b) En su producción de nuevos conocimientos y en el uso de las herramientas metodológicas e instrumentales de la investigación en sentido técnico y científico. El ABP demanda a cada docente preguntarse constantemente su posición en el mundo académico, eclesial y social en sentido amplio, ya que, no es lo mismo hacer y enseñar Teología en cada contexto particular. Conocer el lugar desde el cual realizan su mediación pedagógica les permite enfrentar la reproducción de discursos ajenos e impuestos que legitiman, en ocasiones, los males sociales.

Aprendizaje colaborativo (AC)

El aprendizaje colaborativo es una perspectiva articuladora de actividades de aprendizaje diseñadas para el trabajo entre pares o grupos interactivos de estudiantes con objetivos comunes. Durante este proceso, el docente desempeña el papel de facilitador del aprendizaje. Es importante considerar que se puede potenciar el aprendizaje mediante la

movilización de la inteligencia colectiva, esto se puede lograr a partir de nuevas prácticas de enseñanza. El aprendizaje colaborativo se produce cuando los estudiantes y los profesores trabajan juntos para crear el saber. Es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer. De acuerdo a la pedagogía constructivista, constituye una estrategia de aprendizaje basada en una concepción del conocimiento a partir de la colaboración entre pares. La pedagogía constructivista reconoce que el proceso del aprendizaje se desarrolla en un contexto social entre el estudiante y su entorno en el cual se comparten puntos de vista a partir de la investigación, negociación y colaboración. Es de diseño intencional, los docentes organizan las actividades para los estudiantes, seleccionando tareas en las que los participantes en su totalidad están comprometidos a realizar equitativamente interactuando con sus pares en el “hacer” para alcanzar los objetivos comunes. Considera la centralidad en el estudiante buscando incrementar aprendizajes significativos. Esto tiene lugar cuando los estudiantes trabajan juntos pues se sienten involucrados y motivados a investigar compartiendo sus conocimientos y superando los aprendizajes previstos (Medina González, 2017, pp. 101-102). El trabajo colaborativo, en un contexto educativo, constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, para lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas concensuadamente. Es considerado una filosofía de interacción y una forma personal de trabajo. Aspectos constitutivos son la autoridad compartida, la negociación y los procesos de diálogos al interior del grupo, la reciprocidad, la responsabilidad y las relaciones sociales (Maldonado Pérez, 2007, pág. 268).

El trabajo colaborativo empleado en las aulas universitarias resulta relevante y oportuno, por cuanto no sólo se logra que los estudiantes aprendan y generen conocimiento sobre aspectos de su disciplina, sino que también fomenta las relaciones humanas. La actividad en grupos desarrolla el pensamiento multicausal, estimula la formulación de juicios, la identificación de valores y el respeto por la opinión de otros (Maldonado Pérez, 2007, p. 275). Desde la perspectiva constructivista social, el lenguaje es la herramienta base para mediar tanto en la relación profesor-alumno, como en la relación entre compañeros. La colaboración corresponde a un proceso en donde las personas negocian y comparten significados, en una actividad coordinada que se da en una labor orientada a la resolución de problemas, construyendo en conjunto y manteniendo una concepción compartida del problema (Lillo Zúñiga, 2013, pp. 110-112)

Cada vez con más frecuencia, las actividades colaborativas de aprendizaje ocupan un lugar privilegiado en la enseñanza universitaria. Al profesorado, le plantea el reto de tener que crear ambientes estimulantes de aprendizaje y establecer las consignas y pautas que

van a favorecer una relación auténtica de aprendizaje entre los componentes de los grupos y entre todos los implicados en la tarea. El fomento del aprendizaje colaborativo en instituciones universitarias surge motivado por diversos factores, entre los que destaca la necesidad de tener que responder a un mercado laboral que demanda profesionales capaces de trabajar en equipo. Colaborar a aglutina habilidades emocionales y sociales y se presenta como una competencia transversal que debe ser integrada en todas las titulaciones. El reto fundamental del AC es promover la responsabilidad individual y la interdependencia grupal positiva (Jarauta Borrasca, 2014, p. 284).

El AC promueve la formulación de proyectos en los cuales los y las estudiantes pueden planear, implementar y evaluar procesos de aplicación del saber en la sociedad más allá del aula (Blank, 1997). Se desarrollan actividades de aprendizaje interdisciplinarias de largo plazo y centradas en las comunidades (Challenge 2000 Multimedia Project, 1999). La inmersión en el trabajo colaborativo puede enriquecerse con el uso de herramientas didácticas fundamentadas en Tics y la IA. El docente se constituye en un mediador de la actividad académica colaborativa, asumiendo una responsabilidad intelectual que le permite afianzar competencias para la educación, orientado por concepciones teóricas que fundamentan su acción profesional en favor de constituirse en un sujeto dialógico en el proceso de enseñanza centrada en el aprendizaje (Calderón Orduz, F. A., 2022, p. 3).

Aprendizaje-servicio (AS)

El Aprendizaje-servicio se sustenta en el aprendizaje experiencial de John Dewey (1950) y el servicio a la comunidad de William James (Thoilliez, 2013). Se diferencia de otras prácticas educativas experienciales, como el voluntariado, trabajo de campo, acciones comunitarias esporádicas, por vincular los objetivos de aprendizaje y los del servicio a la comunidad en un solo proyecto intencionalmente planificado en el que los participantes, concebidos como protagonistas de su proceso formativo, ponen en acción los saberes que conforman las competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) con el propósito de dar respuestas a necesidades sentidas por las comunidad. Ello requiere pensar en el alumnado no como proyecto de futuro, sino como un ser que se constituye siendo en relación con otros seres humanos. Sus regularidades son: a) La planificación intencional e integrada de los objetivos curriculares o formativos y las acciones que conforman el servicio a la comunidad; b) El servicio tiene que estar dirigido a mejorar algún aspecto de la comunidad; y c) La participación fuerte de las personas en distintas fases del proyecto: diseño, implementación y evaluación. (Mayor Paredes, 2018, pp. 4-5). Las competencias desarrolladas son de índole personal (autoconocimiento, autonomía, compromiso, responsabilidad); también reflexivas, críticas y creativas;

realización de proyectos; sociales y para la transformación social; vocacionales y profesionales (Mayor Paredes, 2018, p. 7). Para el desarrollo metodológico del AS es necesario la coordinación de un Programa de Servicio Comunitario, que sea capaz de organizar la interacción entre los estudiantes un socio comunitario con necesidades sociales reales. El modelo requiere que los educadores incidan activamente en los aprendizajes (Barrios, *et al*, 2012).

Escofet (2020, pp. 177) presenta el siguiente esquema de aplicación de las tecnologías digitales en los distintos ámbitos de aplicación de un proyecto de AS:

Momentos del proyecto de AS	Hardware	Software (o función)
Actividad curricular	Ordenador, tableta	Vídeos, libros electrónicos, YouTube, Moodle, podcasts
Servicio	Teléfono móvil, ordenador, tableta	Páginas web, vídeos, presentaciones
Comunicación	Teléfono móvil, ordenador, tableta	Correos electrónicos, videoconferencias
Seguimiento del proyecto	Teléfono móvil, ordenador, tableta	Cuestionarios on-line, foros electrónicos
Reflexión de las personas participantes	Teléfono móvil, ordenador, tableta	Blogs, vídeos, podcasts

Figura 3: *Tecnologías digitales y ámbitos de aplicación en un proyecto de AS*

Como señala García-Gutiérrez & Ruiz-Corbella (2020), al potencial innovador del AS se suma las posibilidades transformadoras de las tecnologías digitales, puesto que permiten generar una experiencia de servicio inmersiva y real a través del ciberespacio. Las TICs favorecen proyectos de manera instrumental facilitando y optimizando su ejecución. Pero, también, pueden ser el objeto del aprendizaje cuando los estudiantes generan proyectos para formar en el uso responsable de las redes o de acompañamiento a personas con dificultades en el manejo de las tecnologías. En estos casos, las propuestas transitan de lo instrumental hacia objetivos de tipo pedagógico. De igual manera, la virtualidad permite el desarrollo de conexiones globales y la internacionalización de los proyectos liberando a los participantes de sus limitaciones geográficas y facilitando el compromiso cívico del alumnado desde una perspectiva global (Santos-Rego, *et al*, 2020). En nuestro caso, las mediaciones virtuales nos permite tener una mayor presencia a nivel regional, nacional e internacional con un estudiantado compuesto por personas vinculadas a comunidades en diversos territorios.

6. La evaluación formativa

En la Unibautista entendemos por evaluación un “proceso sistémico de análisis, estudio, investigación, reflexión y retroalimentación en torno a aprendizajes esperados, con base en indicadores concertados y construidos con referencia a la comunidad académica” (Tobón, et al, 2006, pág. 132). Definición diferenciada del término “calificación”, el cual, se refiere a la asignación de un valor a un trabajo o procesos terminado. Consideramos que nuestra caracterización involucra aspectos del proceso educativo que trascienden lo cognitivo con el fin de orientarse hacia un desarrollo integral. De forma que atendemos a dimensiones humanas de tipo afectivo, volitivo, actitudinal y espiritual.

En el año 2013, una investigación realizada en el programa de teología señalaba que los docentes comprendían la evaluación como un medio de retroalimentación dentro del proceso educativo. El lenguaje utilizado en dicho momento era de tipo conductista: asimilación, interiorización, retroalimentación. Sin embargo, se evidenciaba un interés por superar los modelos tradicionales, introduciendo en el aula de la clase elementos innovadores en el diseño de los instrumentos evaluativos como concursos, ideogramas, producción textual, cuadros comparativos y talleres grupales; como también una marcada orientación hacia la aplicación cotidiana de los conocimientos adquiridos. Entre las fortalezas evaluativas destacaban el desarrollo del pensamiento, la reflexión del estudiante, la construcción de presupuestos analíticos, la promoción de la praxis, la importancia dada a la creatividad, la profundización temática y la capacidad de autocrítica (Lozano, et al, 2013). Elementos que mantenemos en nuestro enfoque constructivista sociocultural orientado al aprendizaje.

Según las orientaciones del Foro Educativo Nacional de 2021, la evaluación formativa tiene como propósito valorar el avance de los y las estudiantes a partir de características personales, ritmos propios de desarrollo y estilos particulares de aprendizaje. El proceso se encamina a reorientar procesos pedagógicos e implementar estrategias de apoyo. La evaluación formativa posibilita realizar un seguimiento sistemático y permanente a través del diagnóstico continuo y la documentación de los factores externos e internos incidentes en los resultados de aprendizaje. En la educación superior comprende dos escenarios conectados: la evaluación del currículo y la evaluación del aprendizaje. De modo que en términos de la gestión curricular involucra a todos los actores del proceso educativo vinculando el monitoreo de los logros en las aulas con los ajustes mesocurriculares necesarios (MEN, 2021, p. 13).

La evaluación formativa como oportunidad para el aprendizaje parte de la formulación de los resultados de aprendizaje que se buscan con la práctica pedagógica. Asimismo,

proyecta las herramientas necesarias para alcanzar los resultados, como también a las estrategias de seguimiento al proceso formativo y a los mecanismos de fortalecimiento de los desempeños estudiantiles desde la autonomía. En dicho sentido, las actividades evaluativas buscan superar las brechas de aprendizaje en el aula de clase o en los entornos virtuales en el marco del aseguramiento de la calidad. Un valor fundamental es la equidad en tanto que todos los actores tengan las mismas oportunidades de mostrar sus actitudes, conocimientos, habilidades, aprendizajes y competencias. Lograr un proceso educativo equitativo requiere de diferentes estrategias acordes con los estilos de aprendizaje y con los medios o recursos disponibles; al igual que una retroalimentación clara y oportuna que especifique los propósitos formativos, las falencias y los medios (MEN, 2021, p. 14).

Por su parte, la evaluación sumativa es aquella que tiene como fin la certificación de los estudiantes terminada una unidad de aprendizaje o cualquier otra fracción de la dinámica curricular. En la Unibautista recibe el nombre de calificación y se expresa en una escala numérica comprendida entre 1.0 y 5.0. Finalmente conduce a una clasificación entre los aprobados y los desaprobados. Asimismo, tiene como función social la promoción de cada educando a otros niveles del proceso educativo y/o al campo laboral.

La evaluación, desde el enfoque del constructivismo social, requiere de un alineamiento curricular, que es la congruencia entre los componentes de la planeación didáctica en los términos del aprendizaje del estudiante. Perspectiva que requiere descentrar el proceso educativo de los contenidos para enfocarse en el aprender en términos de la comprensión y la praxis (Contreras, 2018). El desarrollo de la metacognición, entendida como la propia conciencia del proceso de conocer, resulta un horizonte necesario al momento de pensar, planear e implementar la estrategias evaluativas (Cisterna, 2005). Particularmente, en las humanidades la dimensión dialógica se hace necesaria al momento de evaluar. Es decir, el interés no debe focalizarse en los contenidos de cada unidad de aprendizaje, sino que se deben pensar en las especificidades de cada grupo de estudiantes descubriendo lo que despierta la atención para profundizar en la gama de posibilidades temáticas y didácticas que un curso representa (Coronel, 2007).

Desarrollo de competencias

El uso del término “competencias” lo planteamos desde una postura crítica. En primera instancia, por la dificultad epistemológica que encierra dicha noción. Formulada desde dominios como la Lingüística (Chomsky, 1965), la Sociología de la comunicación (Verón, 1971) y la Etnografía del habla (Hymes, 1971); en Colombia las competencias han sido

pensadas con horizontes y propósitos radicalmente distintos en las políticas públicas y en las instituciones educativas. En ocasiones, la noción ha sido acomodada acríticamente a las lógicas del mercado con sus valores competitivos descarnados e individualistas, los cuales consideramos contrarios a los valores cristianos del Reino de Dios. Sin embargo, pensamos que, desde el enfoque pedagógico constructivista, puede brindar herramientas metodológicas útiles para contrarrestar la dispersión de información y el subjetivismo al momento de diseñar estrategias evaluativas. Creemos que se pueden formar personas competentes desde lógicas alternativas al individualismo a través del fomento de valores como la solidaridad, el trabajo colaborativo y la justicia.

Retomamos la definición de competencias del Acuerdo 02 de 2020 del CESU, la cual las comprende como:

[...] conjuntos articulados de conocimientos, capacidades, habilidades, disposiciones, actitudes y aptitudes que hacen posible comprender y analizar problemas o situaciones y actuar coherente y eficazmente, individual o colectivamente, en determinados contextos. Son susceptibles de ser evaluadas mediante resultados de aprendizaje y se pueden materializar en la capacidad demostrada para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales, profesionales y metodológicas en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal. Las competencias son inherentes al individuo y este las continúa desarrollando por medio de su ejercicio profesional y su aprendizaje a lo largo de la vida (MEN, 2022, p. 7)

Desde la perspectiva planteada, la evaluación formativa se orienta al desarrollo de competencias en las y los estudiantes que potencialicen la reflexión, la autocrítica y la participación en la transformación social (Ruiz & Pachano, 2005). En este sentido, la planeación curricular de programas y cursos de la Unibautista se articula a partir de tres tipos de competencias relacionadas entre sí: reflexivas, procedimentales y actitudinales.

Las competencias reflexivas vuelven sobre las experiencias vividas en el aula y buscan situaciones de mejora orientadas a la innovación sobre la propia praxis durante y después de la acción educativa. El estudiante se hace consciente de sus propios procesos de aprendizaje (metacognición) y cuestiona categorías teórico-prácticas preestablecidas a partir de relaciones dialógicas con el docente y sus pares. Define interactivamente nuevos marcos para las situaciones problemáticas presentada didácticamente, ya sean de orden disciplinar, profesional o comunitario (Schön, 1998).

Las competencias procedimentales se orientan al desarrollo de habilidades y destrezas para realizar una determinada tarea, siendo una concreción de la acción educativa. Este saber-hacer conlleva diversos procesos cognitivos como el análisis de los efectos de la acción y la identificación de los conocimientos aplicados (Zacarías, 2012). El estudiante

no separa el pensamiento del hacer, comprendiendo su propio camino hacia una decisión que más tarde debe convertir en acción. De este modo, la reflexión desde la acción puede seguir adelante, aun en situaciones de incertidumbre, porque no se encuentra limitada por las dicotomías de la racionalidad técnica (Schön, 1998).

Las competencias actitudinales se orientan al saber-ser favoreciendo el adecuado ejercicio de la ciudadanía desde la “educación para el sentido”. Las aulas presenciales o entornos virtuales de aprendizaje se convierten en espacios para que las y los estudiantes aporten elementos de sentido a la existencia de la sociedad y de la especie humana. Finalidad para la cual el docente debe brindar herramientas intelectuales, afectivas y operativas que les permitan construir proyecto de vida. Asimismo, estas competencias se dirigen al ejercicio de la libertad y a la búsqueda de autotranscendencia para fomentar una ética de la responsabilidad social y del auto cuidado (Sánchez, et al, 2008, p. 716).

Ejes de la evaluación

Nuestra perspectiva evaluativa, desde el constructivismo social, conlleva una conjugación entre métodos cualitativos y cuantitativos. Los primeros sirven para una retroalimentación continua, mientras que los segundos se enfocan a la calificación. No obstante, asumir esta doble metodología representa una dificultad: la sobrevaloración de lo subjetivo, en desmedro de una mínima objetividad que permita un lenguaje común entre la percepción que tienen tanto estudiantes como docentes e institución sobre los procesos evaluativos. En este sentido, la implementación de indicadores de desempeño académico, ministerial, actitudinal, contruidos por la comunidad educativa es muy útil para el desarrollo de las competencias de aprendizaje. Estos se construyen a través de cuatro ejes:

A. Diagnóstico: explicita cómo vienen los estudiantes (aprendizajes previos, fortalezas, expectativas). Este eje tiene como finalidad orientar en el proceso de nivelación de capitales culturales, académicos, lingüísticos y simbólicos diferenciados; pero también reconocer potencialidades, habilidades, aptitudes. B. Formativo: este analiza progresos, introduce ajustes en el modo y disposición del aprendizaje, constituyéndose en un proceso continuo de retroalimentación tanto para los y las docentes como para los y las estudiantes. C. Promoción: tiene la finalidad de promover a los y las estudiantes hacia un nivel superior de su formación. Por tanto, se inscribe en la lógica de la calificación. La realiza el docente y se somete al análisis del estudiante. Se necesita de un entrenamiento previo para su implementación y es rigurosa en los indicadores y las evidencias. D. Certificación: se estructura en el orden de la calificación y es implementado por el Estado, instituciones y organizaciones profesionales.

Además de los ejes presentados, el desarrollo de las competencias se articula a través de tres tipos de evaluación: A. Autoevaluación: comprendida como el espacio formativo que se le brinda al estudiante para retroalimentar su propio proceso educativo a partir de ciertos criterios e indicadores consensuados. B. Co-evaluación: esta se constituye como la oportunidad para que entre diversos pares (estudiante-estudiante o docente-docente) retroalimenten sus procesos en referencia a criterios e indicadores concertados. C. Hetero-evaluación: es el espacio formativo en el que dos sujetos diferenciados en la mediación pedagógica se retroalimentan (profesor-estudiante o estudiante-profesor) en una relación dialógica.

Resultados de aprendizaje

Los resultados de aprendizaje (RA) son aquellas declaraciones de lo que se espera que una o un estudiante conozca, comprenda y/o sea capaz de hacer al final de un periodo o unidad de aprendizaje. Como señala el Foro Internacional de Resultados de Aprendizaje y Calidad en la Educación Superior 2020, el conjunto de RA corresponde a la “promesa de valor” que hacen las IES a sus aspirantes, estudiantes y a la sociedad en el marco de su responsabilidad social. Un elemento clave a la hora de abordar los RA es la necesidad de guardar coherencia entre la normativa vigente, la política institucional y el despliegue de cada componente de un programa académico dado. El Perfil de egreso es el principal elemento orientador al formular los RA y al establecer los mecanismos de evaluación. El Acuerdo 02 de 2020 “por el cual se actualiza el modelo de acreditación de alta calidad” resalta la importancia de que la autoevaluación, la evaluación externa y la evaluación integral tengan en cuenta las demandas de un medio laboral altamente competitivo. Esto exige RA pertinentes socialmente, alineados a dinámicas del conocimiento profesional y que contribuyan a que el futuro egresado se encuentre motivado para aprender a lo largo de su desarrollo personal y profesional (Camacho & Iván, 2022).

La nota orientadora del CNA propone que para definir los RA de un programa académico es necesario primero identificar las necesidades sociales, económicas y productivas del país. Para, de esta manera, construir un perfil de egreso pertinente y encuadrado en los propósitos educativos y la misión institucional consagrados en el PEI. Dicha reflexión, permitirá articular la selección de las áreas disciplinares, los contenidos, las habilidades y actitudes de las que podrá dar cuenta el egresado, sus posibles desempeños en cada una de las áreas que configuran la dinámica de cada programa académico y su futuro desempeño profesional. Estos aspectos curriculares son formulados como competencias reflexivas, procedimentales y actitudinales, las que propician una planeación coherente entre unidades de aprendizaje, estrategias didácticas y herramientas evaluativas. Es así

que competencias y RA están articulados en tanto que el desarrollo de las competencias puede ser valorado a través de los RA y estos últimos son formulados en coherencia con las mismas (MEN, 2022).

Los RA deben ser concisos y expresados claramente, lo suficientemente específicos como para ser observables y medibles y, por lo tanto, susceptibles de ser evaluados. Asimismo, deben ser factibles y considerar las limitaciones existentes en cuanto a tiempo y recursos disponibles. Su redacción inicia con un verbo de acción que señale el nivel deseado de aprendizaje basado en la Taxonomía de Bloom. Estos verbos se acompañan del objeto de aprendizaje y el contexto de aprendizaje que puede incluir condiciones y niveles particulares de desempeño, involucrando cada una de los tipos de competencias (reflexivas, procedimentales, actitudinales).

7. Lineamientos microcurriculares

Los lineamientos microcurriculares corresponden al diseño de espacios que propicien el aprendizaje de los y las estudiantes. Estos deben estar consonancia con los fundamentos macrocurriculares del PEI de la Unibautista. Asimismo, deben insertarse en las dinámicas mesocurriculares de cada programa académico expresadas en las mallas curriculares; igualmente, es necesario retomar las orientaciones didácticas en la construcción de rutas metodológicas en sintonía con los planteamientos del constructivismo social en términos del ABP, AC y/o el AS. El microcurrículo se articula a partir de secuencias didácticas y la propuesta de herramienta didácticas en los Programas Analíticos (PA) de los cursos.

Secuencias didácticas

Una secuencia didáctica corresponde al conjunto de actividades ordenadas, distribuidas y articuladas para la consecución de unos resultados de aprendizaje concretos con una temporalidad definida (Zavala, 2008). Es indispensable que cada elemento se conecte a situaciones didácticas vinculadas a la realidad social e integradas en rutas metodológicas centradas en el aprendizaje a través de herramientas sincrónicas y/o diacrónicas (Barraza, 2020). Su diseño, desde la perspectiva del constructivismo social, parte del principio de que el aprendizaje se funda en la construcción de nuevos conocimientos con base en los conocimientos previos. En la presencialidad, la planeación de espacios formativos contiene tres tipos de actividades: preliminares, de aprendizaje e integradoras. En las actividades preliminares el estudiante explicita sus saberes previos sobre la unidad

de aprendizaje. Se facilita la evocación de conocimientos y experiencias relacionadas con las discusiones de clase a través de herramientas didácticas grupales o individuales. Las actividades de aprendizaje se apoyan en recursos visuales, auditivos y kinestésicos que contribuyan a la construcción de problemas, la colaboración en la adquisición de nuevos referentes cognitivos por medio de indicaciones o consignas propuestas por los docentes. Las actividades integradoras son aquellas que evidencian los aprendizajes alcanzados, ya sea con la aplicación de saberes, el desarrollo de habilidades y/o la reflexión en torno a las actitudes propias y de los demás (Aguilar, et al, 2022).

El diseño instruccional puede ser elegido por las y los docentes dentro de su libertad de cátedra. No obstante, el MEI de la Unibautista sugiere tres etapas en el proceso didáctico, las cuales pueden orientar la consecución de resultados de aprendizaje planteados para cada curso en los distintos programas y modalidades ofrecidos.

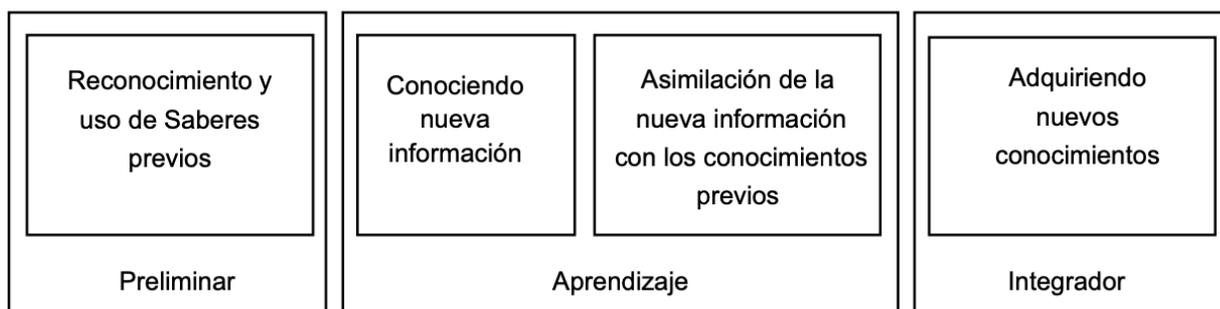


Figura 4: *Tipos de actividades en secuencias didácticas constructivistas*

Fuente: (Aguilar, et al, 2022, p. 67)

A) Etapa de análisis: identificar problemáticas, contextos y/o proyección comunitaria del curso. Elementos sociales, culturales, espirituales, económicos y/o políticos que trazarán la vinculación entre los resultados de aprendizaje del programa y los resultados del curso. Una vez desarrollada la descripción del curso es necesario explicitar su inserción en las áreas de formación del plan de estudios y su vinculación con otros cursos con la finalidad de superar la fragmentación curricular. Con esta caracterización, el o la docente podrá definir las competencias específicas del área, perfilando las posibles rutas a seguir en el periodo temporal propuesto.

B) Etapa de diseño: construir las secuencias didácticas para cada unidad de aprendizaje, las cuales se recomienda no sobrepasen las 3 o 4 para evitar la dispersión temática. El docente propone, según su libertad de cátedra, la mejor forma de articular los contenidos según los principios constructivistas del ABP, AC y/o AS. Debe proponer las herramientas

didácticas, ya sean sincrónicas o asincrónicas, más pertinentes según las competencias y resultados de aprendizaje propuestos.

C) Etapa de desarrollo: Las actividades por unidad de aprendizaje deben acompañarse de consignas didácticas claras y concisas con finalidad, metodología y fundamentación conceptual. Se deben plantear los productos integradores según el modelo didáctico de orden constructivista seleccionado por el docente. Estos pueden ser de diversa índole: producción textual, trabajos de campo, proyectos de aula, ejercicios grupales, entre otros. Asimismo, resulta imperativo señalar la bibliografía básica y la recomendada; al igual que otras fuentes primarias o secundarias de información y/o repositorios, informantes u otros posibles espacios para indagar en la web o en instituciones asequibles para la búsqueda.

D) Etapa de implementación: construcción y puesta en marcha de los entornos virtuales de aprendizaje y/o de los ambientes de aula presencial.

E) Etapa de evaluación: diseño e implementación de los instrumentos e indicadores de desempeño por unidad de aprendizaje a partir de rúbricas por actividad o producto.

Herramientas didácticas constructivistas

Desde esta perspectiva constructivista, los entornos virtuales de aprendizaje permiten al docente organizar actividades asincrónicas y sincrónicas que permitan a los estudiantes construir significados, gestionar la información, comunicarse con sus pares, orientar las discusiones e involucrarse en la solución de problemas sociales. Las herramientas virtuales que pueden ayudar al desarrollo del conocimiento son variadas.

Procesos constructivistas	Herramientas virtuales	
	Asincrónicas	Sincrónicas
Debates, discusiones y retroalimentación	-Grupos pequeños de trabajo -E-mail -Foros -Encuestas -Rúbricas	-Videoconferencias -Seminarios -Videochats -Chats -Grupos de trabajo -Simulaciones o estudios de caso -Tutorías

		-Tableros electrónicos
Buscar y recuperar información	-Buscadores y bases de datos -Marcadores digitales -Glosarios -Enlaces	-Chat GPT
Organizar información en un esquema coherente	-Software para construir tablas, mapas conceptuales, diagramas	
Trabajo colaborativo y/o cooperativo	-Procesadores de textos -Editores de trabajo colaborativo -Wikis y blogs -Calendario	-Videojuegos online -Videochats -Chats -Grupos de trabajo

Figura 5: *Herramientas web para la construcción del conocimiento desde una perspectiva constructivista*

Es importante destacar que las herramientas virtuales pueden ser implementadas en los programas presenciales como un medio para potencializar las dinámicas formativas dentro y fuera del aula. Las herramientas sincrónicas y asincrónicas de la Figura 3 contribuyen al desarrollo de procesos constructivistas de aprendizaje si se articulan al diseño didáctico de los docentes y si los estudiantes comprenden su practicidad en el desarrollo de su propio conocimiento. En dicho sentido, la capacitación en el manejo de la plataforma Moodle es indispensable para toda la comunidad académica.

Programas analíticos

El diseño del programa analítico (PA) de un curso de la Unibautista corresponde a una actividad de planeación didáctica general orientada al estudiante y organizada en torno a las unidades de aprendizaje. Cada docente piensa y diseña acciones, recursos, métodos, resultados de aprendizaje, herramientas y formas de evaluación para lograr el propósito establecido en la malla curricular del programa académico correspondiente. Debe guiarse a partir de cuatro cuestionamientos nodales: ¿Qué se quiere lograr (resultados)?, ¿cuál

es la manera pertinente de lograrlo (procedimientos)?, ¿con qué apoyos se puede alcanzar (recursos), ¿cómo se puede retroalimentar el proceso y verificar que se haya logrado lo planeado (evaluación)? (Salas, et al, 2015). Los PA deben enmarcarse en los resultados de aprendizaje y competencias generales del programa académico al que corresponde el curso. De igual manera, requiere que las y los docentes expliciten las relaciones de su propuesta de aula con el resto de las competencias macro y los correspondientes RA del programa académico.

La elaboración de los PA es un requisito para los programas académicos de pregrado, especialización, maestría y doctorado, tanto en modalidad presencial como en virtual. Los programas de extensión y de formación para el trabajo también requieren de instrumentos de diseño microcurricular, aunque con mayor flexibilidad en su construcción. Asimismo, deben enmarcarse en el enfoque pedagógico constructivista y en los modelos didácticos centrados en el aprendizaje asumidos por la Unibautista: ABP, AC y AS. Los docentes, en su libertad de cátedra, pueden seleccionar para el desarrollo de sus cursos un modelo didáctico o proponer de manera creativa la combinación de los mismos. Esta selección depende de la naturaleza de cada curso: práctica, de campo, teórica, procedimental, investigativa o cualquier otra contemplada a nivel mesocurricular.

Es necesario que las y los docentes envíen sus planeaciones a la dirección del programa correspondiente antes del inicio del ciclo lectivo. De esta manera se construye un banco de PA que permitirá darle continuidad a procesos didácticos y mejorar constantemente el desarrollo de la malla curricular. Los docentes tendrán a su disposición dicha herramienta cuando ingresen a la institución o les sea asignado un nuevo curso. Asimismo, permitirá constatar la actualización constante de la oferta educativa a través de la autoevaluación de los programas académicos de la Unibautista. Es indispensable que gradualmente se innove en la planeación y desarrollo de los cursos en aspectos como la bibliografía, las metodologías, las secuencias didácticas y la contextualización de las realidades sociales frente a las cuales el diseño microcurricular responde. A continuación, presentamos el formato básico para diseñar PA correspondientes a los programas presenciales.

FORMATO PROGRAMAS PRESENCIALES

NOMBRE DEL CURSO:
NOMBRE DEL DOCENTE: CORREO INSTITUCIONAL:

DESCRIPCIÓN DEL CURSO <i>(Problematización, contextualización y/o proyección comunitaria)</i>		
ARTICULACIÓN CON OTROS CURSOS		
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL ÁREA		
Reflexivas:	Procedimentales:	Actitudinales:
RESULTADOS DE APRENDIZAJE DEL PROGRAMA		
1. 2. 3.		
RESULTADOS DE APRENDIZAJE DEL CURSO		
1. 2. 3.		

	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	FECHAS
UNIDAD DE APRENDIZAJE I <i>(Descripción)</i>		
UNIDAD DE APRENDIZAJE II <i>(Descripción)</i>		
UNIDAD DE APRENDIZAJE III <i>(Descripción)</i>		

METODOLOGÍA <i>Aprendizaje basado en Problemas, Aprendizaje Colaborativo y/o Aprendizaje Servicio.</i>
--

HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS VIRTUALES

EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN

	Porcentaje	Semana	Fecha de entrega
Primera unidad de aprendizaje			
	30%		
Segunda unidad de aprendizaje			
	30%		
Tercera unidad de aprendizaje			
	40%		

BIBLIOGRAFIA

Libros, artículos, tesis, hemerografía (incluir textos para trabajar en el aula en inglés).

WEBGRAFÍA

Webs, blogs, foros, repositorios virtuales, artículos, videos, wikis, bases de datos, libros electrónicos.

Los PA pertenecientes a los programas académicos virtuales tienen ciertas particularidades dadas las especificidades pedagógicas de esta modalidad. Su planeación corresponde a al diseño de entornos virtuales de aprendizaje en los cuales la asincronía y la no linealidad priman en la configuración y desarrollo de secuencias didácticas. La premisa fundamental es la capacidad del estudiantado de organizar sus tiempos, teniendo mucha flexibilidad en la construcción de su propio conocimiento. Se prioriza, así, la implementación de estrategias asincrónicas en cada unidad de aprendizaje. Asimismo, las fuentes primarias y secundarias de información deben ser accesibles a través de la Web, manteniendo los criterios de derechos de autor. A continuación, presentamos el formato para diseñar los PA de los programas virtuales.

FORMATO PROGRAMAS VIRTUALES

NOMBRE DEL CURSO:

NOMBRE DEL DOCENTE:

CORREO INSTITUCIONAL:

DESCRIPCIÓN DEL CURSO <i>(Problematización, contextualización y/o proyección comunitaria)</i>		
ARTICULACIÓN CON OTROS CURSOS		
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL CURSO		
Reflexivas:	Procedimentales:	Actitudinales:
RESULTADOS DE APRENDIZAJE DEL PROGRAMA		
1. 2. 3.		
RESULTADOS DE APRENDIZAJE DEL CURSO		
1. 2. 3.		

	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	
	ASINCRÓNICAS	SINCRÓNICAS
UNIDAD DE APRENDIZAJE I <i>(Descripción)</i>		
UNIDAD DE APRENDIZAJE II <i>(Descripción)</i>		
UNIDAD DE APRENDIZAJE III <i>(Descripción)</i>		

ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE
Aprendizaje basado en Problemas, Aprendizaje Colaborativo y/o Aprendizaje Servicio.

EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN			
	Porcentaje	Semana	Fecha de entrega
Primera unidad de aprendizaje			
	30%		
Segunda unidad de aprendizaje			
	30%		
Tercera unidad de aprendizaje			
	40%		

WEBGRAFÍA <i>Webs, blogs, foros, repositorios virtuales, artículos, videos, wikis, repositorios y libros electrónicos.</i>
BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

Los PA no deben constuirse en una “camisa de fuerza”, que no permita a los docentes ejercer cambios oportunos en el desarrollo de sus cursos. Recordemos que la evaluación formativa requiere una retroalimentación constante del proceso educativo. Los cambios efectuados deben ser consensuados con los y las estudiantes si se establecen dentro del mismo periodo del curso. Al ser una propuesta didáctica dialógica es importante mantener los canales de comunicación siempre abiertos e identificar las singularidades del grupo, incluyendo el clima de aula y las formas particulares de adquisición de conocimiento; al igual que socializando las propuestas microcurriculares en las primeras clases o en los primeros ingresos a los entornos virtuales de aprendizaje. Es importante que los tengan en cuenta que pueden aparecer contenidos no previstos en el transcurrir de los cursos, ya que la dinámicas cambiantes de los contextos sociales pueden llevar a modificar los intereses del estudiantado o la pertinencia de los tópicos a reflexionar.

A modo de cierre, la intención general del MEI de la Unibautista es contribuir a toda la comunidad educativa al desarrollo de prácticas de aprendizaje, pedagógicas y didácticas pertinentes al contexto y en línea con la misión institucional de formas mujeres y hombres generadores de cambio y constructores de paz. Nuestra identidad construida como varias décadas nos implica la gran responsabilidad de perfeccionar, actualizar y darle sentido a nuestros procesos educativos. Por esta razón la propuesta bosquejada en las páginas

precedentes es abierta y será examinada constantemente para cumplir con su propósito de la transformación social a la que hemos sido llamados.

Referencias

- Aguilar, G., Romero, A., & García, L. N. (2022). Diseño de una secuencia didáctica y su virtualización. *Revista Boletín REDIPE*, 64-68.
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: AKAL.
- Araya, V., Alfaro, M., & Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus. Revista de Educación*, 76-92.
- Ballesteros, V., Torres, A., & Gallego, A. (2022). *Resultados de aprendizaje en educación superior*. Bogotá: Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Barraza, A. (2020). La secuencia didáctica como estrategia de planeación docente. En A. Barraza, *Modelos de secuencias didácticas* (págs. 8-16). Durango: Universidad Pedagógica de Durango.
- Barrios, Rubio, Gutiérrez & Sepúlveda. (2012). Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. *Educación Médica Superior*, 26, 594-603.
- Becker, F. (2016). El constructivismo piagetiano hoy. En S. Frisancho, *Ensayos constructivistas* (págs. 31-50). Lima: Editorial PUCP.
- Beltrán, W., & Larotta, S. (2020). *Diversidad religiosa, valores y participación política en Colombia. Resultados de la encuesta nacional sobre diversidad religiosa 2019*. Bogotá: Act Iglesia Sueca, Comisión Intereclesial de Justicia y Paz & World Vision.
- Binstock, M. (2022). Las universidades y la industria 4.0. *Revista Argentina de Ingeniería*, 22-25.
- Blank, W. (1997). *Authentic instruction*. Tampa: University of South Florida.
- Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 168-182.
- Camacho, C., & Iván, R. (2022). *Una mirada a los resultados de aprendizaje*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Calderón, F. (2022). Fundamentos teóricos de educación 4.0 para la excelencia académica en el ámbito de la cuarta revolución industrial. *Revista Gestión y Desarrollo Libre*, 1-20.
- Castaño, N. (2011). De la epistemología constructivista piagetiana, el reconocimiento de la cultura y de la diversidad para la formación en escenarios culturalmente diversos. *Revista Colombiana de Educación*, 107-122.

- Castillo, G. (2017). *Sociología de la educación*. Bogotá D.C.: Fundación Universitaria del Área Andina.
- Challenge 2000 Multimedia Project. (1999). *Why do project based learning?* Obtenido de San Mateo CA: San Mateo County Office of Education: <https://www.pblworks.org/why-project-based-learning>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Evaluación, constructivismo y metacognición. Aproximaciones teórico-prácticas. *Horizontes Educativos*, 27-35.
- Coronel, M. (2007). Reflexiones sobre la evaluación de materias de humanidades. En B. Salinas, & C. Cotillas, *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Apuntes de buenas prácticas* (págs. 23-29). Valencia: Servei de Formació Permanent. Universitat de València.
- Contreras, F. (2018). Reflexiones para una evaluación constructivista. *Horizonte de la Ciencia*, 87-99.
- Correa, C., & Rúa, J. (2009). *Aprendizaje basado en Problemas en la Educación Superior Volumen 1*. . Sello Editorial Universidad de Medellín: Medellín.
- Cuenca, A., Álvarez, M., Otaneda, L., Otaneda, E., & Otaneda, S. (2021). La Taxonomía de Bloom para la era digital: actividades digitales docentes en octavo, noveno y décimo grado de Educación General Básica (EGB) en la Habilidad de «Comprender». *Revista Espacios*, 11-25.
- Dewey, J. (1950). *Las escuelas de mañana*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Escofet, A. (2020). Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: ¿una relación posible?. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1),169-182.
- Fingermann, H. (2015). *¿ Qué son los enfoques pedagógicos*. Obtenido de La guía-Educación: <https://educacion.laguia2000.com/ensenanza/que-son-los-enfoques-pedagogicos#:~:text=Los%20enfoques%20pedagógicos%20son%20guías,óptimas%20para%20su%20b>
- Fontalvo, T., Delahoz-Dominguez, E., & De la Hoz, G. (2022). Resultados de aprendizaje y mecanismos de evaluación en los programas académicos de educación superior en Colombia. *RoersmualtcaidóonsUdneivaepreseintadrizaaj*, 105-114.
- Frankl, V. E. (1993). *El hombre de busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Frisancho Hidalgo, S. (2016). Constructivismo y diversidad cultural. En S. Frisancho Hidalgo, *Ensayos constructivistas* (págs. 143-158). Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Gamboa, L., Guevara, M., Mena, Á., & Umaña, A. (2023). Taxonomía revisada de Bloom como apoyo para la redacción de resultados de aprendizaje y el alineamiento constructivo. *Revista Innovaciones Educativas*, 140-155.

- Gaona Poveda, J. C. (2018). *Disidencia religiosa y conflicto sociocultural. Tácticas y estrategias evangélicas de lucha por el modelamiento de la esfera pública en Colombia (1912-1957)*. Cali: Programa Editorial de la Universidad del Valle.
- García-Peñalvo, F., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society* , 1-26.
- García, R., & Wilches, J. (2020). *La educación superior en Colombia: retos y perspectivas en el siglo XXI*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gros Salvat, B. (2002). Constructivismo y diseños de entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de educación*, 225-247.
- Henao, O., & Zapata, D. (2002). *La enseñanza virtual en la Educación Superior*. Bogotá D.C.: ICFES.
- Hernández Gallardo, S. C. (2007). El constructivismo social como apoyo en el aprendizaje en línea. *Apertura* , 46-62.
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. En R. Huxley, & E. Ingram, *Language acquisition: Model and methods* (págs. 3-28). London & New York: Academic Press.
- Jarauta Borrasca, B. (2014). El aprendizaje colaborativa en la universidad: referentes y prácticas. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 281-302.
- Lezcano, L., & Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes . *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 1-36.
- Lillo Zúñiga, F. (2013). Aprendizaje colaborativo en la formación universitaria de pregrado. *Revista de Psicología*, 109-142.
- Lira Valdivia, R. (2004). Pedagogía y virtualidad: ¿Relaciones peligrosas o interacción productiva? *Revista Tecnología en Marcha* , 44–55.
- Lozano, B., Rubiano, L., & Gaona, J. C. (2013). Evaluación de aula en la enseñanza de la teología: el caso de la Fundación Universitaria Bautista. En A. González, & M. Arce, *Rostros de la evaluación del aprendizaje en educación superior. Reflexiones desde una investigación conjunta. La voz de los docentes* (págs. 141-149). Cali: Universidad de San Buenaventura.
- Maldonado Pérez, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 263-278.
- Martinez, M. (2008). *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

- Martínez, N. (2023). Evaluación de los aprendizajes en la educación virtual: más allá de la certeza objetiva. *Diá-logos*, 23-32.
- Martínez Ruiz, V. (2014). Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo*, 63, 61-89.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. . *Psychological Review*, 370-396.
- Medina Gonzáles, S. (2017). Aprendizaje colaborativo. *Educación*, 101-105.
- Mayor Paredes, D. (2018). Aprendizaje-servicio: una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiante universitario. *Revista Actualidades nvestigativas en Educación*, 1-22.
- Moreno, P. (2010). *Por momentos hacia atrás... por momentos hacia adelante. una historia del protestantismo en colombia 1825-1945*. Cali: Editorial Bonaveturana.
- MEN. (2022a). *Nota orientadora modalidades*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2022b). *Nota Orientadora ¿Cómo formular e implementar los resultados de aprendizaje?* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2021). *Documento orientador Foro Educativo Nacional FEN 2021*. Bogotá : Ministerio de Educación Nacional.
- Morduchowicz, A. (2006). *Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran* . Buenos Aires: UNESCO.
- Olmedo, N., & Farrerons, Ó. (2017). *Modelos constructivistas de aprendizaje en programas de formación*. Catalunya: OmniaScience.
- Ortiz, A. (2015). *Pedagogía y Docencia Universitaria. Hacia una Didáctica de la Educación Superior Tomo 1*. Bogotá: Ediciones CEPEDID.
- Pio Rosales, M. (2020). Evaluación de aprendizajes en entornos virtuales. *Educación Superior*, 117-132.
- Porlán, R. (2002). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Díada Editorial S.L.
- Preiswerk, M. (2011). *Contrato Intercultural: crisis y refundación de la educación teológica*. La Paz: Editores Plural.
- Ramírez, L. & Víctor, A. (2010). Educación para adultos en el siglo XXI: análisis del modelo de educación para la vida y el trabajo en México ¿avances o retrocesos?. *Tiempo de Educar*, 11 (21), 59-78.
- Rosas-Carvajal, N. E. (2020). La psicología social de la educación: un encuentro disciplinar para el análisis intra e interpersonal. En M. Lozano-Ardila, C. Pardo-Adames, M. Polanco-Valenzuela, M. Rocha-Gaona, N. Rosas-Carvajal, & H. Vargas-Rodríguez, *Psicología educativa: un cuarto de siglo por la calidad de la educación colombiana, competencias e investigación en educación* (págs. 69-96). Bogotá: Editorial Universidad Católica de Colombia.

- Ruiz, L., & Pachano, L. (2005). Modelo teórico de evaluación constructivista orientado hacia el desarrollo de competencias en el estudiante universitario. *Encuentro Educativo*, 230-242.
- Ruiz-Corbella, M. & García-Gutiérrez, J. (2020). Aprendizaje-Servicio en escenarios digitales de aprendizaje: propuesta innovadora en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23 (1), 183-198.
- Sabogal Pinilla, J. R., & Rueda Rodríguez, H. F. (2021). *La educación superior en el centro del Valle del Cauca. Análisis y reflexiones*. Cali: Universidad del Valle.
- Salas, A., Pérez, A., Baeza, C., Galicia, M., & Contreras, P. (2015). *Manual para la elaboración de Programas Sintéticos y Analíticos de las Unidades de Aprendizaje de Programas Educativos*. Nuevo León: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Sánchez, A., Risco, A., & Salvino, E. (2008). Desarrollo de competencias actitudinales en la educación superior: búsqueda de sentido vital y felicidad. *NAT. GRACIA LV*, 697-721.
- Sánchez-Camacho, J. (2020). Ciberteología para la era poscovid. *Misión Joven. Revista de Pastoral Juvenil*, 57-66.
- Sánchez Molina, C. (2023). Perspectivas filosóficas e implicaciones del constructivismo como modelo epistémico para la educación. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 4 (8), 77-86., 77-86.
- Santos-Rego, M. A., Mella-Núñez, I., & Sotelino-Losada, A. (2020). Movilidad y TIC en aprendizaje-servicio: perspectivas para una sociedad global y tecnológica. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23 (1), 67-84.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sebá, H. (2000). Universidad, teología y pedagogía. *Theologica Xaveriana*, 487-496.
- Tapia, M. (2008). *Aprendizaje-servicio en la educación superior: una mirada analítica desde los protagonistas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Presidencia de la N
- Thoilliez, B. (2013). El pensamiento pedagógico de William James: el tactful teacher y la educación moral. *Foro de Educación*, 83-102.
- Tobón, S., Rial, A., García, J., & Carretero, M. (2006). *Competencias, Calidad y Educación Superior*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Vega, R., Bazurto, I., & Jaramillo, G. (2023). El Constructivismo en entornos virtuales y su aplicación en los estudiantes. *Propuestas Educativas*, 28-37.
- Vega Mederos, J. F. (2002). La extensión universitaria: función integradora del quehacer universitario en el presente siglo. *Investigación & Desarrollo*, 26- 39.
- Verón, E. (1971). *Lenguaje y Comunicación social*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Vigotsky, L. S. (1989). *Obras Completas: Tomo 5*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

- Zacarías, P. (2012). *Desarrollo de competencias procedimentales en los alumnos de Telesecundaria al producir podcast en la asignatura de español*. Huixtla: Tecnológico de Monterrey.
- Zambrano, A. (2005). Un modelo de formación de docentes en la obra y pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu. *Educere*, 145-158.
- Zavala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. México: Grao.